

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA —VUAD—
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SIGNIFICADOS DE RESPETO Y TRASGRESIÓN DE LAS NORMAS
MORALES EN LA ESCUELA. INTERPRETACIÓN DE NARRATIVAS.

UBEYMAR MONDRAGÓN VIVIESCAS

BOGOTÁ
SEMESTRE I – 2019

SIGNIFICADOS DE RESPETO Y TRASGRESIÓN DE LAS NORMAS
MORALES EN LA ESCUELA. INTERPRETACIÓN DE NARRATIVAS.

UBEYMAR MONDRAGÓN VIVIESCAS

DIRECTOR: DR. NELSON ROJAS SUÁREZ

CODIRECTOR: DR. EDGAR MAURICIO MARTÍNEZ MORALES

Tesis para optar por el título de
Doctor en Educación

BOGOTÁ
SEMESTRE I – 2019

Tesis aprobada por:

Director de la tesis: _____

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

Y estas palabras que yo te mando hoy, estarán sobre tu corazón; y las repetirás a tus hijos, y hablarás de ellas estando en tu casa, y andando por el camino, y al acostarte, y cuando te levantes. Y las atarás como una señal en tu mano, y estarán como frontales entre tus ojos; y las escribirás en los postes de tu casa, y en tus puertas.

Deuteronomio 6:6-9

Tabla de Contenido

Resumen	9
Introducción	10
CAPÍTULO I.....	12
Planteamiento del Problema.....	12
Irrespeto	21
Agresión entre pares y hacia docentes	22
Daño intencional a pertenencias y hurto furtivo	22
Consumo de drogas	23
Pregunta de Investigación	24
Objetivos Generales y Específicos	24
CAPÍTULO II.....	26
Marcos de Referencia.....	26
Estado del Arte.....	26
Grupo 1: Transgresión de las normas morales.	27
<i>Ciberespacio</i>	27
<i>Violencia</i>	27
Grupo 2: Promoción del respeto de las normas morales.....	28
<i>Habilidades</i>	28
<i>Diversidad</i>	29
<i>Valores</i>	29
<i>Ciudadanía</i>	30
Grupo 3: Ámbito de la escuela.	31
<i>Clima Escolar</i>	31
<i>Normas</i>	31
Conclusión.....	37
Marco Teórico	40
El desarrollo cognitivo como base del desarrollo moral.....	51
Características generales de los niveles y estadios del desarrollo moral.	61
<i>Nivel I: Pre-convencional</i>	61
<i>Estadio 1. Perspectiva Social de estadio</i>	61
<i>Estadio 2. Perspectiva Social de estadio</i>	62

<i>Nivel II: Convencional</i>	62
<i>Estadio 3. Perspectiva Social de estadio</i>	62
<i>Estadio 4. Perspectiva Social de estadio: Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales</i>	63
<i>Nivel III: Post-convencional</i>	64
<i>Estadio 5. Perspectiva Social de estadio</i>	64
<i>Estadio 6. Perspectiva Social de estadio</i>	65
Respeto y trasgresión de las normas morales en la literatura y el cine.....	66
Argumentos y Narrativas: dos estructuras disímiles, un mismo origen.	69
Marco Categorial.....	71
Delimitación Categorial	76
Normas morales relacionadas con no perjudicar a los demás.	77
Normas morales de cooperación.	79
Norma moral de ayuda.	79
Normas morales para consigo mismo.	80
Respeto y Trasgresión.....	81
CAPÍTULO III.....	84
Metodología.....	84
Paradigma Cualitativo y Enfoque Interpretativo	84
Significado, narración y moral.....	85
Investigación narrativa.....	91
Metodología	95
Caracterización de la Población.....	95
Procedimiento de recolección de las narrativas.	97
Metodología de análisis de las narrativas.	99
Matrices de análisis acerca del respeto de las normas morales.....	102
Matrices de análisis acerca de la trasgresión de las normas morales.	116
CAPÍTULO IV	129
Resultados.....	129
<i>Momento IV. Nivel Meta-textual</i>	129
1. Creencias y Valores Acerca de las Normas Morales	130
2. Creencias y Valores Acerca del Respeto de las Normas Morales.....	137
3. Creencias y Valores Acerca de la Trasgresión de las Normas Morales	142

4. Justificaciones que Explican el Respeto de las Normas Morales	147
5. Justificaciones que Explican la Trasgresión de las Normas Morales.....	150
Conclusiones	154
Conclusión Principal	157
Recomendaciones	159
Referencias	161

Índice de Tablas

<i>Tabla 1.</i> Tendencias investigativas en el Estado del Arte.	26
<i>Tabla 2.</i> Tendencia “Normas” del estado del arte.	32
<i>Tabla 3.</i> Matriz de análisis de la narración:01	102
<i>Tabla 4.</i> Matriz de análisis de la narración:02	107
<i>Tabla 5.</i> Matriz de análisis de la narración:03	111
<i>Tabla 6.</i> Matriz de análisis de la narración:04	116
<i>Tabla 7.</i> Matriz de análisis de la narración:05	122
<i>Tabla 8.</i> Matriz de análisis de la narración:06	125
<i>Tabla 9.</i> Citas de las narraciones.....	129

Índice de Gráficas

<i>Gráfica 1.</i> Bromas y violencia en el salón de clase.	21
<i>Gráfica 2.</i> Nadie me ha robado algo sin que me diera cuenta.	23
<i>Gráfica 3.</i> Interpretación de los resultados.	130

Índice de Anexos

<i>Anexo 1. Entrevista de caracterización de la población.</i>	168
<i>Anexo 2. Referencias de respeto y trasgresión de las normas morales en la institución educativa.</i>	169
<i>Anexo 2-A. Consentimiento informado.....</i>	172
<i>Anexo 3. Guion del investigador para recoger narrativa sobre el respeto de las normas morales.....</i>	174
<i>Anexo 4. Guion del investigador para recoger narrativa sobre la trasgresión de las normas morales.....</i>	177
<i>Anexo 5. Instrumento para recoger narrativa sobre el respeto de las normas morales. .</i>	180
<i>Anexo 6. Instrumento para recoger narrativa sobre la transgresión de las normas morales.</i>	181
<i>Anexo 8. Transcripción de la primera narración acerca del respeto de las normas morales.</i>	182
<i>Anexo 9. Transcripción de la segunda narración acerca del respeto de las normas morales.</i>	192
<i>Anexo 9. Transcripción de la tercera narración acerca del respeto de las normas morales.</i>	202
<i>Anexo 10. Transcripción de la primera narración acerca de la trasgresión de las normas morales.....</i>	210
<i>Anexo 11. Transcripción de la segunda narración acerca de la trasgresión de las normas morales.....</i>	219
<i>Anexo 12. Transcripción de la tercera narración acerca de la trasgresión de las normas morales.....</i>	229

Resumen

Desde una perspectiva que concibe la escuela como escenario relevante de la formación moral, el objetivo general de la presente investigación consiste en interpretar los significados que los estudiantes atribuyen a las normas morales, a su respeto y a su transgresión. Esta tesis se erige sobre la base teórica de la ética de Immanuel Kant y de planteamientos específicos de Jürgen Habermas, John Rawls, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg y Martha Nussbaum. Asimismo, se desarrolla bajo la perspectiva metodológica de la investigación narrativa. De esta manera, se interpretan narraciones construidas por estudiantes y se comprenden los valores, las creencias y las justificaciones que ellos tienen acerca de las normas morales, su respeto y su transgresión.

Palabras clave: Desarrollo moral, normas morales, respeto de las normas morales, transgresión de las normas morales, significados, creencias, valores y justificaciones.

Abstract

From a perspective that sees the school as a relevant scenario of moral education, the general objective of this research is to interpret the meanings that students attribute to moral standards, to their respect and to their transgression. This thesis is based on the theoretical basis of the ethics of Immanuel Kant and specific approaches of Jürgen Habermas, John Rawls, Jean Piaget, Lawrence Kohlberg and Martha Nussbaum. Likewise, it is developed under the methodological perspective of narrative research. In this way, stories constructed by students are interpreted and the values, beliefs and justifications that they have about moral norms, their respect and transgression are understood.

Keywords: Moral development, moral norms, respect for moral norms, transgression of moral norms, meanings, beliefs, values and justifications.

Introducción

La escuela y la sociedad reconocen la necesidad de las normas como mecanismo regulador de la convivencia. Sin embargo, se evidencia, tanto en la cultura colombiana como en la latinoamericana, una fuerte tendencia a trasgredir las mismas normas que se consideran imprescindibles. Frente a esta evidente paradoja social, resulta necesario comprender cuál es el sentido que los actores sociales vinculan con las normas morales, desde una perspectiva que concibe la escuela como escenario relevante de la formación moral. De este modo, el objetivo general de la presente investigación consiste en interpretar los significados que los estudiantes atribuyen a las normas morales, a su respeto y a su trasgresión. En virtud de ello, los objetivos específicos están orientados a comprender las creencias, valores y justificaciones relacionados con las normas morales.

Con el propósito de verificar la pertinencia de la presente investigación, se realizó una exploración bibliográfica que abarcó un número considerable de trabajos relacionados con el tema objeto de investigación, la cual permitió concluir su relevancia para el contexto nacional y regional, por cuanto puede aportar indicios en la elaboración de nuevas propuestas pedagógicas para el desarrollo moral de los estudiantes.

La investigación se desarrolla sobre la base teórica de la ética de Immanuel Kant, de donde se toma como referente principal *“el imperativo categórico”*. Asimismo, se apropian los conceptos específicos de *argumentación intersubjetiva* y *situación ideal del habla* de Jürgen Habermas. De igual modo, se atiende a los conceptos de *“posición original”* y *“velo de ignorancia”* de John Rawls y se toman como base los principales conceptos de la teoría del desarrollo cognitivo y del juicio moral en el niño de Jean Piaget. En este sentido, se abordan los estadios del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, sobre la base del desarrollo cognitivo de Piaget. De esta manera, se ponen de manifiesto los puntos de convergencia entre

el sexto estadio del desarrollo moral de Kohlberg y los ya mencionados conceptos de Kant, Habermas y Rawls. En última instancia, se construye una delimitación categorial sobre la base del manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D., tomando como referencia los conceptos de capacidades de Martha Nussbaum y las justificaciones de respeto y trasgresión de las normas, correspondientes a los seis estadios del desarrollo moral de Kohlberg.

La investigación se desarrolla en el contexto específico de la institución educativa antes referida, la cual es de carácter oficial y se encuentra ubicada en Fontibón, localidad que pertenece a la ciudad de Bogotá. Dicha tesis, se inscribe en el paradigma cualitativo de la investigación, se desarrolla bajo el enfoque interpretativo y emplea la investigación narrativa como perspectiva metodológica particular. En este marco, se desarrolla el concepto de significado en directa relación con las estructuras narrativas y la moral, a partir de los planteamientos de Jerome Bruner. Enseguida, y empleando como referencia la delimitación categorial, se procede a diseñar los guiones e instrumentos para la recolección de las narrativas. Posteriormente, se valida la pertinencia de este material mediante una prueba piloto, se elige el grupo de estudiantes participantes, se aplican tales herramientas y se recogen las narrativas. Después, se realiza el análisis de estos relatos, mediante la aplicación de la Propuesta Investigativa Narrativa Hermenéutica (PINH), construida por Marieta Quintero Mejía sobre la base del concepto de *triple mimesis* de Paul Ricoeur. De este modo, se pasa a la interpretación de las creencias, valores y justificaciones que tienen los estudiantes acerca de las normas morales, su respeto y su trasgresión.

Finalmente, se plantean las conclusiones extraídas de la presente investigación, las cuales tienen como objeto relacionar los significados que los estudiantes atribuyen a las normas morales y los conceptos expuestos en el marco teórico. Asimismo, se esbozan recomendaciones que podrían orientar el diseño de nuevas estrategias pedagógicas para la formación moral en la escuela.

CAPÍTULO I

Planteamiento del Problema

En diferentes ámbitos de la sociedad suele percibirse un gran reconocimiento de las normas, como recurso imprescindible en la búsqueda de comunidades justas, pacíficas, igualitarias, organizadas y favorecedoras de bienestar. Resulta difícil apenas imaginar una actividad social y una vida individual sin normas; estas suelen verse como andamiajes fundamentales de toda empresa humana, pues se conciben como escudos que preservan el bien y la estabilidad, también como una quebradiza pero única defensa pensable frente a la inevitable entropía que parece caracterizar al hombre y su relación con los otros. De acuerdo con Mackie (citado por Tugendhat 1997), las normas morales básicas son primordiales en el funcionamiento y desarrollo de toda agrupación humana, incluso si su propósito fuere la delincuencia, pues las normas que se han acordado trasgredir con respecto a los demás (no engañar, no robar, no matar etc.) deberán respetarse al menos entre los mismos delincuentes a fin de cumplir eficientemente sus planes criminales.

De esta manera, las normas se conciben como un recurso incuestionable. En lugar de contemplar su eliminación, éstas son objeto de constante revisión, reconstrucción y perfeccionamiento, con el fin de hacerlas cada vez más adecuadas a las necesidades del momento. A pesar de estos esfuerzos, los individuos son propensos a desatender las normas. Así, es común escuchar frases como: “hecha la ley, hecha la trampa”.

Tal inconsistencia podría formularse así: las personas reconocen en gran medida la importancia de las normas, sin embargo, las desobedecen deliberadamente. Mackie (citado por Tugendhat 1997), al referirse a este fenómeno, argumenta que los individuos encuentran provechoso, por una parte, acoger ante los demás determinadas normas, a cambio de que ellos también las

acojan, y así evitar ser perjudicados. Sin embargo, en secreto y en un acto egoísta, quebrantan estas mismas normas, con el fin de sacar una ventaja frente a quienes prometieron cumplirlas.

Según Tugendhat (1997), este pacto de subordinación ante las normas no se establece sobre la base de concepciones específicas de “bueno” y “malo”. Tal acuerdo es pactado sólo por conveniencia y, por tanto, no es genuino sino meramente aparente. En este sentido, puede afirmarse que no se realiza sobre el fundamento de una moral en sentido estricto. Al llegar a este punto, Tugendhat (1997) evoca la pregunta clásica por la garantía del cumplimiento de las normas y retoma dos de las respuestas que se le han dado. En primer lugar, la proporcionada por Hobbes (citado por Tugendhat, 1997) a través de su idea de Estado. Luego, la atribuida por Platón a Protágoras (citado por Tugendhat, 1997), y que se fundamenta en el concepto de “vergüenza”. Tal concepción debe ser entendida como un tipo de sanción que se produce internamente en el individuo. Sin embargo, esta se da únicamente en aquellos casos en que se ha desarrollado previamente una conciencia moral.

De acuerdo con Kant (2007), el desatender específicamente a aquello que él denomina el *deber* constituye una suerte de prerrogativa que el individuo se concede a sí mismo. No obstante, sin desear nunca que tal singularidad tome el carácter de legislación universal, ya que esto lo perjudicaría. Por ejemplo, si un comerciante decide mentir para sacar provecho en un negocio, se da a sí mismo la licencia de quebrantar el deber de no mentir, únicamente para él. No *querría* nunca que “el mentir para sacar ventaja” se convirtiera en una ley general, dado que esto lesionaría sus propios intereses en el quehacer habitual de hacer negocios y tratos con los demás. En palabras de Kant (2007):

Si ahora atendemos a nosotros mismos, en los casos en que contravenimos a un deber, hallaremos que realmente no queremos que nuestra máxima deba ser una ley universal, pues ello es imposible; más bien lo contrario es lo que debe mantenerse como ley universal, pero nos tomamos la libertad de hacer una

excepción para nosotros —o aun solo para este caso—, en provecho de nuestra inclinación. (4:424)

Por su parte, Thomas Hobbes (1982), en su obra *Leviatán*, plantea que el afán por alcanzar metas personales, la desconfianza en los demás y el deseo de reconocimiento son rasgos inherentes a la naturaleza del hombre, que desembocan inevitablemente en una lucha de todos contra todos, al interior de cualquier comunidad humana. Por esta razón, las normas y un Estado que las haga cumplir, a través de la fuerza y el temor al castigo, son imprescindibles en toda sociedad. En palabras de Hobbes.

Fuera del estado civil hay siempre guerra de cada uno contra todos. Con todo ello es manifiesto que durante el tiempo en que los hombres viven sin un poder común que los atemorice a todos, se hallan en la condición o estado que se denomina guerra; una guerra tal que es la de todos contra todos. (p.107)

En franca oposición a Hobbes, Rousseau (1923) no ve en el carácter primitivo del hombre la causa de su decadencia. Por el contrario, sostiene que el hombre primitivo se encontraba en una condición ideal por su carácter de individuo no social, donde vivía su vida en sí mismo y para sí mismo. Sin embargo, al evolucionar, configurar vínculos sociales y crear comunidades, abandona su estado inicial y comienza a vivir hacia fuera (Honneth, 2009), es decir, en función de la opinión de los otros (Rousseau, 1923).

Vivir en sociedad y bajo el concepto de Estado moderno lo lleva a refinar sus necesidades y a convertir en propósito central de su vida el atender a pasiones ficticias (Rousseau, 1923). Rousseau ve la causa del problema social en el Estado civil, el cual se caracteriza por contener un tipo específico de normas (las normas jurídicas), las cuales emplea para ejercer control sobre los individuos. En este marco normativo, los individuos pulen sus necesidades y se convierten en esclavos de ellas. De acuerdo con Rousseau (citado por Honneth, 1997), los seres humanos han sido dotados por naturaleza de dos inclinaciones muy fuertes, que

en el hombre salvaje actuaban en un sano equilibrio: de un lado, el impulso hacia su propia conservación y, de otro, la inclinación hacia la conmiseración.

El auge de la razón, en el marco de una sociedad organizada, atrofió el impulso de compasión y exacerbó el de autoconservación, el cual mueve al hombre a aniquilar al otro con el pretexto de protegerse a sí mismo (Rousseau, 1923). Al referirse al hombre moderno, en contraste con el hombre primitivo, Rousseau (1923) señala:

Se puede degollar impunemente a un semejante suyo bajo sus ventanas; no tiene más que taparse los oídos y razonar un poco para impedir a la naturaleza que se subleva dentro de él identificarlo con aquel a quien se asesina. El hombre salvaje carece de este admirable talento; falto de razón y de prudencia, vésele siempre entregarse aturdidamente al primer sentimiento de la humanidad. En los motines, en las contiendas callejeras, acude el populacho y el hombre prudente se aparta; es la canalla, son las mujeres del mercado quienes separan a los combatientes o impiden a la gente de bien su mutuo exterminio. (p. 26)

De esta forma, Rousseau concluye que cuanto más sofisticados llegan a ser el Estado civil y sus aparatajes jurídicos, que tienen el propósito inicial de preservación, más sofisticados llegan a ser también los medios de dominación. Al interior del Estado, aquel impulso primitivo de compasión es remplazado por el muy elaborado artificio de la ley. El resultado será una muy sutil forma de esclavitud (Rousseau, 1923). El autor argumenta que en cuanto surgen y se desarrollan los ámbitos comunitarios, algunos individuos comienzan a destacarse con respecto al grupo. De esta notoriedad surge el reconocimiento de unos hacia otros, lo que se convierte, a su vez, en un factor desencadenante de competencia, rivalidad, discordia y desigualdad entre los hombres. Tal y como lo expresa Rousseau (1923):

Aquel que mejor cantaba o bailaba, o el más hermoso, el más fuerte, el más diestro o el más elocuente, fue el más considerado; y éste fue el primer paso hacia la

desigualdad y hacia el vicio al mismo tiempo. De estas primeras preferencias nacieron, por una parte, la vanidad y el desprecio; por otro, la vergüenza y la envidia, y la fermentación causada por esta nueva levadura produjo al fin compuestos fatales para la felicidad y la inocencia. (p. 34)

Rousseau argumenta que en este marco se desarrolla en el hombre un gran afán de prestigio y reconocimiento, lo cual se erige en el motor que mantiene en movimiento el mismo sistema de la sociedad. De este modo, al vivir fuera de sí, el hombre fundamenta su existir en la opinión de los demás, lo que deriva en una hostilidad mutua y silenciosa donde cada uno procura satisfacer esta necesidad de reconocimiento. Para lograrlo, será capaz de engañar y renunciar a su libertad. Así pues, este estado de cosas podría entenderse como una consecuencia de la instauración y obediencia de las normas dentro de un sistema llamado Estado. A este respecto, Rousseau (1923) afirma:

Siendo estas cualidades las únicas que podían atraer la consideración, bien pronto fue necesario o tenerlas o fingirlas; fue preciso, por el propio interés, aparecer distinto de lo que en verdad se era. Ser y parecer fueron dos cosas por completo diferentes, y de esta diferencia nacieron la ostentación imponente, la astucia engañosa y todos los vicios que forman su séquito. (p. 37)

Sobre la base de estas reflexiones es posible reconocer, en primer lugar, que la sociedad moderna tiene el gran desafío de alcanzar un tipo de convivencia, en el que sus miembros no se perjudiquen unos a otros y todos tengan aproximadamente los mismos derechos y oportunidades de alcanzar sus expectativas de bienestar. Asimismo, se identifica que al procurar este propósito, la sociedad emplea siempre la norma (en sus distintas variantes: moral, convencional, jurídicas, etc.) como instrumento principal. Y, en tercer lugar, se observa que en ciertos casos los individuos respetan dichas estructuras normativas y en otros casos las trasgreden.

En el contexto colombiano, el fenómeno de trasgresión de las normas es evidente y permea profundamente los diferentes espacios de encuentro humano. Mockus (1999) explica esta tendencia a desobedecer las normas como una consecuencia de la ruptura existente entre la ley, las concepciones morales y el acervo cultural. El autor presenta dicha realidad como un factor desencadenante de consecuencias nefastas para la sociedad:

La falta de congruencia entre la regulación cultural del comportamiento y las regulaciones morales y jurídicas del comportamiento se expresa en Colombia como auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción; como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual. (p.8)

Las anteriores consideraciones pueden ser extrapoladas al contexto escolar, donde las normas también existen y son presentadas bajo el nombre de reglamentos o manuales de convivencia. De manera similar a lo que ocurre en otros contextos, aquí puede reconocerse de modo general la que, según Tugendhat (1997), es una diferencia entre normas morales, jurídicas y convencionales. A las normas morales subyacen conceptos de bueno y malo en sentido absoluto. Son ejemplos de este tipo de norma todas las relacionadas con el respeto a la vida y a la integridad humana, e incluso las que guardan relación con la propiedad ajena (no robar), y aquellas relacionadas con la cooperación (no mentir y cumplir las promesas).

Por su parte, en el caso de las normas convencionales, resulta mucho más difícil demostrar que su sentido se fundamenta en conceptos absolutos de bueno y malo (Tugendhat, 1997). Un buen ejemplo de estas normas en la escuela, son aquellas relacionadas con la presentación personal (correcto uso del uniforme, cortes de cabello determinados, la prohibición para las niñas de usar esmalte en las uñas y para los varones de usar aretes, etc.).

Entre tanto, el rasgo característico de las normas jurídicas consiste en que su trasgresión es considerada como delito en un fuero estatal determinado y acarrea una sanción que debe ser aplicada por un organismo del Estado (Túgendhat, 1997). En las escuelas colombianas son un gran ejemplo de estas normas, aquellas que aparecen en la ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia) y en la ley 1620 de 2013 sobre convivencia escolar.

No obstante, estas normas (morales, convencionales y jurídicas) tienen el propósito manifiesto de proteger la integridad de los miembros de la escuela y de regular la interacción entre ellos. Asimismo, tienen como objetivo tácito configurar un ambiente apropiado para que los estudiantes se ejerciten frente al cumplimiento de las normas, en un sentido general. Esto con el fin de crear hábitos de respeto hacia las normas y hacia las figuras de autoridad encargadas de exigir su cumplimiento.

Se pretende de este modo que, al terminar la formación básica, los estudiantes hayan adquirido ciertas habilidades sociales que les permitan adaptarse con acierto a otros entornos normativos de la sociedad y forjar actitudes cooperadoras que favorezcan su relación con los demás y promuevan su propio bienestar. En la escuela, al igual que en el resto de la sociedad, también se reconoce la gran importancia de las normas, sin embargo, también es recurrente el fenómeno de su trasgresión.

En Colombia, en el marco de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y de su decreto reglamentario (Decreto 1860 de 1994), el 15 de marzo del año 2013 se promulgó una ley que “crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar” (Ley 1620, 2013). Dicha Ley determina responsabilidades compartidas entre las entidades nacionales, territoriales, las familias y cada establecimiento educativo de los niveles de

preescolar, básica y media. En el artículo uno (1) de la Ley 1620 se expresa lo siguiente:

El objeto de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación —Ley 115 de 1994— mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia.

Aproximadamente seis meses después, el Ministerio de Educación Nacional emitió el Decreto 1965 de 2013, cuyo propósito es reglamentar la ley 1620 y, de este modo, hacerla operativa. Tanto en la Ley 1620 como en este decreto se hace especial énfasis en la revisión y ajuste de los *manuales de convivencia*, que constituyen la declaración de las normas, la tipificación de las situaciones de agresión y la definición de los protocolos de intervención, al interior de cada uno de los establecimientos educativos. En este punto, es posible ver con claridad el vínculo existente entre estas políticas públicas y el objeto concreto de análisis de la tesis que nos ocupa, a saber, *las normas de convivencia escolar*. Por tanto, resulta relevante conocer el contenido del artículo 1 (uno), del decreto citado:

El presente Decreto reglamenta el funcionamiento del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar; sus herramientas; los lineamientos generales bajo los cuales se deben ajustar los manuales de convivencia de los establecimientos educativos, de acuerdo con lo ordenado en la Ley 1620 de 2013 y otros aspectos relacionados con incentivos y la participación de las entidades del orden nacional y territorial, establecimientos educativos, la familia y la sociedad dentro del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. (Decreto 1965, 2013, art. 1)

Como una manera de difundirlos, a finales del año 2014 el Ministerio de Educación Nacional publicó en medio físico y en formato digital un documento (Guía No. 44. Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013) con un contenido de tipo metodológico y conceptual, dirigido a los establecimientos educativos, con el fin de orientarlos en la aplicación de esta ley y de su decreto reglamentario. En el siguiente apartado podemos apreciar la presentación de dicha Guía:

Esta serie de guías busca brindar herramientas pedagógicas a EE oficiales y no oficiales, y a la comunidad educativa en general, para la apropiación e implementación de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013. Es decir, brinda recomendaciones prácticas, respuestas a preguntas frecuentes e ideas para apoyar el proceso de mejoramiento de la convivencia escolar. Dentro de sus objetivos específicos se encuentran:

- Ofrecer orientaciones prácticas para el proceso de actualización de los manuales de convivencia de los EE... (p.10)

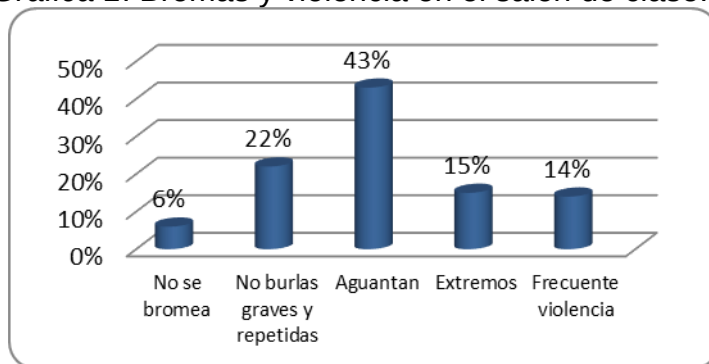
En este sentido, se revisaron las encuestas de clima escolar realizadas por la Secretaria de Educación de la Ciudad de Bogotá, correspondientes a los años 2006, 2011, 2013 y 2015. Sin embargo, se toma como referencia la encuesta de clima escolar y victimización del año 2015, publicada por la Secretaria de Educación del Distrito (2016), por cuanto evidencia la evolución del instrumento y porque en ella es posible “encontrar un mejor equilibrio entre el peso que se le da a clima escolar y a seguridad”. La encuesta fue aplicada a 83.108 estudiantes de 304 colegios distritales. Los resultados muestran que en estas instituciones se presentan problemáticas asociadas a: irrespeto, agresión entre pares y hacia docentes, daño intencional a pertenencias y hurto furtivo, así como consumo de drogas.

Si se analizan cada uno de los aspectos evaluados, es posible evidenciar:

Irrespeto

En el componente de interacción entre pares, tanto en el salón como fuera de este, se encuentran preguntas enfocadas a determinar cómo se viven situaciones de bromas e interrupciones en el salón de clase, lo cual, según los resultados lleva a obtener las siguientes estadísticas:

Gráfica 1. Bromas y violencia en el salón de clase.



Tomado de: Secretaría de Educación del Distrito (2016).

Según el 43% de los estudiantes encuestados, esto significa que en aquellos contextos en los cuales se presentan estas situaciones, quienes son ofendidos, deban soportar ofensas sin poder hacer nada para defenderse. Asimismo, según el 15% de los estudiantes encuestados, estas situaciones llevan a extremos indeseados, e incluso en el 14% de los casos, deriva en situaciones violentas entre pares. Según se infiere al revisar el resultado consolidado, para el 72% de los estudiantes entrevistados, estos escenarios generan situaciones adversas tanto dentro como fuera del salón de clase.

Igualmente, en la encuesta se evidencia otra pregunta formulada a los estudiantes, que consiste en determinar si en el mes inmediatamente anterior a la aplicación del instrumento, un estudiante de la institución los había ofendido, golpeado o amenazado con hacer daño, evidenciando que el 26% de los estudiantes encuestados habían experimentado esta clase de situaciones y de

este porcentaje, el 17% manifestaron que se habían defendido y el 9% restante, que no supieron cómo defenderse.

Agresión entre pares y hacia docentes

En cuanto a las agresiones verbales en el aula de clase, se solicitó responder una pregunta relacionada con el siguiente enunciado: “la semana pasada nadie de mi curso me insultó, haciéndome sentir mal”. En el año 2006, el 63% de los estudiantes encuestados manifestó que nadie de su curso los había insultado ni los había hecho sentir mal. En el año 2011 el resultado fue del 61%, en el año 2013 el resultado fue del 62% y en el año 2015 el resultado fue del 68%. De acuerdo con esto, la percepción acerca de que no se reciben insultos ni ofensas en el aula, ha venido creciendo. Sin embargo, el promedio de la percepción contraria es del 36,5%, lo cual resulta significativamente elevado.

Se estudiaron las amenazas de ser golpeados como otra forma de agresión verbal entre los estudiantes. Ante el siguiente postulado: “el mes pasado nadie de mi curso me amenazó con pegarme” se obtuvo un resultado del 89% en los años 2006 y 2011, un resultado del 84% en el año 2013 y un resultado del 85% en el año 2015.

Frente al cuestionamiento acerca de la frecuencia con la cual los docentes son agredidos o amenazados en el colegio, se observa que en el año 2015: “en el 17% de los colegios oficiales más del 10% de los estudiantes respondieron que es frecuente que algunos estudiantes agredan o amenacen a profesores”.

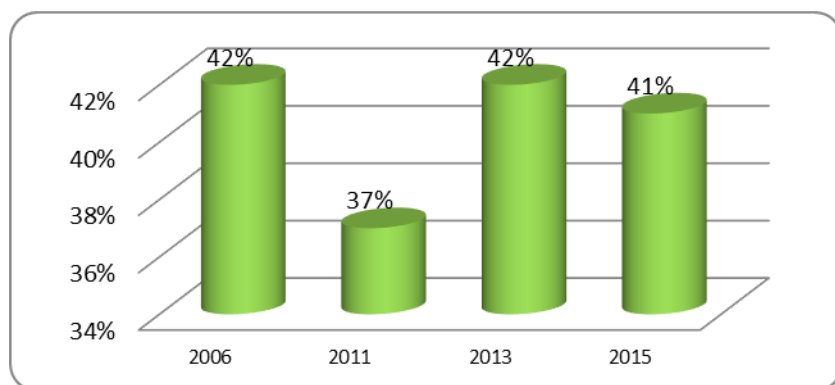
Daño intencional a pertenencias y hurto furtivo

Ante la afirmación: “la semana pasada nadie de mi curso dañó intencionalmente algo que me pertenecía” el resultado en el año 2006 fue del

85%, en el año 2011 fue del 80%, en el año 2013 fue del 76% y en el año 2015 fue del 81%.

En contraposición a esto, frente a la afirmación: “este año en mí colegio nadie me ha robado sin que me diera cuenta”, se observan los siguientes datos:

Gráfica 2. Nadie me ha robado algo sin que me diera cuenta.



Tomado de: Secretaria de Educación del Distrito (2016).

De lo cual se deduce que el reporte de hurtos tuvo una prevalencia del 60% para estos años.

Consumo de drogas

En el año 2015, el porcentaje de estudiantes entrevistados que dijo haber visto algún compañero de curso consumiendo drogas en las instalaciones del colegio, fue del 35,85% frente a un 31,63% en el año 2013. Además, la estadística de los estudiantes encuestados que dijo consumir algún tipo de drogas al interior de las instalaciones del colegio, asciende al 16% en el año 2015. Finalmente, cabe destacar que en el año 2015 el 10% de los estudiantes entrevistados manifestó haber sentido presión para consumir drogas mientras estaba en las instalaciones del colegio.

Pregunta de Investigación

El respeto y la trasgresión de las normas escolares pueden considerarse como el punto de partida y el origen de lo que será posteriormente el respeto y la trasgresión de las normas en la sociedad. De esta manera, las razones que motivan el respeto y la trasgresión de las normas morales en la escuela pueden llegar a explicar el respeto y la trasgresión de las normas en la sociedad. Así, no debe considerarse el respeto y la trasgresión de las normas escolares como un fenómeno que termina en la escuela. En este sentido, se hace necesario emprender búsquedas que permitan comprender en profundidad el fenómeno del respeto y la trasgresión de las normas morales en la escuela, pues los posibles hallazgos permitirán emprender líneas de acción con el fin de prevenir el fenómeno de trasgresión de las normas en la sociedad. De este modo, cobra sentido desarrollar un trabajo de investigación que indague acerca de los significados que los estudiantes atribuyen al respeto y a la trasgresión de las normas morales en la escuela.

Con base en lo anteriormente expuesto, es posible formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que los estudiantes atribuyen a las normas morales, a su respeto y a su trasgresión?

Objetivos Generales y Específicos

Objetivo General: Interpretar los significados que los estudiantes atribuyen a las normas morales, a su respeto y a su trasgresión.

Objetivos específicos:

1. Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca de las normas morales.

2. Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.
3. Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de las normas morales.

CAPÍTULO II

Marcos de Referencia

Estado del Arte

El rastreo bibliográfico se realizó a través de bases de datos tales como SciElo, Redalyc, Academic search complete, Fuente académica, Psychology and behavioral sciences collection, PsycInfo, SocIndex with full text, Dialnet y repositorios de algunas universidades. Se emplearon como entradas, en español e inglés, expresiones tales como “significados” “normas”, “reglas” “transgresión”, “convivencia”, “desarrollo moral”, entre otras. Inicialmente, se realizó una revisión general de la que fueron escogidos 80 trabajos, debido a su estrecha relación con el tema de investigación. En esta selección se identificaron artículos teóricos, de revisión documental, de sistematización de experiencias, de revisión bibliográfica e investigaciones de tipo cuantitativo y cualitativo. En cada trabajo se distinguió un tema central y, a su vez, dichos temas fueron clasificados en 8 tendencias principales, las cuales fueron organizadas en tres grandes grupos: Transgresión de las normas morales, Promoción del respeto de las normas morales y Ámbito de la escuela. La clasificación final se realizó de la siguiente manera:

Tabla 1. Tendencias investigativas en el Estado del Arte.

Tendencias Investigativas		
Grupo N° 1 Trasgresión de las normas morales	Grupo N° 2 Promoción del respeto de las normas morales	Grupo N° 3 Ámbito de la escuela
Ciberespacio (1 trabajo)	Habilidades (3 trabajos)	Clima escolar (5 trabajos)
Violencia (8 trabajos)	Diversidad (4 trabajos)	Normas (38 trabajos)
	Valores (13 trabajos)	
	Ciudadanía (8 trabajos)	

Fuente: Elaboración propia.

Grupo 1: Transgresión de las normas morales.

Ciberespacio: Esta tendencia está constituida por un trabajo de tipo teórico desarrollado por Castro (2013), en el que se afirma que la Internet y las redes sociales, además de ofrecernos grandes posibilidades de comunicación y aprendizaje, son medios eficaces para el desarrollo de algunos tipos de agresión. Por tal razón, es necesario que la familia y la escuela asuman la responsabilidad de educar para la ciberconvivencia, iniciando desde la primera infancia. Entre las acciones que recomienda el autor se destacan: la formación para las relaciones interpersonales de calidad, realizar un proceso educativo institucional que busque desarrollar de manera integrada los aspectos académicos y de convivencia, la prevención de la violencia y la gestión escolar de la disciplina y la convivencia mediante normas construidas comunitariamente. Como aporte a la investigación en desarrollo, se encuentra que el trabajo revisado estudia un tipo particular de transgresión de las normas morales: la agresión verbal y psicológica. Frente esta situación, se propone la constitución de normas en forma comunitaria como un medio para la prevención de este tipo de agresiones.

Violencia: Hacen parte de esta clasificación estudios como el de Quezada, Saavedra, & Villalta (2007), en el que se emplean recursos propios de las metodologías tanto cualitativa como cuantitativa. Su propósito fue distinguir los significados que los estudiantes asignan a la convivencia, el conflicto y la violencia entre compañeros, al interior de un centro educativo en Chile. Como resultado, se encuentra que los estudiantes perciben el ambiente de la escuela como acentuadamente proclive a la violencia. Entre las causas principales de este fenómeno, señalan el hostigamiento entre pares, la jornada escolar completa y la presión ejercida por los profesores y las familias en procura de rendimientos académicos altos. La relevancia de este estudio está dada por su fuerte vinculación con la violencia como una evidente manifestación de transgresión de las normas morales.

Igualmente, se destaca la investigación de tipo cualitativo realizada por González, López, Muñoz & Bustos (2013), cuya finalidad es conocer los significados conferidos al consumo de sustancias psicoactivas por parte de un grupo de ocho jóvenes con antecedentes delictivos y en proceso de resocialización en la ciudad de Bogotá, Colombia. En el marco de la hermenéutica y del construccionismo social, los investigadores emplearon la técnica de entrevista en profundidad. El estudio permitió identificar los siguientes elementos: la necesidad de sentirse parte de un grupo, como factor de riesgo frente al consumo y la delincuencia, el deseo de vivir experiencias nuevas, la falta de apoyo familiar, la confianza en un futuro mejor y la convicción de querer una vida distinta para sus hijos. Este trabajo resulta pertinente por cuanto estudia el consumo de drogas, conducta que puede ser interpretada como una trasgresión del deber moral de cuidar de la propia salud física y psicológica. Además, se estudia la relación entre el consumo de drogas y otro tipo de trasgresión de las normas morales: la violencia.

Grupo 2: Promoción del respeto de las normas morales.

Habilidades: En esta selección se destaca el artículo teórico escrito por Arístegui et al. (2005), en el cual se propone la transformación de la escuela a través del desarrollo de competencias comunicativas y del reconocimiento de la diversidad, con el fin de lograr la comprensión y la armonía. Asimismo, Torres & Antonio (2011) analizan la relación existente entre las dimensiones de la conducta de los estudiantes y su percepción de la convivencia escolar, a través de una investigación de tipo cuantitativo, en la que participan 546 estudiantes de diferentes instituciones educativas de la ciudad autónoma de Melilla (España). De este modo, concluyen que mediante la enseñanza de habilidades sociales se logra la formación integral de los estudiantes, su desarrollo social y personal, así como una convivencia provechosa. Aun cuando los autores no refieren explícitamente las normas morales, ni su respeto, ni su trasgresión, es posible establecer una

relación entre el desarrollo de las habilidades sociales y la prevención de la trasgresión de las normas morales.

Diversidad: En este conjunto de trabajos se encuentra la investigación cualitativa realizada por Almada (2007), cuya finalidad es estudiar los vínculos existentes entre el uso de los espacios públicos y la construcción de identidades en un pueblo mexicano habitado por extranjeros, mexicanos provenientes de otras regiones y personas naturales del lugar. La tesis revela que cada uno de estos grupos piensa el pueblo mediante enfoques distintos y vive en él de manera diferente. A partir de estas singularidades, cada uno construye su identidad. Por otra parte, Sánchez (2008) presenta un trabajo, también de tipo cualitativo, que estudia los discursos elaborados alrededor de la inmigración urbana que ocurre en La Salut y St. Joan de Llefiá, zona urbana de Barcelona, y sus repercusiones. Como conclusión, se plantea que son necesarios espacios que propicien experiencias de acercamiento y construcción comunitaria de la convivencia y, por tanto, el papel de las organizaciones e instituciones del barrio es fundamental. Estos estudios tampoco hacen una referencia manifiesta a las normas morales, sin embargo, exploran la convivencia en situaciones de diversidad cultural, y dicha convivencia presupone el respeto por las normas morales. En este sentido, se hace pertinente la revisión de estos trabajos.

Valores: En este apartado encontramos una investigación cualitativa hecha por Kröyer, Reyes & Aguayo (2013), la cual tiene como propósito favorecer los aprendizajes en el aula a través del desarrollo, mediante un proceso reflexivo, de principios y valores orientadores de la convivencia. En este estudio participan 15 docentes, 20 familias y 20 estudiantes. La investigación se realizó en una institución educativa ubicada en la Ciudad de Concepción (Chile), y emplea la técnica de análisis de incidentes críticos. El trabajo concluye que los participantes atribuyen importante gravedad a los conflictos que se presentan entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. Por otra parte, se considera relevante la necesidad de que los docentes propicien, mediante el consenso, la construcción de normas y

criterios de aplicación común al interior de las aulas. Igualmente, destacan la importancia de la gestión institucional, por parte de sus directivos en favor de la democratización de las normas y de la convivencia escolar. De manera similar, San Juan (2008) desarrolló una investigación de tipo cualitativo, con el objetivo de comprender los significados que estudiantes y docentes de una institución educativa chilena le atribuyen a la convivencia escolar. Se desarrolló un estudio de caso mediante técnicas como el grupo focal y la entrevista en profundidad. Entre otras conclusiones, se encuentra que las normas, los comportamientos y los roles generalizados, que caracterizan el ambiente escolar, llevan a que no se desarrollen plenamente las identidades individuales, sino a que predominen las grupales, durante el transcurso de la escolaridad. Asimismo, en ciertos casos se encuentra que los estudiantes no cuestionan el centro educativo como institución, sino la forma en que algunos docentes se relacionan con ellos. En estos trabajos se evidencia una alusión al papel de los valores y las normas en el contexto escolar y a los significados que atribuyen docentes y estudiantes a la convivencia en la escuela.

Ciudadanía: Este título agrupa estudios como el de Turbay, Macías & Angarita (2009), que interpreta los significados construidos alrededor de la noción de formación ciudadana en los contextos familiar y escolar. Dicho trabajo se fundamenta en los desarrollos teóricos de autores como Bruner y Gardner. Emplea técnicas narrativas y de análisis de contenidos, y toma como material de análisis los relatos de una estudiante, su padre y uno de sus profesores, en el contexto de un colegio ubicado en la ciudad de Barranquilla, Colombia. Los investigadores plantean que los tres participantes atribuyen a la formación académica un poder social y cultural que permite transformar positivamente las vidas de quienes participan de ella. De otra parte, Redon (2010), mediante una investigación de tipo cualitativo que empleó estudios de caso, se propuso indagar acerca de las representaciones de ciudadanía elaboradas por estudiantes con edades comprendidas entre los 4 y los 10 años, en centros educativos de distintos estratos socio-económicos ubicados en zonas urbanas y rurales de Chile. Entre

otras tantas conclusiones, los investigadores determinan que los estudiantes perciben las normas escolares como un mecanismo regulador carente de sentido, que imposibilita la libre elección y la participación de los estudiantes en el ambiente escolar. Estos estudios resultan particularmente importantes, por cuanto abordan la interpretación de significados, emplean técnicas narrativas e indagan por representaciones de ciudadanía y de normas escolares, elementos cercanos a la investigación en desarrollo.

Grupo 3: Ámbito de la escuela.

Clima Escolar: En esta tendencia encontramos una investigación cualitativa desarrollada por Molina & Pérez (2006), la cual indaga por las percepciones de los docentes y los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales en el aula, en una institución educativa pública ubicada en Barquisimeto. De acuerdo con el análisis realizado, el clima de aula es caracterizado como cerrado, rígido e incoherente. De esta manera, las condiciones del entorno no favorecen las relaciones armónicas ni los aprendizajes. Asimismo, Kröyer & Reyes (2011) hicieron un estudio de tipo cuantitativo, cuyo objetivo fue analizar el estado de la convivencia en diez establecimientos educativos de la comuna de Tomé en Chile. Este trabajo demuestra que los diferentes actores de la comunidad tienen una buena percepción de la convivencia en las instituciones educativas, pero una desfavorable percepción del desempeño de los docentes. Estos trabajos resultan importantes porque hacen énfasis en la convivencia escolar, en sus problemáticas y en sus complejidades. Estos aspectos se encuentran íntimamente relacionados con el respeto y la trasgresión de las normas morales.

Normas: Entre los 38 trabajos que conforman esta tendencia se distinguen cinco énfasis: Reglamentos Escolares (14 trabajos), leyes (5 trabajos), autoridad (1 trabajo), desacato (14 trabajos) y desarrollo moral (4 trabajos).

Tabla 2. Tendencia “Normas” del estado del arte.

Tendencia	Énfasis	Número de trabajos encontrados por cada énfasis
Normas	Reglamentos Escolares	14
	Leyes	5
	Autoridad	1
	Desacato	14
	Desarrollo moral	4

Fuente: Elaboración propia.

Reglamentos Escolares

En este énfasis se distingue el trabajo realizado por Osorio & Rodríguez (2012), en el cual se analizan los manuales de convivencia de algunas instituciones educativas oficiales de la ciudad de Bogotá, con el fin de identificar sus formas operativas en los ámbitos escolares. En esta investigación se realizan análisis cuantitativos y cualitativos de los datos recogidos y se formularon conclusiones como las siguientes. En primer lugar, los manuales de convivencia deben revisarse periódicamente con la presencia de los diferentes actores de la comunidad, de una manera participativa y democrática. Del mismo modo, se evidencia un apego excesivo a la norma y, al mismo tiempo, escasas acciones de formación encaminadas al desarrollo personal.

Leyes

En este énfasis, se considera relevante referir el artículo desarrollado por Mockus (1999), en el que se sistematiza la experiencia de prevención y control de la violencia, por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá en el periodo 1995-1997. En este estudio, el autor plantea la hipótesis del divorcio entre ley, moral y cultura. También presenta el programa denominado “Cultura Ciudadana”, como estrategia y marco para el logro de la prevención y el control de la violencia. Finalmente, expone las acciones específicas que permitieron fortalecer y armonizar las regulaciones cultural, moral y legal.

Autoridad

En este énfasis podemos apreciar la investigación cualitativa desarrollada por Zamora & Zerón (2009), que tiene como objetivo identificar los elementos constituyentes y significativos de autoridad, en un grupo de ocho profesores que desarrollan su labor docente en instituciones ubicadas en Santiago de Chile. Sobre un fundamento fenomenológico, los investigadores emplean entrevistas en profundidad, con posteriores análisis de contenido. Se llega a concluir que los docentes significan la autoridad, no como un atributo personal del profesor, sino como una forma específica de interacción que hace posible la coordinación de los sujetos entre sí. Asimismo, la autoridad no consiste en una estrategia que se emplea para lograr el reconocimiento de los estudiantes, sino en una relación mediada por el saber, el conocimiento y la cultura.

Desacato

Este énfasis es el que más se aproxima al tema central de la presente investigación, y llama la atención el hecho de estar constituido, en un gran porcentaje, por trabajos que no han sido desarrollados en Colombia ni en el resto de Latinoamérica. De un total de 14 trabajos, 11 corresponden a investigaciones de tipo cuantitativo. Otro de ellos, combina recursos metodológicos de tipo cualitativo y cuantitativo, mientras los dos restantes son artículos de desarrollo teórico argumentativo. 10 de los trabajos aparecen publicados en inglés y fueron realizados en Europa, Estados Unidos y Australia; los demás aparecen publicados en español.

En este énfasis se encuentra la investigación cuantitativa desarrollada por Barreiro & Formoso (2007). Este trabajo se realizó en la ciudad de Buenos Aires y tiene el propósito de indagar acerca de ¿por qué un sujeto puede decidir no respetar una norma enunciada por una autoridad? Fueron entrevistados 56 niños en edades entre 6 y 12 años, mediante el método clínico piagetiano que consiste en un proceso dialéctico entre entrevistador y entrevistado. Como conclusión principal se encuentra que aquellas normas, cuya justificación no aparece

suficientemente fundamentada, provocan la ocurrencia de la conducta que prohíben.

Encontramos, también, una investigación cuantitativa desarrollada en Francia por Gaymard et al. (2011), que tiene como objeto estudiar la percepción social de las normas de conducción. Se empleó un cuestionario basado en escenarios condicionales el cual se aplicó a 40 conductores jóvenes y a 48 conductores de la tercera edad. Se encontró que las puntuaciones de condicionalidad más elevadas pertenecen al grupo de los conductores jóvenes.

De otra parte, Thornberg (2010) desarrolló en Suecia un trabajo cuantitativo que investigó acerca de los juicios vinculados con la trasgresión de las reglas escolares por parte de niños de primaria. En el estudio participaron 222 estudiantes de cuatro escuelas y la información se tomó mediante la aplicación de un cuestionario. Se concluye que los niños hacen distinciones entre las cuestiones morales y no morales, y que juzgan como más graves las transgresiones morales en comparación con otro tipo de transgresiones. Asimismo, los estudiantes usan razones morales con mayor frecuencia en sus juicios acerca de trasgresiones morales, que en otro tipo de juicios.

Igualmente, se destaca el estudio cuantitativo hecho en Suiza por Malti et al. (2010), cuyo objetivo consiste en investigar la comprensión interpretativa, los juicios morales y las atribuciones emocionales en relación con el comportamiento social, en una muestra de 312 niños de cinco, siete y nueve años. El informe de investigación sostiene que el comportamiento agresivo fue positivamente relacionado con la comprensión interpretativa, y negativamente relacionado con el razonamiento moral. La conducta pro-social se asoció positivamente con la atribución de los juicios morales, y la comprensión interpretativa no se encontró vinculada con los juicios morales y las atribuciones emocionales.

Desarrollo moral

El estudio realizado por Casas et al. (2018), en una universidad colombiana, tiene por propósito determinar el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de la facultad de enfermería, mediante el análisis de problemáticas sociales planteadas sobre el fundamento de la taxonomía de estadios de Kohlberg. Se encontró que, de un total de 116 estudiantes, el 9.5% de ellos se ubica en el nivel preconventional, el 42.9% se ubica en el nivel convencional, y el 39.4% de los estudiantes se ubica en el nivel Post-convencional. Los investigadores no encontraron significancia estadística entre el nivel de avance académico de los estudiantes, durante el desarrollo de su carrera de enfermería, y su desarrollo moral. Tampoco encontraron significancia estadística entre el sexo de los estudiantes y su desarrollo moral. Por el contrario, encontraron significancia estadística entre las convicciones religiosas y el desarrollo moral. Asimismo, se encontró significancia estadística entre el grado de formación académica de los padres y el desarrollo moral de los estudiantes, en los casos dónde este corresponde al estadio 6 de Kohlberg.

Díaz (2015) realizó una investigación, en una institución de educación secundaria ubicada en la ciudad de Murcia, con el objetivo de establecer una relación entre el desarrollo moral y el rendimiento académico de 12 estudiantes, en la asignatura de ciencias sociales, de los cuales el 50% corresponde a niñas y el 50% restante corresponde a niños. Como instrumento de recolección de información se empleó la adaptación de un dilema de Kohlberg. Por una parte, se realizó un análisis estadístico de variables y, por otra, un análisis cualitativo de las justificaciones que emplean los estudiantes para resolver el problema moral planteado. Se concluye que, del total de participantes, la mayoría se encuentra en el estadio 3 de Kohlberg, de acuerdo con la siguiente distribución: 6 estudiantes se encuentran en el estadio 3 de Kohlberg. Asimismo, 4 estudiantes se ubican en el estadio 4 y, finalmente, se evidencia que 2 estudiantes se ubican en el estadio 5 de Kohlberg. Se encuentra que los hombres alcanzan un mayor desarrollo moral que las niñas, y se evidencia una tendencia media entre la ubicación de los

estudiantes en estadios superiores del desarrollo moral y rendimientos académicos altos en ciencias sociales.

La investigación realizada por Barrios (2016) se propone conocer las concepciones de los docentes acerca de los conflictos escolares de los estudiantes, en relación directa con su desarrollo moral y con las estrategias resolutorias empleadas por los maestros, en una institución educativa ubicada en la ciudad de Brasilia. En la investigación participaron 9 docentes de educación infantil. Mediante entrevistas semiestructuradas, registradas en grabaciones de audio, se recogieron elaboraciones discursivas realizadas por los docentes. De igual manera, se recurrió a la observación naturalista de situaciones escolares bajo el enfoque etnográfico. Para esto, se emplearon grabaciones de video y protocolos específicos de registro de situaciones de clase, descanso y juego de los estudiantes. Finalmente, mediante la definición de categorías de análisis, se realizó la interpretación de la información obtenida. Entre los hallazgos, se destaca la concepción del conflicto como un episodio necesario en la formación moral de los niños, en tanto les permite aprender a resolver situaciones de oposición de intereses y comprender las formas posibles de interacción con los demás. Sin embargo, debido a que suele desencadenar actos de violencia, el conflicto suscita angustia entre los docentes y provoca la ejecución de acciones encaminadas a evitarlo, tales como el desarrollo de estrategias preventivas y la aplicación de sanciones. Para algunos docentes, el conflicto es la consecuencia de ciertas fallas cometidas en la formación de los niños al interior de las familias y, para otros, es consecuencia directa de la falta de habilidades en los niños para ejercer control sobre su agresividad. De esta manera, se identifica en las concepciones de los docentes un pensamiento contradictorio: reconocen la gran importancia del conflicto en el desarrollo moral de los estudiantes y, simultáneamente, es visto como algo negativo que es necesario evitar.

En Portugal, Martins & Carvalho (2019) desarrollaron un estudio con el fin de indagar acerca de las mentiras en los adolescentes, y las temáticas o ámbitos

determinados en los cuales se miente. En el estudio participaron 871 adolescentes y se empleó un instrumento que contenía diversas tipologías de mentiras, dispuestas en diferentes niveles. Se concluye que las mentiras aparecen vinculadas con los ámbitos de la afectividad, la salud y la economía. Tales mentiras se encuentran asociadas a situaciones que representan riesgo para los adolescentes. Por lo demás, los adolescentes reprueban sus propias mentiras, pues las consideran socialmente inaceptables y como faltas de tipo moral. Entre las causas de estas mentiras, se reconocen la culpa, la reprobación social y el miedo a la reprensión. Los investigadores sugieren que el estudio de los ámbitos donde ordinariamente se producen las mentiras, puede orientar el desarrollo de acciones preventivas.

Conclusión.

Estas tendencias, dadas sus características particulares, pueden ser analizadas del modo que sigue:

En un primer grupo se ubican el *ciberespacio* y la *violencia*, como fenómenos en los que se manifiesta expresamente la **transgresión de las normas morales**. Sin embargo, se evidencian divergencias en cuanto a los actores responsables de la formación orientada a la sana convivencia, toda vez que en *ciberespacio*, estos actores se ven representados en la familia y la escuela, mientras que en la tendencia de *violencia*, la escuela no es un medio en el cual pueden desarrollarse habilidades sociales, sino el ambiente en el cual pueden llegar a gestarse escenarios vandálicos. Del mismo modo, los docentes y los padres de familia son percibidos por los estudiantes como una de las causas principales de que la violencia se acentúe en el entorno escolar, debido a la presión que suelen ejercer sobre los estudiantes para obtener resultados académicos más que satisfactorios.

De otro parte, *habilidades, diversidad, valores y ciudadanía*, son tendencias que pertenecen a un segundo grupo, denominado **promoción del respeto de las normas morales**, cuyo rasgo fundamental consiste en que constituyen

herramientas para la sana convivencia, lo que, a su vez, promueve el respeto por las normas morales.

En contraposición a lo planteado en el primer grupo, específicamente en lo que respecta a la *violencia*, la tendencia de *habilidades* tiene como actor principal la escuela, de modo que la formación se erige como el medio para desarrollar las capacidades sociales, al tiempo que concibe la diversidad como elemento fundamental de transformación.

Asimismo, de la tendencia *diversidad* se infiere que cada estudiante construye su identidad de acuerdo con sus gustos o preferencias. Sin embargo, se reconoce la necesidad de establecer espacios de acercamiento y convivencia, pues este último aspecto también es un elemento constante en la tendencia de *ciberespacio*.

En la tendencia de *valores*, el aula tiene un lugar preponderante y es el docente el llamado a contribuir en la construcción de normas al interior de esta. Si recordamos lo establecido en la tendencia de *diversidad*, en la que se construye identidad, la tendencia de *valores* identifica el entorno escolar como una limitante para el desarrollo de identidades individuales, ya que, según esta tendencia, predominan las identidades grupales.

En la tendencia *ciudadanía*, se identifican la escuela y la formación académica, como los elementos imperativos para transformar la vida de las personas. En esta tendencia, a diferencia de las anteriores, existe una contraposición hacia la norma escolar, pues es común que sea considerada como carente de sentido.

En un tercer grupo, referenciado como **ámbito de la escuela**, se ubican el *clima escolar* y las *normas*, como elementos que se circunscriben al ámbito de la escuela.

La tendencia de *clima escolar* difiere de la de *valores*, abordada en el segundo grupo, dado que el aula es considerada, según el estudio de Molina & Pérez

(2006), como un elemento disociador para la construcción de relaciones armónicas y del aprendizaje.

Con respecto a las *normas*, cabe que destacar que estas se expresan en leyes y en reglamentos escolares, que son posibles y que toman sentido a la luz de las distintas autoridades que velan por su cumplimiento, y que ejecutan sanciones en aquellos casos en que son violadas o irrespetadas. No obstante, como ya se mencionó, resulta relevante que las normas sean constantemente trasgredidas, incluso por aquellos que las consideran de vital importancia para la conservación del tejido social.

En cuanto al *desarrollo moral*, como un énfasis relevante dentro de la tendencia denominada *normas*, en los estudios analizados se evidencia que la discusión se centra en determinar el nivel de progreso alcanzado por los estudiantes y su relación con aspectos tales como el sexo, las convicciones religiosas, el desempeño escolar, el nivel académico de los jóvenes dentro del proceso escolar, el nivel de estudios de sus padres, los ámbitos donde se producen las trasgresiones, los factores de riesgo, los conflictos escolares, las estrategias y concepciones de formación moral empleadas por los docentes y el papel de las familias en la enseñanza de pautas morales. Asimismo, es manifiesta la apropiación de enfoques metodológicos cuantitativos, cualitativos y mixtos. No obstante, ninguna de estas investigaciones tiene como objeto conocer específicamente los significados atribuidos por los propios los jóvenes a sus experiencias de respeto y trasgresión de las normas morales. De la misma manera, ninguno de los estudios revisados emplea el enfoque narrativo, lo cual supone que la aplicación de este enfoque resulta acertada, por cuanto podría aportar comprensiones novedosas acerca del desarrollo moral de los estudiantes. Por otra parte, se considera importante destacar que en las investigaciones donde se emplea la clasificación de estadios de Kohlberg, se encuentra un menor porcentaje de participantes ubicados en el estadio 6.

De este modo, se concluye que la escuela es uno de los principales escenarios en los que el individuo aprende a enfrentarse con códigos y reglamentos que tienen como objetivo la convivencia pacífica y el respeto por otro, pero, al mismo tiempo, es un espacio que se caracteriza por la continua tensión y el conflicto. Es por esta razón, que en la escuela se hace evidente el respeto por las normas morales a través de las tendencias de *diversidad, ciudadanía, valores y habilidades*, mientras que la transgresión de dichas normas es posible rastrearlas en las tendencias de *ciberespacio y violencia*. Asimismo, se tiene que la investigación planteada es completamente pertinente en la región, por cuanto puede aportar indicios útiles para el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas, proyectadas al logro de una mejor convivencia dentro de la escuela y fuera de ella, tanto en el presente como en el futuro.

Marco Teórico

La presente investigación analiza el respeto y la trasgresión de las normas morales a través de los planteamientos de los siguientes autores. En primer lugar, se atiende a la ética deontológica de Manuel Kant, pues esta se erige como un reconocido intento, dentro de la ética filosófica, de justificar la moral a partir del principio de *universalización*, y de explicar, además, el respeto de las normas morales mediante el concepto de “*deber*”. Sobre la base de la ética kantiana se incorporan, en segundo término, los principios de “*argumentación intersubjetiva*” y de “*situación ideal de Habla*” de Jürgen Habermas y, luego, los principios de “*posición original*” y “*velo de ignorancia*” de John Rawls. Posteriormente, se aborda el argumento que explica el desarrollo cognitivo como base y precondition del desarrollo moral. Para este fin, se exponen inicialmente los rasgos generales del desarrollo cognitivo y los principales aspectos del *criterio moral en el niño*, de acuerdo con lo planteado por Jean Piaget. Asimismo, se presentan los aspectos más relevantes del desarrollo moral de acuerdo con las investigaciones de Lawrence Kohlberg. De este modo, y al presentar la muy conocida clasificación de estadios, se encontrará que en el estadio 6 confluyen los pensamientos de Kant,

Habermas y Rawls. De igual manera, se realiza una revisión de las concepciones de respeto y trasgresión de las normas morales, en la obra *Crimen y castigo* de Fedor Dostoyesvki, y en la película mexicana *El infierno* de Luis Estrada. Finalmente, se presenta la tradicional dialéctica entre argumento y narrativa, con el propósito de justificar la razón por la cual se transita desde el paradigma cognitivista del desarrollo moral, hasta el enfoque narrativo como opción metodológica.

En lo que respecta a Kant, la obra tomada como base es la *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres* (2007), por lo que se expondrán a continuación las categorías que se consideran capitales en la ética de este autor, a saber: “buena voluntad”, “deber”, “ley”, “querer”, “universal”, “razón práctica”, “imperativo”, “imperativo hipotético”, “imperativo asertórico” “fin en sí mismo” e “imperativo categórico”.

En primera instancia, Kant (2007) afirma que al considerar los talentos del espíritu, tal es el caso del entendimiento, la simpatía y el juicio; o las cualidades deseables en el temperamento como el valor y la perseverancia; o los dones de la fortuna como la salud, la riqueza y la honra, no puede afirmarse de ellos que sean buenos incondicionalmente, dado que todo ello puede llegar a ser malo o perjudicial en quien no tenga la voluntad apropiada para emplearlos.

En este sentido, es preciso indicar que la historia de la humanidad nos muestra personas que, aun teniendo tales cualidades, son recordados como grandes verdugos de sus semejantes. A este respecto, Kant (2007) sostiene que solo una buena voluntad puede considerarse como buena en sí misma. Es por esto que afirma: “Ni en el mundo, ni, en general, tampoco fuera del mundo, es posible pensar nada que pueda considerarse como bueno sin restricción, a no ser tan sólo una *buena voluntad*” (4:393).

Del mismo modo, el autor señala que una *buena voluntad* es buena en su simple intención o *querer* y, por esta razón, posee un valor absoluto, incluso con independencia de si logra o no alcanzar los propósitos que se traza. De acuerdo con lo anterior, se podría indicar, a manera de ejemplo, el caso de un médico que encausa todo su conocimiento y acciones en el propósito de salvar la vida de un paciente y, sin embargo, este muere. Tal *querer* podría catalogarse como una *buena voluntad*, aun cuando no haya logrado el fin perseguido. En palabras de Kant (2007):

...si, a pesar de sus mayores esfuerzos, no pudiera llevar a cabo nada y solo quedase la buena voluntad —no desde luego como un mero deseo, sino como el acopio de todos los medios que están en nuestro poder—, sería esa buena voluntad como una joya brillante por sí misma, como algo que en sí mismo posee su propio valor. (4:394)

Sin embargo, en muchos casos no resulta fácil reconocer en el actuar humano aquella buena voluntad, dado que, muchas acciones humanas con apariencia de bondad pueden tener motivaciones ocultas, que resultan contrarias a la búsqueda del bien (Kant, 2007). Es por esta razón, que Kant (2007) plantea el concepto de *deber* como criterio que permite distinguir una verdadera buena voluntad, y se refiere a este en los siguientes términos:

Para desenvolver el concepto de una voluntad digna de ser estimada por sí misma, de una voluntad buena sin ningún propósito ulterior, tal como ya se encuentra en el sano entendimiento natural, sin que necesite ser enseñado, sino, más bien explicado, para desenvolver ese concepto que se halla siempre en la cúspide de toda la estimación que hacemos de condición de todo lo demás, vamos a considerar el concepto del deber, que contiene el de una voluntad buena... (4:397)

De este modo, Kant introduce aquella célebre distinción entre acciones contrarias al deber, acciones conforme al deber, acciones por inclinación inmediata, acciones egoístas, y acciones por el deber. Así, el autor presenta una

aproximación conceptual al respeto de las normas morales la cual evidencia diferentes variantes. Con el fin de ilustrar estas concepciones, se exponen a continuación una serie de ejemplos.

Ejemplo uno: un hombre encuentra en la carretera a alguien a quien no conoce, herido y en peligro de muerte, como consecuencia de un accidente de tránsito. Frente a esta situación puede decidir no hacer nada por ayudar al herido, seguir su camino y dejarlo morir. De acuerdo con Kant (2007), esta es una acción contraria al deber. Se trata de una clara trasgresión de aquellas normas morales que consisten en prestar ayuda a los demás y en actuar en procura de preservar la vida humana.

Ejemplo dos: un hombre puede ayudar a otro con la motivación oculta de ser admirado por los demás. Un caso como este, según Kant (2007), se trata de una acción conforme al deber, pero con una intención claramente egoísta. Por consiguiente, dicha acción no tendría un valor moral verdadero. Tal acción coincide con lo exigido por aquella norma moral de ayudar a los demás, pero es realizada con otro fin. Esta acción produce en el necesitado el efecto de un beneficio, pero no es realizada por la necesidad de “hacer el bien... por deber” (Kant, 2007, 4:399).

Ejemplo tres: una persona puede ayudar a alguien, por ejemplo, a un hijo, impulsado por el amor que le tiene. En un caso así, Kant (2007) afirma que se trata de una acción conforme al deber. Sin embargo, sería motivada por lo que él denomina *inclinación inmediata*, pues la acción está determinada por el amor, mas no por la necesidad de hacer el bien como *deber*. En este sentido, tal acción no tiene un valor moral verdadero.

Ejemplo cuatro: Un hombre le devuelve a su dueño, a quien no conoce, una considerable cantidad de dinero que éste dejó caer de su bolsillo sin darse cuenta. Este caso, según el autor, se trata de una acción conforme al deber y por el deber

(Kant, 2007). Solo en un caso como este, puede afirmarse que la acción tiene un verdadero valor moral. En este sentido, y tomando las palabras de Kant (2007), “el deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley” (4:400). A continuación, se presenta uno de los ejemplos que el mismo autor expone:

...es, desde luego, conforme al deber que el mercader no cobre más caro a un comprador inexperto...*Mas esto no es ni mucho menos suficiente para creer que el mercader haya obrado así por deber, por principios de honradez: su provecho lo exigía; mas no es posible admitir además que el comerciante tenga una inclinación inmediata hacia los compradores...* Así, pues, la acción no ha sucedido ni por deber ni por inclinación inmediata, sino simplemente con una intención egoísta. (Kant, 2007, 4:397)

Se concibe entonces el *deber* como la obligatoriedad de una acción por exclusiva sujeción a la ley y, en consecuencia, por encontrarse completamente libre del dominio de las inclinaciones. Esto puede expresarse como respeto por la ley, lo cual significa obedecerla. No obstante, ¿a qué tipo de ley se refiere?, ¿en qué consiste dicha ley?, ¿cuál es su carácter?, ¿cuál es la norma moral que merece y debe ser respetada? o, ¿cuál es la norma moral que no debe ser trasgredida? Kant afirma que esta ley consiste en “*la universalidad*” y más exactamente en *querer* que dicha ley sea universalizada. Esto quiere decir, por tanto, que el *deber* consiste en obedecer a aquella clase de ley, de la cual puedo *querer* que tenga validez universal.

La anterior referencia al *querer* puede ser explicada con el siguiente ejemplo, que es análogo al planteado por Kant (2007). Pensemos en un hombre que necesita conseguir dinero con el fin de atender una necesidad apremiante. Ciertamente, este hombre podría actuar bajo la siguiente ley: “Cuando estés necesitado de dinero, roba a quien puedas”. El actuar bajo una ley tal, probablemente permitiría a este hombre satisfacer su necesidad. Sin embargo, no podría afirmarse que este hombre pueda *querer* que tal ley adquiriera una validez universal, pues esto implicaría que las demás personas también estarían

facultadas para robarle, siempre que tengan necesidades económicas urgentes. En palabras de Kant (2007):

Pero ¿cuál puede ser esa ley cuya representación, aun sin referirnos al efecto que se espera de ella, tiene que determinar la voluntad, para que ésta pueda llamarse buena en absoluto y sin restricción alguna?... no queda nada más que la universal legalidad de las acciones en general que debe ser el único principio de la voluntad, es decir, yo no debo obrar nunca más que de modo *que pueda querer que mi máxima deba convertirse en ley universal*. Aquí es la mera legalidad en general —sin poner por fundamento ninguna ley determinada a ciertas acciones— la que sirve de principio a la voluntad, y tiene que servirle de principio si el deber no ha de ser por doquiera una vana ilusión y un concepto quimérico. (4:402)

El mandato del actuar considerado como *bueno* está, pues, fundamentado en su validez universal, y tal universalidad, sin embargo, se fundamenta en el concepto de *razón*. En este sentido, ¿qué significa para Kant el concepto de razón? De acuerdo con Tugendhat (1997), son identificables en Kant dos conceptos de razón en general, y el segundo de ellos contiene al primero. El primero de estos conceptos puede expresarse simplemente como la capacidad de concluir. Así, en el caso específico de la ética, la razón (la razón práctica) es la facultad de derivar acciones a partir de la ley.

El segundo concepto puede formularse como la facultad de argumentación o justificación (Tugendhat, 1997). Tugendhat (1997) toma la siguiente cita de Kant: “Es, empero, prácticamente bueno lo que determina la voluntad por medio de representaciones de la razón y, consiguientemente, no por causas subjetivas, sino objetivas, esto es, por fundamentos que son válidos para todo ser racional como tal” (p.126). De acuerdo con este apartado, la razón (la razón práctica) le proporciona justificación o “fundamento” a la voluntad y a las acciones desarrolladas por ella, mediante representaciones y causas objetivas (Tugendhat, 1997). Asimismo, encontramos directamente en Kant (2007) otro apartado que confirma esta misma idea: “...todos los conceptos morales tienen su asiento y

origen, completamente a priori, en la razón, y ello en la razón humana más vulgar tanto como en la más altamente especulativa” (4:411). Sin embargo, según el mismo Kant (2007), la voluntad también se encuentra sometida a causas subjetivas y sobre esta base puede elegir efectuar o no lo que la razón manda. Por tanto, deben *prescribirse* los principios de la razón en términos de fórmulas prácticas que determinen la acción en forma de obligación, esto es, en forma de imperativos.

Ahora bien, de acuerdo con Kant (2007), se distinguen tres clases de imperativos: hipotéticos, asertóricos y categóricos. El imperativo hipotético es el mandato de una acción que constituye el medio para lograr un fin determinado, por ejemplo: “si quieres aprender matemáticas, debes estudiarlas”. En este caso “estudiar” es el medio que permite lograr el fin propuesto: “aprender matemáticas”. Por su parte, el imperativo asertórico es un tipo específico de imperativo hipotético caracterizado por enunciar una acción necesaria (como medio) para alcanzar aquel bien particular al que todos los seres humanos tienden: la felicidad. Por ejemplo, “si quieres alcanzar tu sueño de ser médico debes ir a la universidad, estudiar medicina y titularte como médico” o, “si quieres tener una buena salud, evita el consumo excesivo de grasas y haz ejercicio físico de manera regular”. Finalmente, el imperativo categórico viene a ser aquel mandato que ordena una acción tal, que no constituye un medio para lograr un fin determinado, sino que es *un fin en sí misma*. Se trataría de aquel principio moral que debe ser respetado. Kant (2007) lo expresa así:

El imperativo categórico sería el que representase una acción por sí misma, sin referencia a ningún otro fin, como objetivamente necesaria. Toda ley práctica representa una acción posible como buena y, por tanto, como necesaria para un sujeto capaz de determinarse prácticamente por la razón. Resulta, pues, que todos los imperativos son fórmulas de la determinación de la acción, que es necesaria según el principio de una voluntad buena en algún modo. Ahora bien, si la acción es buena sólo como medio para alguna otra cosa, entonces es el imperativo hipotético; pero si la acción es representada como buena en sí, esto es, como necesaria en

una voluntad conforme en sí con la razón, como un principio de tal voluntad, entonces es el imperativo categórico. (4:414)

Sobre esta estructura conceptual, Kant (2007) plantea el imperativo categórico en sus diferentes formulaciones. La primera de ellas aparece claramente centrada en las ideas del *querer* y la *universalización*: “obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal” (4:420). De esta manera, la trasgresión de las normas morales se concibe como toda acción contraria al *deber*, en tanto no puede quererse que una acción tal adquiriera validez universal.

La segunda formulación hace un especial énfasis en no usar al hombre solamente como medio para el logro de fines: “obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio” (Kant, 2007, 4:429). Frente a este enunciado, Tugendhat (1997) sostiene que, si bien la idea substancial de esta fórmula consiste en el mandato de no instrumentalizar al ser humano, la misma máxima contiene en su inicio el reconocimiento de la imposibilidad de un *no uso absoluto* de las personas como medios, pues en todo tipo de transacción entre los seres humanos, como aquella que ocurre en la compra y venta de un objeto, cada uno usa al otro como un medio para lograr un propósito.

En este sentido, el mandato incluye ya en su inicio la expresión “obra de tal modo que uses la humanidad” para dejar sentada la idea de un uso inevitable de los demás seres humanos como medios. No obstante, la expresión de cierre que se expresa: “siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”, pretende dejar en claro que este inevitable *uso* de la humanidad como medio debe hacerse en todos los casos, sin excepción, y simultáneamente, bajo la concepción de ser humano como un *fin en sí mismo* (Kant, 2007).

De acuerdo con Tugendhat (1997), la denominada tercera formulación del imperativo categórico es presentada por Kant de dos maneras. La primera, si bien hace un especial énfasis en la autonomía de la voluntad, resulta ser solamente una variante de la primera formulación: "...que se haga todo por la máxima de una voluntad tal que pueda tenerse a sí misma al mismo tiempo como universalmente legisladora respecto del objeto" (4:432). Por su parte, en la segunda expresión de la tercera formulación del imperativo categórico aparece el concepto de "reino de los fines" que, según Kant, significa el "mundo de los seres racionales", el cual es gobernado por "la propia legislación de las personas" (Kant, 2007, 4:432). En consecuencia, esta fórmula plantea lo siguiente: "todo ser racional debe obrar como si fuera por sus máximas siempre un miembro legislador en el reino universal de los fines" (Kant, 2007,4:438). Cabe señalar que, de acuerdo con Tugendhat (1997), esta formulación puede ser interpretada igualmente como una variación de la primera formulación.

Después de estudiar los principales conceptos de la ética kantiana, hasta llegar al imperativo categórico como su punto culmínate, es apropiado examinar dos argumentos contemporáneos formulados a partir de la propuesta ética de Kant, con el propósito de proporcionar criterios de aplicación más precisos y parámetros más concretos alrededor de la idea de la "validez universal", concebida como característica necesaria en todo principio que pretenda ser orientador de las acciones morales en el ser humano.

Estos principios procuran una adaptación del imperativo categórico a las coyunturas éticas y políticas propias de las sociedades contemporáneas. El primero de estos argumentos es expuesto por Habermas en el contexto de su ética discursiva, y puede ser expresado del siguiente modo: lo moralmente bueno es aquello que puede ser aprobado mediante un consenso (Tugendhat, 1997). Dicho consenso es el factor que mantiene aquel carácter universal de lo moralmente bueno, propuesto por Kant en el imperativo categórico (Tugendhat, 1997). Sin embargo, este consenso propuesto por Habermas debe ser el resultado

de una argumentación, pero, a su vez, dicha argumentación no puede ser elaborada por una persona de manera individual, sino que debe construirse de manera intersubjetiva y comunicativa por todas las personas involucradas en el problema moral que se pretende resolver (Tugendhat, 1997).

Según la concepción de Habermas, en un procedimiento como este intervienen dos principios: El principio U y el Principio D. El principio U se refiere al carácter universal de aquello que es determinado como moralmente bueno, y puede afirmarse que es universal en la medida que es acordado mediante un consenso. El principio D, por su parte, se refiere a que dicho consenso no puede ser construido de cualquier manera, sino necesariamente en forma discursiva. Esto significa, de manera argumentada y comunicativa, sobre la base de aquello que Habermas denomina “situación ideal del habla”, lo cual hace que dicho consenso sea racional.

De acuerdo con Habermas (citado por Tugendhat 1997), dicha “situación ideal del habla” se produce cuando todos los participantes en la argumentación intersubjetiva mantienen ciertas reglas o condiciones (triviales y no triviales). Estas condiciones son:

En primer lugar, todos los participantes deben tener la misma oportunidad de tomar parte en la conversación; en segundo lugar, que deben tener la misma oportunidad de crítica... tercera condición, todos los interlocutores deben ‘tener la misma oportunidad... de expresar sus opiniones, sentimientos e intenciones’. La cuarta condición... ‘sólo se admiten en el discurso aquellos interlocutores que, en cuanto agentes (!), tienen la misma oportunidad... de ordenar y desobedecer, de permitir y prohibir’, etc.” (p.153)

Conviene ahora revisar, en las propias palabras de Habermas (2000), el carácter especial de los principios U y D:

En la ética del discurso el lugar del imperativo categórico lo ocupa el procedimiento de la argumentación moral. Y así cabe establecer a partir de él el principio <D>, que dice:

- sólo pueden pretender validez aquellas normas que pudiesen contar con el asentimiento de todos los afectados como participantes en un discurso práctico. A su vez, el imperativo categórico queda rebajado a un principio de universalización <U>, que adopta en los discursos prácticos el papel de una regla de argumentación:
- en el caso de normas válidas los resultados y consecuencias laterales que, para la satisfacción de los intereses de cada uno, previsiblemente se sigan de la observancia general de la norma tienen que poder ser aceptados sin coacción alguna por todos. Finalmente llamamos universalista a una ética que afirma que este principio moral (u otro similar) no sólo expresa las intuiciones de una determinada cultura o de una determinada época, sino que tiene una validez general. (pp. 36-37)

De este modo, al pensar en la aplicación práctica de la concepción ética de Habermas en un contexto social determinado, el respeto y la trasgresión de las normas morales se relaciona directamente con atender o no, al consenso construido de manera argumentada y comunicativa bajo la “condición ideal del habla”. Esto significa que todo cuanto quede fuera de tal acuerdo, no podrá exigirse como prescripción de carácter moral y, por tanto, su no acatamiento no podrá considerarse una trasgresión. Este criterio será retomado, como veremos, al exponer el sexto estadio del desarrollo moral de Kohlberg.

El segundo argumento es elaborado por John Rawls como un concepto base en la formulación de su “Teoría de la Justicia”. De acuerdo con el autor, la justicia, como una virtud dentro de lo moral, debe ser entendida como imparcialidad. Tal imparcialidad solo puede lograrse mediante la definición de los principios de justicia, que servirán de soporte a la estructura básica de la sociedad, mediante el planteamiento de una situación hipotética de igualdad e ignorancia denominada “posición original”, en la que deben participar personas libres y racionales (Rawls, 1971). En esta posición original, los principios de justicia serán decididos mediante

una “reflexión racional” y bajo el “velo de ignorancia”. En este caso, una “reflexión racional” significa que las personas definirán unos fines como buenos y luego decidirán y actuarán de acuerdo con ellos empleando el sentido de justicia (Rawls, 1971). Por su parte, el “velo de ignorancia”, dentro de dicha “posición original”, significa que, al momento de acordar los mencionados principios de justicia que regirán la sociedad, nadie conoce cuál es su propia condición económica dentro de ella, si es rico o pobre; ni su condición natural, por ejemplo su raza, su capacidad cognitiva, sus rasgos psicológicos, ni su capacidad física; nadie conoce tampoco su propia concepción ética ni sus creencias religiosas (Rawls, 1971). El acuerdo logrado por todos en esta condición de igualdad e ignorancia será un contrato que todos deben acatar. Al referirse a la posición original, Rawls (1971) señala:

Parece razonable suponer que en la posición original los grupos son iguales, esto es, todos tienen los mismos derechos en el procedimiento para escoger principios; cada uno puede hacer propuestas, someter razones para su aceptación, etc. Obviamente el propósito de estas condiciones es representar la igualdad entre los seres humanos en tanto que personas morales, en tanto que criaturas que tienen una concepción de lo que es bueno para ellas y que son capaces de tener un sentido de la justicia. (p.31)

Ahora, al considerar el concepto de posición original y el contrato que de allí se deriva, puede afirmarse que, según la concepción de Rawls, el respeto y la trasgresión de las normas se da con respecto a los principios de justicia aquí acordados y con respecto a las normas derivadas de estos mismos.

El desarrollo cognitivo como base del desarrollo moral.

De acuerdo con Hersh (1984), Piaget elaboró una teoría acerca de la inteligencia humana mediante la definición de un esquema de etapas sucesivas que se presentan paulatinamente en el niño a través de su crecimiento. De este modo, la llegada de cada nueva etapa trae consigo una forma más compleja de

razonamiento con respecto a la etapa anterior, lo cual significa que las capacidades cognitivas aumentan gradualmente de acuerdo con el ascenso en la edad, la interacción con el entorno y la acumulación de experiencias. Esta teoría del desarrollo cognitivo se fundamenta en una concepción biológica, según la cual los organismos, entre ellos los seres humanos, se organizan y se adaptan al entorno. Tal organización consiste en la disposición sistémica que tienen los organismos. Así, el cuerpo humano está constituido por sistemas como el esquelético y el circulatorio. Estos sistemas tienen la capacidad de ajustar su funcionamiento a las condiciones en las que vive el ser humano. Por ejemplo, el sistema respiratorio se ajusta al tipo de altura sobre el nivel del mar en la que viven los individuos o a la calidad de aire que respiran, y el sistema digestivo se ajusta al tipo de alimentación que consumen. En esto consiste la adaptación y mediante ella el sistema recobra o mantiene el equilibrio en su funcionamiento. En la adaptación intervienen, a su vez, los procesos de asimilación y acomodación. La asimilación es la forma en que el organismo enfrenta situaciones que interrumpen su equilibrio, empleando recursos y disposiciones que ya posee el sistema mismo. Por su parte, la acomodación alude al proceso mediante el cual el sistema elabora transformaciones, crea nuevas disposiciones y se reorganiza con el fin de recobrar el equilibrio. De acuerdo con Piaget, en este mismo enfoque de organización y adaptación se enmarca la inteligencia, como un componente preponderante de la condición biológica humana.

Sobre esta base, descubre Piaget los mencionados estadios del desarrollo cognitivo. El primer estadio de desarrollo se denomina “sensomotor”. Está comprendido entre el nacimiento y los 2 años de edad. Es una etapa pre-verbal, en la cual los niños ejercitan principalmente sus facultades sensoriales y motoras (Hersh, 1984).

El segundo estadio es definido por Piaget como preoperatorio, y abarca el periodo entre los 2 y los 7 años de edad. En este periodo se desarrollan simultáneamente el pensamiento y el lenguaje. El niño es egocéntrico, lo cual

significa que los procesos cognitivos se desarrollan con centro en sí mismo, sin tomar en cuenta la posición de los demás. La fantasía y la realidad son verdaderas por igual en la vida del niño. La visión egocéntrica caracteriza un razonamiento sin perspectivas contrarias a la propia. De este modo, si a causa de una distancia considerable el niño percibe como pequeño un objeto que él no conoce (por ejemplo, el sol), en la visión del niño este objeto es simplemente pequeño, aunque en realidad sea grande (Hersh, 1984).

Al tercer estadio se le denomina “operaciones concretas”, este inicia a la edad de 7 años y se extiende hasta los 11. En este periodo, al mirar los mismos objetos grandes que en una distancia considerable se perciben como pequeños (por ejemplo, el sol), el niño es capaz de realizar cierto tipo de abstracción y reconocer que se trata de un objeto grande, lo cual significa que ha adquirido la habilidad de considerar un objeto desde una “*perspectiva*” diferente de la propia. Los niños son capaces de hacer y revertir operaciones en forma mental. Por ejemplo, son capaces de elaborar una operación mental en la que a una cantidad inicial de objetos se adicionan otros nuevos y luego es capaz de “*revertir*” esta operación restando los objetos que fueron adicionados. En una tarea de clasificación de objetos, los niños de esta etapa son capaces de establecer una relación entre clase y subclase, y entre el todo y las partes. En un ejercicio en el que la misma cantidad de líquido es puesta en dos tubos iguales (mismo ancho y altura), y el líquido del segundo tubo es trasladado a un tercer tubo que es más corto y más ancho, un niño de la etapa preoperatoria considerará que en el tercer tubo hay menos líquido que en el primero. Por el contrario, un niño de la etapa concreta es capaz de “*revertir*” mentalmente el líquido al segundo tubo y determinar que el tercero contiene la misma cantidad de líquido que el primero, lo cual se denomina “*operación mental reversible*” o “*reversibilidad*” (Hersh, R. 1984).

El cuarto y último estadio se conoce como “pensamiento formal”. Este inicia a los 11 años de edad y se perfecciona durante el resto de la vida. Se caracteriza por la capacidad de pensar en abstracto. Al iniciar esta etapa, los niños son

capaces de realizar razonamientos empleando categorías lógicas formales. Por ejemplo, un niño de la etapa anterior puede clasificar un conjunto de animales teniendo en cuenta sus características más evidentes tales como la forma en que se desplazan (los animales que caminan y los que vuelan). Por su parte, un niño de la etapa formal puede clasificar el mismo grupo de animales empleando conceptos como el de nutrición (animales mamíferos) o el de reproducción (animales ovíparos) o puede también clasificar una lista de países teniendo en cuenta su forma de gobierno. En este periodo se distinguen dos sub-etapas. La primera se conoce como “operaciones formales iniciales” y se caracteriza por la formación de lo recíproco. En un ejercicio en el que se plantea que A es mayor que su hermano B, se razona correctamente al afirmar que B es menor que su hermano A. En este caso, se trata de una relación de reciprocidad entre A y B. Sin embargo, en otro ejercicio en el que se plantea que todo A es B, un niño de la etapa concreta tiende a establecer una relación de reciprocidad entre A y B, y concluir equivocadamente que todo B es A. Un niño que realiza operaciones formales iniciales, frente al mismo planteamiento, “todo A es B”, es capaz de razonar de manera inversa a lo recíproco y concluir que “no todo B es A”. La segunda sub-etapa es denominada “operaciones formales básicas” y se caracteriza por la capacidad de resolver problemas mediante los siguientes pasos: esbozar inicialmente diferentes soluciones para el mismo problema, plantear hipotéticamente la solución más adecuada, comprobar su hipótesis mediante la aplicación de un procedimiento ordenado que permita aislar las variables y las causas, evitando el cruce y la confusión de sus posibles efectos (Hersh, 1984).

Las estructuras de pensamientos descubiertas en cada etapa del desarrollo cognitivo van a ser la base de los descubrimientos alcanzados por Piaget en el campo del desarrollo del juicio moral en los niños (Hersh, 1984). A través de un método semejante al empleado en sus estudios de tipo cognitivo, Piaget (1984) se propuso estudiar la elaboración de los juicios morales por parte de los niños. Para lograrlo, Piaget se vale inicialmente de los juegos que realizan los niños (juego de las canicas) y las niñas (juego del escondite) y, luego, en una segunda etapa,

Piaget narra historias a los niños y los motiva a construir valoraciones morales acerca del comportamiento de los protagonistas.

Piaget (1984) comienza por identificar las reglas de los juegos. Luego, se interesa por conocer, por una parte, la forma en que estas reglas son llevadas a la práctica y, por otra, la conciencia que tienen los niños acerca de estas mismas reglas. Igualmente, observa la acción misma del juego y sistematiza las formas en que actúan los niños de diferentes edades frente a las reglas. Después, realiza entrevistas en las que formula preguntas a partir de las dinámicas observadas en el juego.

A partir del juego de las canicas se destaca, inicialmente, la minuciosa y compleja elaboración de reglas que logran los niños (Piaget, 1984). Con respecto a la práctica de las reglas, Piaget identifica cuatro estadios. El primero estadio se denomina “motor” y tiene lugar antes de los dos años de edad. Aquí, se reconoce un juego puramente individual y determinado por las habilidades motrices. Se identifican esquemas en la manipulación de las canicas pero tales esquemas no se realizan en función de las reglas. El segundo estadio inicia aproximadamente a los 2 años de edad y es llamado estadio “egocéntrico”. Los niños observan e imitan de los más grandes la aplicación de las reglas de juego. Sin embargo, juegan solo para sí mismos, sin tomar en cuenta a los demás participantes y sin atender en mayor medida al impacto de las reglas sobre el juego. El tercer estadio inicia aproximadamente a los 7 años de edad y se denomina “cooperación naciente”. Para los niños de esta etapa es de gran importancia superar a los demás en el juego. En este sentido, toma gran significado lograr un acuerdo acerca de las reglas de juego que se deben respetar. Sin embargo, tal acuerdo tiende a ser muy difícil de lograr. El cuarto estadio está comprendido entre los 11 y los 12 años de edad y se denomina “codificación de las reglas”. En esta etapa los niños logran una muy elaborada definición de las reglas de juego, y tales reglas son ampliamente conocidas en la comunidad de niños jugadores (Piaget, 1984).

Con respecto a la conciencia de las reglas, Piaget descubre tres estadios. El inicio del primer estadio coincide aproximadamente con el inicio del estadio “egocéntrico” de la clasificación anterior. Aquí, la regla se sigue por imitación y de manera inconsciente, por tanto, no representa obligatoriedad. El segundo estadio coincide con una parte del estadio “egocéntrico” y con una parte del estadio llamado “cooperación naciente”. En la comprensión del niño, la regla tiene un origen místico y un carácter inalterable, por tanto, transformar la regla significa para ellos transgredirla. En el tercer estadio, el consenso entre los participantes representa el origen y la validez de las reglas. Las reglas deben respetarse porque son el resultado de un acuerdo y, así mismo, podrían modificarse mediante nuevos acuerdos (Piaget, 1984).

Con respecto al juego del escondite practicado por las niñas, Piaget afirma que la sencillez de las reglas de juego impide construir una distinción muy minuciosa de estadios a partir de la práctica de las reglas y la conciencia de ellas (Piaget, 1984). Sin embargo, encuentra una separación de etapas que corresponden aproximadamente con los estadios identificados en los varones. La mayor semejanza radica en que, en ambos casos (niños y niñas), se produce paulatinamente una transición desde una concepción de las normas como algo fijo e inquebrantable, y de procedencia divina, hasta una elaboración cooperativa de las reglas mediante el mutuo consentimiento, lo cual funge como factor legitimador de su cumplimiento. De otra parte, la mayor diferencia entre niños y niñas radica en que las niñas, al practicar el juego del escondite, no parecen interesarse por una elaboración tan sofisticada y cuidadosa de las reglas de juego como sí ocurre por parte de los niños, al practicar el juego de las canicas (Piaget, 1984).

A partir del estudio de las reglas de juego, Piaget encuentra tres tipos de reglas: la regla motriz, la regla coercitiva y la regla racional. La regla motriz está relacionada con las habilidades que no son de tipo social, estas habilidades se expresan antes del lenguaje y están asociadas a la costumbre. La regla coercitiva está vinculada con la noción de respeto unilateral que dirige todas las acciones del

niño en función de sí mismo. La regla racional aparece vinculada con el respeto mutuo, el cual se expresa en términos de acuerdos contruidos cooperativamente (Piaget, 1984).

Mediante el estudio de las reglas de juego, Piaget había descubierto dos tipos de respeto: el respeto unilateral y el respeto mutuo. Del respeto unilateral, Piaget deriva la moral heterónoma o de la obligación (Piaget, 1984). Con el fin de estudiar la moral de la obligación, se plantea a los niños sencillas historias con el propósito de conocer las valoraciones morales que hacen respecto de la conducta de los personajes (Piaget, 1984). De esta manera, busca conocer los juicios elaborados frente a situaciones donde los personajes de las historias cometen torpezas (acciones involuntarias que provocan el enojo de los adultos), cometen robo o mienten (Piaget, 1984).

Ahora bien, de la noción de respeto mutuo, Piaget deriva la moral de la cooperación. Al reconocer que resulta considerablemente más complejo realizar indagaciones a este respecto, Piaget decide focalizar su estudio en la noción de *justicia*, por considerarla central dentro de la moral de la cooperación (Piaget, 1984). Para lograrlo, vuelve a emplear el recurso de la presentación de historias y de la formulación de preguntas a niños y niñas con edades entre los 6 y los 12 años de edad. Con base en sus respuestas, descubre las nociones de justicia retributiva, justicia distributiva, justicia inmanente, autoridad, igualdad y equidad. Piaget sistematiza las respuestas obtenidas, y concluye que el desarrollo de la justicia en los niños se da a través 3 estadios (Piaget, 1984). En el primer estadio se encuentran los niños de 6 a 7-8 años de edad. Según la concepción de los niños de este periodo, la justicia consiste en obedecer las reglas que han establecido las personas adultas mediante el recurso de autoridad. La justicia retributiva se expresa en su versión más básica: todo aquel que trasgrede las normas merece y debe ser castigado en una proporción equivalente a la transgresión cometida (Piaget, 1984). Asimismo, existe una marcada creencia en la justicia inmanente, según la cual el mundo de los objetos coordina y aplica los

castigos que los trasgresores merecen. De este modo, frente a la historia de un niño que robó manzanas y, procurando escapar, pasó por un puente dañado y cayó al agua, los niños entrevistados consideran que el caer al agua es un castigo automático derivado de la trasgresión (Piaget, 1984). El segundo estadio está comprendido entre los 8 y 11 años. En este periodo los niños dejan de considerar justas las sanciones denominadas *expiatorias*, las cuales se caracterizan por no guardar una relación directa con la trasgresión cometida, por ejemplo, recibir un castigo físico por mentir (Piaget, 1984). En este sentido, pasan a considerarse justas las sanciones *por reciprocidad*, que se caracterizan por mantener una relación directa con las trasgresiones que afectan la cooperación y la igualdad. Por ejemplo, como consecuencia de mentir, se considera justa la sanción que consiste en no volver a confiar en el mentiroso. En este periodo los niños pierden significativamente la creencia en la justicia inmanente, desarrollan el sentido de la autonomía moral y confieren prioridad a la igualdad sobre la autoridad (Piaget, 1984). El tercer estadio inicia entre los 11 y los 12 años. En esta etapa pierde vigor la idea de la justicia como criterio de igualdad o identidad en las proporciones, y gana fuerza la noción de justicia como equidad. Tal noción consiste en la asignación de derechos, tomando en cuenta las condiciones específicas de cada cual, así como las circunstancias atenuantes en el contexto de una trasgresión, por ejemplo, la edad (Piaget, 1984). La justicia inicia desde una forma muy básica, caracterizada por el sometimiento a la autoridad, evoluciona luego a un sentido elemental de igualdad y, posteriormente, se depura en el concepto de equidad, noción de justicia que aparece estrechamente vinculada con la cooperación, la reciprocidad, el respeto mutuo y la solidaridad (Piaget, 1984).

Los conceptos de “*perspectiva*”, “*reversibilidad*”, “*recíproco*”, “*lo inverso de lo recíproco*” y “*pensamiento formal*”, desarrollados por Piaget en el campo del desarrollo cognitivo y todo su estudio acerca de la elaboración de los juicios morales en los niños, serán tomados por Lawrence Kohlberg como fundamento y punto de partida de sus investigaciones y de su “teoría del desarrollo moral” (Hersh, 1984). De esta manera, una de las premisas subyacente a la teoría de

Kohlberg radica en que el desarrollo cognitivo es la base del desarrollo moral (Kohlberg, 1992). En consecuencia, puede afirmarse que el desarrollo moral no puede darse sin haberse constituido unas estructuras cognitivas previas. Sin embargo, el desarrollo cognitivo por sí solo no garantiza ni conduce inequívocamente al desarrollo moral. Esto se debe a que el desarrollo moral demanda procesos más complejos y componentes, como el afectivo-emocional, que no son tan decisivos en un proceso puramente cognitivo. Por ejemplo, imaginar un objeto físico como una casa o un árbol, desde un punto de vista diferente al propio, es menos complejo que considerar un conflicto interpersonal desde una *perspectiva* distinta a la de sí mismo (Hersh, 1984).

Kohlberg presenta a los participantes dilemas morales cuidadosamente contruidos y, a partir de estos, aplica preguntas. De acuerdo con *el contenido y la forma* de las respuestas, cada entrevistado alcanza una puntuación específica y es ubicado dentro de una escala ascendente compuesta de seis estadios, los cuales están agrupados, a su vez, en tres niveles, a saber: preconvencional, convencional y postconvencional o de principios (Kohlberg, 1992). Un dilema moral es la narración de una situación hipotética que entraña un problema moral en el cual aparecen en conflicto algunos valores o principios morales determinados. El participante debe resolver hipotéticamente el problema mediante una decisión de carácter moral, que debe ser fundamentada en un razonamiento también de tipo moral (Kohlberg, 1992).

El contenido de las respuestas se refiere a las normas y valores morales que el participante prefiere frente a otros, al realizar un razonamiento moral. De esta manera, en la elaboración del significado de estos contenidos, las personas emiten juicios, atribuyen valoraciones y realizan solicitudes. Así pues, los contenidos objeto de estudio fueron depurados en el decurso de la experiencia investigativa hasta obtener la siguiente clasificación: “Leyes y normas; conciencia; roles de afecto personales; autoridad; derechos civiles; contrato, confianza y

justicia a cambio; castigo y justicia; el valor de la vida; derechos y valores de la propiedad; verdad; sexo y amor sexual” (Kohlberg, 1992, pp.201 y 255).

Por otra parte, *la forma* de las respuestas se refiere al tipo de razonamiento moral o estructura cognitiva que emplea el participante en la solución del dilema moral. Asimismo, se identifican en la *forma* dos elementos principales, estos son: el *nivel de perspectiva social* empleado por el participante y el referente *prescriptivo*. Se ha definido un *nivel de perspectiva social* para cada estadio y este se refiere a la noción general que tiene una persona frente a situaciones sociales y con respecto a valores y deberes morales. Por su parte, el elemento *prescriptivo* está relacionado con la estructura particular que expresa el *deber* de actuar, y que *prescribe* en la persona *la toma de rol* y la coordinación de perspectivas sociales que *debe* emplearse en la solución de un dilema moral. Un ejemplo de tal estructura *prescriptiva* es la denominada “regla de oro” que prescribe la siguiente máxima: *debo* actuar con los demás del modo en que quiero que los demás actúen conmigo (Kohlberg, 1992). En este sentido, el concepto de estadio corresponde a una construcción taxonómica en orden a los conceptos de *contenido* y *forma*. Con el fin de ilustrar los conceptos enunciados, se toma a continuación uno de los dilemas empleados por Kohlberg (1992), el cual es conocido como “el dilema de Heinz”:

En Europa una mujer estaba a punto de morir de un extraño cáncer. Había una medicina que los médicos creyeron que podría salvarla, una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad había descubierto recientemente. El farmacéutico cobraba dos mil dólares, diez veces más de lo que a él le había costado prepararla. El marido de la enferma, Heinz, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, pero sólo pudo conseguir la mitad de lo que la medicina costaba. Dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le rogó que se la vendiera más barata o que se la dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo que no. Así es que Heinz desesperado robó la medicina de la farmacia para dársela a su mujer.

P. ¿Tenía el marido que haber hecho esto? ¿Por qué? (p.198)

El dilema plantea una oposición entre el valor de la vida y el valor de la ley (Kohlberg, 1992), y de esta forma obliga al participante a elegir entre una de estas dos opciones de *contenido*. Además, tal elección debe estar fundamentada en un razonamiento. Según la respuesta de un entrevistado, Heinz no debe robar el medicamento “porque luego se convertiría en un ladrón si le cogieran y le llevarían a prisión”. En este caso, el participante prefiere el valor (*contenido*) de la ley, al valor (*contenido*) de la vida. Ya en cuanto a la forma, el entrevistado razona que robar es malo debido al castigo que acarrea. En consecuencia, la ley de “no robar” no puede ser trasgredida por ningún motivo (Kohlberg, 1992). En este caso, *la perspectiva social* es puramente egocéntrica, pues el problema es entendido únicamente desde el efecto negativo (el castigo) que le puede ocasionar (Kohlberg, 1992). Asimismo, no se identifica un componente *prescriptivo* que tome en cuenta diferentes perspectivas del mismo problema y las coordine en forma concomitante (Kohlberg, 1992). Un razonamiento como este es propio del primer estadio.

Características generales de los niveles y estadios del desarrollo moral.

Nivel I: Pre-convencional. Para las personas de este nivel, las normas vienen de fuera y, por tanto, son un elemento extraño. La trasgresión de las normas es el resultado de no entender su dimensión (Kohlberg, 1992).

Estadio 1. Perspectiva Social de estadio: Punto de vista egocéntrico. El razonamiento moral se construye con base en las estructuras cognitivas del *pensamiento preoperatorio*, con arreglo a la clasificación de periodos de Piaget (Hersh, 1984). Frente a un problema socio-moral solo se cuenta con la propia perspectiva. Las cualidades morales de *bueno* y *malo* tienen su génesis en la autoridad, poseen un carácter incondicionado y dan origen a reglas inalterables cuya validez no es necesario demostrar. La noción de justicia distributiva se asocia con una identidad precisa de las proporciones, sin tomar en cuenta las necesidades, las condiciones especiales o méritos de las personas. Por su parte, la justicia correctiva se vincula con la justicia retributiva, según la cual, todo aquel

que trasgrede una norma merece recibir un castigo proporcional que compense la falta cometida (Kohlberg, 1992).

Estadio 2. Perspectiva Social de estadio: Perspectiva individualista concreta. Los razonamientos morales se efectúan a partir del desarrollo cognitivo de *operaciones lógicas concretas*, según la distinción de etapas de Piaget (Hersh, 1984). Las normas pierden su carácter inalterable, y frente a un problema socio-moral se cuenta no solo con la propia perspectiva, sino con la de otros individuos inmediatos, implicados en una situación concreta. Sin embargo, esta comprensión de perspectivas es de carácter básico y sólo alcanza para desarrollar un canje de esfuerzos con fines puramente funcionales: la satisfacción de deseos y necesidades. Por tanto, cuando los diversos puntos de vista entran en conflicto, tal comprensión de perspectivas no es suficiente para construir una solución apropiada. Con respecto a la justicia distributiva, al tomarse en cuenta las necesidades y expectativas particulares de los individuos en una situación concreta, aparecen las nociones de igualdad, reciprocidad y equidad. En cuanto a la justicia correctiva, se toma en cuenta la intención como factor atenuante frente a un posible castigo (Kohlberg, 1992).

Nivel II: Convencional. Las personas comprenden los intereses y deseos de los demás, entienden el sentido de las normas/leyes y se esfuerzan en respetarlas (Kohlberg, 1992).

Estadio 3. Perspectiva Social de estadio: Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Este estadio se desarrolla sobre la base cognitiva del comienzo de las *operaciones formales* caracterizadas por Piaget (Hersh, 1984). Las normas son entendidas como un mecanismo de cooperación que opera con referencia a conceptos bien definidos de “*obligación...lealtad o deber...bondad, maldad o mérito*”. En este sentido, es muy importante ganar la confianza y el buen concepto de la comunidad inmediata (Kohlberg, 1992). Al intentar resolver un

problema moral concreto, se coordina el punto de vista propio y el punto de vista de los demás involucrados, a través del punto de vista de terceros neutrales. La regla de oro es el referente prescriptivo en esta coordinación de perspectivas. De este modo, mediante un razonamiento abstracto el individuo es capaz de incorporar a su propia visión, la visión de los demás. Quien posee tal habilidad es considerado “*un buen ocupante de rol*” (Kohlberg, 1992). La justicia distributiva evoluciona en una concepción que privilegia los mismos conceptos orientadores de las normas: “*obligación...lealtad o deber...bondad, maldad o mérito*”. Al momento de asignar una sanción, la justicia correctiva toma en cuenta los antecedentes del trasgresor y las circunstancias que influyeron en la trasgresión de las normas (Kohlberg, 1992).

Estadio 4. Perspectiva Social de estadio: Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. En cuanto a las estructuras cognitivas, este razonamiento moral implica un mayor desarrollo de las *operaciones formales* descritas por Piaget (Hersh, 1984). Las normas dejan de tener una validez y aplicación puramente interpersonal al interior de la comunidad inmediata, y toman la estructura de un sistema formal, general y completo de sociedad que puede ser de tipo político, legal o religioso. En este sentido, las nociones de bueno y malo, y las normas que les suceden, adquieren legitimidad y carácter de leyes, al invocar “*el bien general*” como fin máximo de la estructura social. Las leyes promueven el mantenimiento del sistema social y, por esta razón, poseen un carácter sofisticado con elaborados procedimientos de aplicación, a fin de garantizar la igualdad de derechos y deberes, el equilibrio entre diferentes perspectivas y la objetividad de las instituciones frente a los ciudadanos (Kohlberg, 1992). Así, bajo la convicción de que se debe procurar lo mejor para la sociedad, el individuo respetará las leyes, aunque no las apruebe. La estructura de pensamiento que guía *la toma de rol* se caracteriza por el equilibrio entre la perspectiva propia y la perspectiva de la ley. La justicia distributiva se orienta por los conceptos de “*imparcialidad, respeto de las instituciones sociales... mérito social, y contribución a la sociedad*” (Kohlberg, 1992, p.581). La justicia correctiva

hace énfasis en hacer cumplir la ley, de tal manera que se purguen las penas causadas por las trasgresiones que lesionan la estabilidad de la estructura social. En tales casos, los castigos serán definidos mediante la justicia procesal y bajo el criterio de *imparcialidad* (Kohlberg, 1992).

Nivel III: Post-convencional. Las personas comprenden el significado de las normas (leyes) pero entienden que estas constituyen la expresión de principios rectores que resultan superiores en validez. Por esta razón, en situaciones en que estos principios entran en conflicto con las normas, se prefieren los principios y se trasgreden las normas (Kohlberg, 1992).

Estadio 5. Perspectiva Social de estadio: Perspectiva anterior a la sociedad. Los razonamientos morales se elaboran sobre la base cognitiva, completamente desarrollada, de las *operaciones formales*, de acuerdo con la taxonomía de Piaget (Hersh, 1984). Los juicios morales se derivan de un examen de las leyes/normas e instituciones de la sociedad, con el fin de comprobar si respetan y promueven *los derechos humanos y el bienestar social* de todos los miembros de la sociedad, incluyendo a las minorías. Estos valores (los derechos humanos y el bienestar social) poseen legitimidad universal y, en este sentido, anteceden a las leyes/normas de cualquier sistema social. De esta manera, cuando un problema moral configura una confrontación entre estos valores y las leyes establecidas, el individuo resuelve el dilema en favor de los valores, aun cuando deba trasgredir las leyes (Kohlberg, 1992). Por esta razón, las normas deben derivarse de un acuerdo o contrato construido con la participación de todos los individuos en pleno uso de su libertad (Kohlberg, 1992). *Los derechos humanos y el bienestar social* son el punto de referencia de la justicia distributiva. La justicia correctiva se orienta igualmente al respeto de *los derechos humanos y al bienestar social*. Además, hace énfasis en el debido proceso y valora la interpretación discrecional de la ley, siempre que el juez tenga auténticas preocupaciones y motivaciones de tipo social (Kohlberg, 1992).

Estadio 6. Perspectiva Social de estadio: Perspectiva de un punto de vista moral ideal. Con todo, en el estadio anterior, las normas resultantes del acuerdo o contrato no tienen aún el alcance necesario para satisfacer con suficiente profundidad las necesidades de los individuos en el contexto de un problema moral (Hersh, 1984). Por esta razón, el estadio 6 representa una forma de razonamiento moral más avanzado, el cual consiste en *asumir en forma ideal el rol* de cada uno de los individuos involucrados en un problema moral (Kohlberg, 1992). Esta toma ideal de rol emplea “*la regla de oro de segundo orden*” —que consiste en representar mentalmente la forma en que cada individuo asumiría el rol de su contrario, en lo que respecta a la solicitud o requerimiento que este le realiza— como referente *prescriptivo* (Kohlberg citado por Hersh, 1984). Asimismo, expresa el concepto de *reversibilidad* de Piaget y los conceptos de “*universalidad*” y “*fin en sí mismo*”, presentes en el imperativo categórico kantiano (Kohlberg, 1992). De esta manera, al aplicar el principio de *universalidad* Kantiano, el dilema moral se resuelve en favor de quien, en el marco de esta abstracción, pudiera mantener racionalmente su pretensión inicial, aun después de asumir el rol (requerimiento), de su opuesto. Si la conclusión resultante de este razonamiento implicara transgredir las leyes y/o normas de un sistema social determinado, estas pueden y deben ser transgredidas, pues el principio de *universalidad* tiene preeminencia sobre ellas (Kohlberg citado por Hersh, 1984). A este respecto, Hersh (1984) cita de manera textual a Kohlberg:

En el dilema de Heinz, él debe imaginar si el farmacéutico se podría poner en el caso de su mujer y aun así mantener su exigencia, o si la esposa se podría poner, en el caso del farmacéutico y mantener la suya. Por intuición, sentimos que la esposa podría, pero el farmacéutico no. Como resultado, es justo que el esposo actué en base a la exigencia de su esposa. (p.69)

Finalmente, resulta muy importante destacar que *la toma ideal de rol* tiene, entre otros, dos reconocidos criterios de procedimiento: *la posición original* y *el velo de ignorancia*, formulados por Rawls, y la *argumentación intersubjetiva* y la *condición ideal de habla* propuestas por Habermas (Kohlberg, 1992). De este

modo, las concepciones de Rawls y Habermas, expuestas ya en este estudio, representan importantes intentos de reformulación del imperativo categórico kantiano, en tanto pretenden validar el principio de *universalización* y el concepto de *bien en sí mismo*. Por esta razón, constituyen estructuras particulares del proceso de construcción de *la toma ideal de rol*. En el estadio 6, La justicia distributiva se orienta al favorecimiento de aquellos que están desprovistos de los recursos necesarios para satisfacer sus expectativas y necesidades. Por su parte, la justicia correctiva considera necesaria la aplicación de penas a los trasgresores de la ley. Sin embargo, no lo hace en sentido retributivo, sino en procura de la protección de las víctimas y de la restitución de sus derechos (Kohlberg, 1992).

Respeto y trasgresión de las normas morales en la literatura y el cine

Una obra literaria que expone de manera bella y cruda el respeto y la trasgresión de las normas morales es *Crimen y Castigo*, del escritor ruso Fedor Dostoyevski (2015), publicada 1866. Esta novela narra la historia de un joven universitario llamado Rodion Romanovitch Raskolnikov, quien vive en San Petersburgo. Debido a su precaria condición económica, Rodion se ve obligado a dejar sus estudios. Al mismo tiempo, se sumerge en profundas elucubraciones acerca de la existencia de dos clases de seres humanos: la primera, constituida por la enorme mayoría, predispuesta a obedecer las normas y las leyes establecidas en procura de mantener el orden establecido y, la segunda, una reducida clase poseedora de una condición superior y, por tanto, facultada para trasgredir la ley y las normas morales, en nombre de propósitos nobles y grandiosos para la humanidad. En palabras del personaje de Dostoyevski:

Los hombres ordinarios, que por así decirlo, componen un material que sirve únicamente para la reproducción de la especie; y los hombres propiamente dichos, es decir que tienen el don o el talento de pronunciar en su ambiente «una palabra nueva» ...Los primeros conservan el mundo y lo aumentan cuantitativamente; los segundos lo hacen progresar y lo conducen hasta su objetivo. (pp.252-253)

Rodion cree que pertenece a esta última clase, sin embargo, quiere comprobarlo (Dostoyevski, 2015). Bajo estas reflexiones y agobiado por su infortunio económico, Rodion comienza de a poco a contemplar la idea de asesinar y robar a una anciana prestamista y usurera. Del pensamiento inicial, Rodion pasa a la creación de un plan y luego a su ejecución (Dostoyevski, 2015). Rodión mata con un hacha a la anciana prestamista. En este preciso momento, y de manera inesperada, llega Isabel, la noble y sumisa hermana de la anciana, y Rodion decide asesinarla también (Dostoyevski, 2015). Rodion no puede soportar su propio delito, experimenta remordimiento y padece delirios. En sus desvaríos, comete algunas torpezas y deja pistas importantes, las cuales son hábilmente interpretadas por el juez Porfirio Petrovich. A través de dos encuentros iniciales, el juez interroga a Rodion y le insinúa su culpabilidad en el crimen (Dostoyevski, 2015). En un estado de miedo y nerviosismo extremo, Rodion se sabe descubierto y decide confesar su delito frente a Sonia, su enamorada. Ella le pide que se entregue a las autoridades y, de este modo, expíe su culpa (Dostoyevski, 2015). En un tercer encuentro, el juez Porfirio Petrovich afirma con total convicción la culpabilidad de Rodion y lo presiona para que confiese su delito ante las autoridades (Dostoyevski, 2015). Finalmente, Rodión confiesa su crimen y es condenado a ocho años de trabajos forzados en una prisión de Siberia (Dostoyevski, 2015). En el crimen cometido por Rodion se identifican algunas razones superficiales y una razón muy profunda. Las razones superficiales aparecen representadas en el deseo de retomar los estudios universitarios, la necesidad de ayudar a su familia y la idea de realizar una labor en bien de la humanidad. La razón profunda consiste en comprobar si pertenece a aquella clase de hombres, como Napoleón, autorizados por su propia naturaleza para trasgredir las normas morales en procura de objetivos magníficos (Dostoyevski, 2015). Sin embargo, en medio del sufrimiento producido por su delito, Rodion formula una afirmación que expresa el significado que ahora reconoce en su trasgresión: *“¿Es que he matado yo a la vieja? No. Es a mí a quien he matado, a quien he perdido sin remedio”* (Dostoyevski, 2015, p.400).

Por otro lado, la película *El infierno*, realizada por el director Luis Estrada (2010), cuenta la historia de “Benjamín” —personaje interpretado por el actor Damián Alcázar—, un mexicano que decide dejar su tierra y migrar a los Estados Unidos en busca de un futuro mejor para él y su familia. Este anhelado futuro no es alcanzado, y 20 años después debe regresar. Sin embargo, pronto descubre que su pueblo y su provincia se encuentran sumidos en la barbarie del narcotráfico y la violencia. Su hermano Pedro fue asesinado, pues se involucró en esta atmósfera de delincuencia. “Benjamín” se enamora de “Guadalupe”, viuda de su hermano, quien tuvo un hijo de él y es prostituta. Benjamín desea saber las razones que se esconden tras la muerte de Pedro, pero no tiene intenciones de involucrarse en el mundo del delito. No obstante, es contactado por un amigo de la infancia quien ahora tiene el alias de “El Cochiloco” y es un reconocido criminal, hombre de confianza de “Don José Reyes”, uno de los jefes de la mafia. “Benjamín” toma dinero prestado al “Cochiloco” con el fin de ayudar a su sobrino, el cual ha sido encarcelado. De esta manera, “Benjamín” se involucra con “El Cochiloco” y llega a convertirse en delincuente bajo las órdenes de “Don José Reyes”. A “Benjamín” le resulta algo difícil aprender el oficio de criminal, pero “El Cochiloco” será su consejero y su maestro; juntos cometerán, por encargo de “Don José Reyes” y por cuenta propia, toda clase de asesinatos y otros crímenes atroces. “Benjamín” ganará mucho dinero, pero al final morirá asesinado como casi todos los personajes de la trama. En el contexto de la historia, la trasgresión de las normas morales no representa para la mayoría de los personajes una preocupación ni tampoco una razón para sentir remordimiento. En una ocasión, “Benjamín” se cuestiona los crímenes que están cometiendo y se pregunta si esto será causal de ir al infierno. “El Cochiloco” le responde que el infierno no es otro que la realidad que viven y, con esta respuesta, el dilema moral parece quedar resuelto. Por el contrario, la trasgresión en general, y en particular el asesinato, representa el medio “más eficaz” para resolver todo tipo de situación: un desacuerdo, una deuda no pagada, una ofensa o un malentendido. Sin embargo, la estructura criminal no puede resquebrajarse. Por esta razón, “Don José Reyes” es insistente al afirmar que *“hay reglas y principios que se deben respetar y*

cumplir” (Estrada, 2010). Se refiere específicamente a las reglas de cooperación y lealtad que sus colaboradores deben cumplir siempre hacia él y a su empresa criminal. Por esta razón, si alguien lo traiciona, no solo deberá pagar con la pena de muerte, sino que deberá morir en condiciones de extrema crueldad. El jefe de la mafia, sin embargo, no tiene obligación de respetar estas “*reglas y principios*” para con sus colaboradores. Su única obligación consiste en retribuirles económicamente. Por lo demás, dispone “soberanamente” de sus vidas, de acuerdo con sus intereses.

Argumentos y Narrativas: dos estructuras disímiles, un mismo origen.

Según lo expuesto por Bruner (2010), el ser humano tiene la facultad de estructurar cognitivamente la experiencia, producto de su interacción con el mundo, a través de dos modos particulares de pensamiento: el lógico-científico y el narrativo. Las estructuras de pensamiento lógico-científicas, cuando se encuentran óptimamente construidas, dan lugar a argumentos estables y a teorías consistentes, las cuales se caracterizan por describir y explicar los fenómenos en función de un referente matemático formal. Indagan por causas generales y desarrollan sistemas de categorías y conceptos. Se orientan por los principios de coherencia y no contradicción, y sus enunciados corresponden con valores que pueden ser examinados en la realidad. Buscan superar lo concreto y alcanzar principios generales. Se valen de operaciones lógicas y de razonamientos inductivos y deductivos, con el fin de verificar verdades empíricas universalizables.

De otro lado, Bruner (2010) plantea que una estructura narrativa bien lograda da origen a una historia verosímil, que se hace atrayente y seductora en la medida en que permite al lector identificarse con ella. En este sentido, un relato no pretende demostrar una verdad, sino llegar a ser simplemente creíble. Una historia está delineada por los inextricables propósitos humanos y por la representación de las experiencias que surgen como resultado de cada intento que hacemos por

realizarlos, en un lugar y tiempo de terminados. En una narración, los sentimientos, deseos, expectativas y el actuar humano, se enfrentan con el complejo elenco de tesituras inestables de la realidad: dolor, adversidad, fortuna, felicidad, etc. De este modo, el final de una historia se hace incierto y, de manera fortuita, puede llegar a ser fatal, irracional, divertido, dichoso o miserable. En este sentido, las estructuras narrativas suelen caracterizarse por presentar dos panoramas alternos que se afectan recíprocamente: el panorama concreto de la realidad, habitado por personas y cosas, en el cual ocurren las acciones, y el panorama psíquico de los personajes, en el cual se conoce o se ignora, se cavila, se desea, se elabora un plan y se sufre.

De acuerdo con Bruner (2010), aun cuando se orientan por principios diferentes, tanto un argumento como una narración se originan por igual en la mente, tienen el propósito de convencer y, aunque de modos distintos, en ambos mecanismos sus enunciados implican causalidad. Por tanto, no están obligados a ser antagónicos ni mutuamente excluyentes. De acuerdo con el autor, el glorificar uno enfoque y, simultáneamente, ignorar o desdeñar el otro, supone renunciar a distinguir y apreciar rasgos singulares de la inmensurable complejidad de la mente. Por el contrario, estos paradigmas se complementan el uno al otro. Lo cual significa que el acercarse a una cuestión e intentar conocerla a través de los atributos y recursos que ofrecen tanto los argumentos como las narrativas, hace posible ampliar la mirada y enriquecer la perspectiva con respecto al objeto de interés investigativo. Al respecto, Bruner (2010) afirma: "...como sucede con el estereoscopio, se llega mejor a la profundidad mirando desde dos puntos a la vez" (p.22).

En esta medida, es preciso señalar que, hasta aquí, se han presentado los planteamientos de algunos autores cuyos argumentos y teorías fungen como referencias necesarias en la estructura investigativa, en tanto permiten dilucidar conceptos básicos acerca de la moral y, en virtud de ello, ampliar la comprensión del fenómeno de estudio. De este modo, se ha esbozado, particularmente, el

enfoque cognitivo del desarrollo moral, por considerarlo una base teórica relevante, de la cual resulta difícil prescindir, pues proporciona pautas orientadoras que facilitan la caracterización del ser humano como sujeto moral. Sus estructuras conceptuales y categoriales corresponden, de manera preferente, a la *modalidad de pensamiento lógico-científica* (Bruner, 2010). Sin embargo, y dado que la presente investigación no pretende construir una teoría, se recurre al enfoque investigativo narrativo, debido a que aporta un instrumental metodológico propicio a la necesidad de interpretar los significados que los estudiantes atribuyen a las normas morales, a su respeto y a su trasgresión.

Marco Categorial

Este apartado tiene como objeto presentar las categorías que se consideran relevantes para los fines de la investigación propuesta. Así pues, se tratarán, a partir de los planteamientos de Ernst Tugendhat (1997), las nociones de *moral*, de *juicio moral*, de *bueno* y *malo*, de *norma moral*, de *egoísmo* y *altruismo*. En seguida, se realizará una delimitación categorial, en primer lugar, a partir del concepto de *capacidades combinadas* de Martha Nussbaum donde se presentarán las normas morales específicas que se tendrán en cuenta en la presente investigación. Luego, se expondrán los conceptos y justificaciones de respeto y trasgresión de las normas morales, de acuerdo con los seis estadios del desarrollo moral de Kohlberg. Esto con el fin de precisar puntos de referencia para la posterior interpretación de significados que corresponde a la presente tesis.

Tugendhat (1997) define *la moral* como el acervo de juicios morales que posee una comunidad. Por tanto, se hace inmediatamente necesaria la pregunta por el carácter del juicio moral. En este sentido, puede afirmarse que un juicio moral es un enunciado que expresa escueta o tácitamente los atributos *debido* o *indebido*, *bueno* o *malo*, comprendidos de manera irrestricta respecto de una conducta específica, por parte de un individuo, en un contexto cultural determinado. Por ejemplo, cuando un grupo de servidores públicos comete un desfalco, la

comunidad califica este acto como *malo* o *indebido*, y se predicen respecto de esta acción sentencias como “*es un acto de corrupción*”, “*es un acto deshonesto*”. Tugendhat (1997) se refiere a la forma que tienen generalmente los juicios morales, en los siguientes términos:

Veo confirmado este uso lingüístico en un empleo determinado de palabras “tiene que” [muss] / “no puede” [Kann nicht] / “debe” [soll] y el grupo de palabras “bueno” / “malo”. Ambos grupos poseen un amplio repertorio de maneras de empleo, pero los dos tienen un significado especial cuando son utilizados en sentido gramaticalmente absoluto; en este caso se usan de manera equivalente y por eso se puede definir el discurso de los juicios morales mediante el empleo absoluto de ambos grupos (p.p.35-36)

Más aún, el juicio moral se relaciona directamente con las normas morales y es posible aproximar su concepto, inicialmente, mediante su distinción con respecto a otras clases de normas, de acuerdo con la clasificación de Tugendhat (1997). Sin embargo, se debe hacer notar que en muchos casos estos grupos de normas se contienen recíprocamente. Así, pueden distinguirse normas como las racionales en sentido instrumental, las cuales son equivalentes al imperativo hipotético Kantiano, pues se caracterizan por expresar la necesidad de una acción con respecto al logro de un fin determinado, por ejemplo: “si quieres conservar tu salud, debes cuidar tu dieta”.

Igualmente, se reconocen las normas legales, cuya característica principal consiste en que su trasgresión trae una pena que ha sido establecida y será aplicada por el aparato formal del Estado. Un ejemplo de este tipo de normas puede enunciarse así: “No debes incurrir en acoso laboral”. Aparecen también, de acuerdo Tugendhat (1997), las normas convencionales, que tienen como rasgo principal el hecho de que su desobediencia es sancionada a través del rechazo de la comunidad, pero esta reprobación, a su vez, difícilmente puede ser justificada sobre la base de los conceptos de *bueno* y *malo*, entendidos en sentido absoluto. Por ejemplo, llevar puesta una corbata manchada de comida trasgrede la norma

convencional que se expresa en frases como: “usa siempre ropa limpia” o “cuida tu presentación personal”. Este tipo de infracción podrá ser rechazada por el grupo inmediato de personas, pero difícilmente podrá afirmarse que es una acción “*mala*” en sentido moral.

También se reconocen las reglas que corresponden a los juegos; éstas determinan la identidad del juego o son el juego mismo. Esto significa, según Tugendhat (1997), que al cambiar las reglas del juego, en realidad se cambia el juego mismo por otro distinto. Se puede emplear, por ejemplo, la concepción del fútbol, e imaginar que los goles puedan hacerse empleando las manos. En un caso como este, obtendremos como resultado un juego concebible, pero no se llamará fútbol.

Así pues, y continuando con lo expuesto por Tugendhat (1997), se pueden definir las normas morales como aquellas que se fundamentan en conceptos *absolutos* de *bueno* y *malo*. Según este autor, pueden distinguirse dos clases: la primera, corresponde a aquellas normas cuyo punto de referencia es el bienestar o la felicidad, por ejemplo: “Cuida tu salud, esto es bueno”. La segunda, corresponde a aquello que el autor denominada la habilidad central de ser socialmente tratable o de ser un socio cooperativo, y la trasgresión de estas normas, además de generar un rechazo social, se sustenta en la base de los conceptos de *bueno* y *malo* en sentido absoluto, por ejemplo: “no mates, esto es malo”.

Además, según el mismo autor, este rechazo producto de la trasgresión, tiene tres expresiones. En primera instancia, se manifiesta en forma de *vergüenza* por parte del infractor. Tal *vergüenza*, a su vez, funge como sanción interna en el infractor, en aquellos casos en que éste haya *querido* y *decidido* ser miembro de la comunidad moral. En segundo término, este rechazo se expresa en forma de *indignación* por parte de los terceros no afectados, en los casos en que ellos también quieran y decidan ser parte de la comunidad moral. En tercer lugar, este

rechazo se manifiesta en forma de *resentimiento* por parte de quien ha sido afectado de manera directa por la trasgresión de una norma moral. Se trata de aquella persona que ha sido robada, engañada o herida (Tugendhat, 2010).

Si los conceptos de *bueno* y *malo*, en sentido ilimitado, son la base de las normas morales, resulta relevante dilucidar estas nociones. Tugendhat (1997) plantea inicialmente que al emplear la palabra *bueno* como un atributo de algo que puede ser una acción, una actitud o un objeto, se quiere decir que se está en favor de ello. En este sentido, podría entenderse que la afirmación “ser honrado es bueno”, significa que se está en favor de las acciones que son coherentes con el concepto de honradez. Asimismo, cuando alguien afirma “este automóvil es *bueno*”, con esta expresión engloba los aspectos que están a favor de aquello que este aparato representa: estructura, seguridad, durabilidad, rendimiento, utilidad, etc.

Del mismo modo, Tugendhat (1997) afirma que predicar el adjetivo *bueno* entraña una *pretensión objetiva* de validez general, lo cual significa invocar un sentido de *bueno* que es válido para todos en todas partes. Igualmente, el autor afirma que el término *bueno* entraña razones para ser preferido dentro de un menú de opciones organizadas en una jerarquía de mejor a peor, como ocurre al evaluar lo que sería el mejor bolígrafo o los mejores lentes, con objeto de escoger la mejor opción entre muchas. En palabras del autor:

Siempre que se habla de “bueno” nos encontramos frente a una elección...en situaciones de elección ordenamos las posibilidades con arreglo a una escala de “mejor” y “peor”. Podemos denominarla aquí escala de preferencia y, si se emplea “bueno” en sentido objetivo, la podemos llamar escala de excelencia [Vorzüglichkeit]: lo mejor es aquello que vale la pena preferir, que es preferido de manera fundamentada. “Excelencia” implica ya objetividad, pero podemos acentuar esto especialmente cuando decimos: “bueno” es una palabra para designar la excelencia objetiva. Con excelencia objetiva queremos decir que aquello que se

designa como mejor no sólo es preferido fácticamente, sino que es digno de preferencia, que hay razones objetivas para preferirlo. (p.49-50)

Empero, Tugendhat (1997) afirma que lo bueno no es posible expresarlo de manera directa y en sentido material en cuanto a su contenido. Por tanto, debe afirmarse en sentido formal, de manera que sean pensables y aceptadas diferentes significaciones existentes. Y es de esta manera, como se llegan a esclarecer los conceptos de altruismo y egoísmo. El egoísta no quiere (y decide además no hacerlo) considerar al otro como un sujeto de derechos, por tanto, lo ve apenas como un instrumento para el logro sus intereses. El altruista, por su parte, quiere y decide concebir los derechos de los demás como punto de referencia para relacionarse con ellos. Así, se llega a explicar con mayor claridad el fenómeno de trasgresión de las normas como un acto egoísta. Esto significa que el egoísta suscribe en apariencia el pacto por el cumplimiento de las normas, solo porque esto le resulta útil como medio para evitar daños en su contra, mas no porque quiera y decida respetar a los demás. A juicio del autor:

El egoísta consecuente actúa exclusivamente según la máxima “Solo hago lo que me gusta”. La alternativa que le corresponde exactamente consiste en tomar en consideración también a los demás y no solo cuando le gusta. No es que el egoísta no tenga ninguna relación con sus semejantes, sino que esta relación es puramente instrumental: le sirven de medios para la satisfacción de sus necesidades... (p.89)

En esta concepción quedarían excluidos, sin embargo, los deberes hacia sí mismo (cuida tu salud, esto es bueno), deberes que podrán, no obstante, ser considerados como una extensión de este concepto formal de moral. Finalmente, si la moral remite al concepto de altruismo, este a su vez coincide con las normas que también enuncia Tugendhat (1997) como la base del contractualismo de J. L. H. Mackie: primero, la regla general de no perjudicar a los demás, segundo, la regla general de ayudar a los demás y, tercero, las reglas de cooperación que consiste en no mentir y en cumplir las promesas. Esta tipificación corresponde, de

manera aproximada, a las reglas que Kant (2007) relaciona con los llamados deberes perfectos e imperfectos.

Delimitación Categorical

A continuación, se presentan en particular las normas morales y las nociones de respeto y trasgresión que se definen como referentes para desarrollo de los propósitos centrales de la presente investigación. Empleando como base el concepto general de *norma moral* planteado por Tugendhat (1997), se ha revisado el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013), del cual hace parte el manual de convivencia, y se han extraído las diez normas morales que se presentan a continuación. Estas son expresadas en sentido positivo y, algunas de ellas, también en sentido negativo, con el fin de formularlas con la mayor claridad posible. Después de la formulación de cada norma, se expresa brevemente su cercana relación con las nociones de *capacidades combinadas*, que Martha Nussbaum ha desarrollado en su obra *Crear Capacidades*. Finalmente, se presenta la forma particular en que el manual de convivencia expone cada una de las normas morales.

De acuerdo con Nussbaum (2012), en el ser humano pueden existir tres tipos de capacidades: Las capacidades básicas, las capacidades internas y las capacidades combinadas. Las *capacidades básicas* son las aptitudes o talentos naturales que posee la persona y que trae consigo, es decir, que están dadas por su propia disposición natural. Las *capacidades internas* son las habilidades y destrezas que se desarrollan a través de procesos de formación, entrenamiento e interacción social, a partir de las capacidades básicas del individuo. Las *capacidades combinadas* son las oportunidades y libertades que tiene la persona, dentro de un ámbito político, económico y social determinado, para desarrollar sus capacidades básicas, poner en funcionamiento sus capacidades internas y alcanzar, de esta manera, el umbral de dignidad humana.

Se presentan pues, a continuación, las normas morales que han sido delimitadas para el desarrollo de la presente investigación, expuestas a la luz de los conceptos de las distintas *capacidades combinadas* propuestas por Nussbaum (2012). Dado que estas capacidades, en condiciones normales, son deseables para sí mismo, representan tanto un derecho como una norma frente a los demás.

Normas morales relacionadas con no perjudicar a los demás.

1. *Respetar la vida humana. No matar.* Esta norma moral se relaciona con la capacidad denominada *Vida*, la cual consiste en poder conservar la propia vida hasta completar un ciclo natural (Nussbaum, 2012). En el contexto escolar del Colegio Costa Rica, I.E.D., no se han presentado casos de asesinatos. Sin embargo, se han conocido casos de estudiantes que han participado en riñas con arma blanca, fuera de las instalaciones de la institución, lo cual ha puesto en riesgo sus vidas. Por otra parte, en el manual de convivencia de la institución no se encuentra una mención explícita a la norma moral del respeto por la vida humana. No obstante, en el apartado dedicado a los *derechos de los estudiantes*, se aprecian alusiones tácitas al mencionar el valor de dignidad humana, el mantenimiento de la buena salud y la seguridad de los estudiantes (Colegio Costa Rica, I.E.D., 2013), lo cual hace una necesaria referencia a la conservación y promoción de la vida. Por estas razones, el respeto por la vida humana como norma moral es tomado como una categoría objeto de análisis.

2. *Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.* Esta regla concuerda con la capacidad designada como *Integridad Física*, la cual consiste en poder habitar o estar en un sitio elegido sin ser asaltado, lesionado o dañado físicamente (Nussbaum, 2012). Es importante destacar que el manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) contiene alusiones explícitas al deber de respetar la integridad física de los compañeros y al no uso de la violencia:

5.12.1 Debemos preocuparnos por el desarrollo de unas relaciones justas y solidarias que faciliten un clima de seguridad y confianza.

5.12.1.1 Evitando realizar acciones bruscas que atenten contra nuestro bienestar físico, el de nuestros compañeros y demás personal de la comunidad educativa.

5.12.1.1 No portar armas ni implementos con los que podamos atentar contra la seguridad propia y la de los demás. (p.23)

3. *Respetar el bienestar emocional y psicológico de los demás. No agredir emocional ni psicológicamente a los demás.* Esta regla se encuentra fuertemente vinculada con la capacidad llamada *Emociones*. Esta consiste en poder desarrollar afecto, simpatía, amistad, amor y otros sentimientos de vinculación social, que solo es posible desplegar en correspondencia con una comunidad, cultura y lugar determinados, sin que este proceso personal sea obstruido por factores hostiles (Nussbaum, 2012, p.54). El manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) se refiere al bienestar emocional y psicológico en términos de derechos que poseen los estudiantes: “*Ser aceptado socialmente...Tener buen trato... psicológico y verbal...elevar su autoestima*” (p.19).

4. *Respetar las pertenencias de los demás. No robar.* Esta norma se relaciona con la capacidad designada como *Afiliación*, y que consiste en poder ser parte de una comunidad, participar de ella, sentir arraigo por ella, entender la posición y las expectativas de sus demás integrantes, y poder ser agente activo de sus mecanismos de cooperación (Nussbaum, 2012), para lo cual se hace totalmente necesario obtener la confianza de los miembros del grupo. En este sentido, la acción de robar le acarrea al individuo la pérdida de confianza por parte de su comunidad y le impide la participación en los pactos sociales de mutua colaboración. El manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) expresa *El hurto o robo* como una *falta gravísima*.

Normas morales de cooperación.

5. *Respetar la verdad. No engañar ni mentir.* Se reconoce un fuerte vínculo entre esta norma moral y la importancia de la confianza como factor posibilitador de transacciones dentro de un sistema de cooperación social, de conformidad con la capacidad de participar en las interacciones sociales y en relación con el concepto de *Afiliación* (Nussbaum, 2012). El Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) concibe “*la verdad*” como un valor relacionado estrechamente con *la honestidad*, cuya pérdida produce desconfianza:

Una persona honesta coloca como prioridad la verdad en sus conocimientos, sentimientos y comportamientos, busca siempre el bien personal y el de los demás, no esconde lo que realmente es, es sincero, es franco y reconoce la verdad a pesar de las consecuencias. Ser deshonesto implica ser falso, injusto, parcial y poco original. La deshonestidad encubre, genera desconfianza y permite la entrada a la mayoría de los vicios contra la verdad. (p.12)

6. *No incumplir los compromisos.* De la misma manera, esta norma moral se relaciona con la confianza como elemento necesario para el desarrollo de la capacidad de *Afiliación* (Nussbaum, 2012), tal como fue explicado en las normas morales cuatro y cinco. El manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) se refiere a esta norma moral, en aquellas situaciones en las cuales un estudiante comete una “*falta grave*” y debe firmar un compromiso que constituye la promesa de corregir su error. El reincidir eventualmente en esta falta, representa incumplir la promesa realizada y, por tanto, dicha inobservancia toma el carácter de una *falta gravísima*.

Norma moral de ayuda.

7. *Ayudar a los demás.* El ayudar a los demás se relaciona igualmente con la capacidad de *Afiliación*, dado que esta implica el “*Poder vivir con y para los*

demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro u otra” (Nussbaum, 2012, p.54). El manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) también expresa esta norma moral como un derecho: *“Recibir ayuda cuando lo necesite”* (p.19).

Normas morales para consigo mismo.

8. *Cuidar la propia salud física. No poner en peligro la propia salud.* Esta norma se relaciona con la capacidad denominada *Salud física*, que consiste en poder desarrollar hábitos saludables y acceder a prácticas de nutrición, descanso, limpieza, salubridad, atención médica, y otros cuidados necesarios con el cuerpo, que hacen posible desarrollar y preservar la buena salud (Nussbaum, 2012). El manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) contempla esta norma moral como un derecho: *“Gozar de buena salud y que se le brinde el servicio médico”* (p.19).

9. *Cumplir los deberes académicos.* Esta norma se relaciona con la capacidad designada como *Sentidos, imaginación y pensamiento*, la cual consiste en poder aprovechar el potencial de la mente humana, como mínimo en determinados niveles, mediante el acceso a una formación adecuada (Nussbaum, 2012). Asimismo, esta norma se relaciona con la capacidad designada como *razón práctica*, que estriba en poder elaborar, a través de un análisis crítico, un pensamiento, una evaluación y una elección de aquellos proyectos e ideales que se consideran buenos para la propia vida (Nussbaum, 2012). En el manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) esta norma moral aparece formulada inicialmente como un derecho: *“investigando y desarrollando métodos, técnicas de estudio que nos faciliten el conocimiento de la realidad y la planeación sobre ella”* (p.22). En otro apartado, el desatender a esta norma moral es

enunciado como una *falta grave*: “*Persistencia en el incumplimiento de sus deberes y obligaciones académicas*” (p.24).

10. *No consumir sustancias psicoactivas*. Esta regla se relaciona estrechamente con la capacidad denominada *Razón práctica*, según la cual las personas deben tener una concepción de aquello que es bueno y poder estructurar sus vidas y coordinar sus acciones en estrecha relación con esta visión (Nussbaum, 2012). Esto implica, por ejemplo, tener la capacidad de elegir de tal modo que se eviten aquellas acciones que puedan generar obstáculos en el desarrollo de esta planificación y de los propósitos que se pretende alcanzar. En este sentido, el consumo de sustancias *psicoactivas* se concibe como un óbice que puede estorbar el desarrollo de estos ideales de vida. Por su parte, el manual de convivencia del Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013) refiere la trasgresión de esta norma moral como una *falta gravísima*: “...*incitar, consumir, portar o expender sustancias psicoactivas...*” (p.25). Del mismo modo, de acuerdo con el testimonio de la coordinadora de la Institución (ver anexo 2) la sustancia ilegal más consumida por los estudiantes de la Institución es la marihuana, y dentro de los factores de riesgo de consumo se encuentran el contexto familiar, escolar y social, el grupo de amigos cercanos, la curiosidad, así como la apología al consumo evidente en géneros musicales como el rap y el reggaetón, y en algunos contenidos de la televisión y la internet, por los que los jóvenes manifiestan cierta preferencia. En lo atinente a la prevención sobre el riesgo que implica el uso de sustancias psicoactivas, cabe señalar que, si bien en el colegio se implementan estrategias como charlas y videos, que pueden llegar a surtir un efecto positivo en aquellos estudiantes que no han probado este tipo de sustancias, no parecen tener un impacto significativo sobre aquellos que ya son consumidores.

Respeto y Trasgresión.

El Colegio Costa Rica, I.E.D., está constituido por una comunidad diversa, por tanto, en la presente investigación no se definen conceptos únicos de respeto y

trasgresión como punto de referencia para la búsqueda de significaciones que sean también únicas. Por el contrario, se buscan significaciones variadas frente a las diez normas morales ya delimitadas. Por esta razón, se toman las seis diferentes categorías de respeto y trasgresión de las normas morales extraídas de los seis estadios del desarrollo moral caracterizados por Kohlberg. Dichas categorías se presentarán a continuación y son empleadas en la investigación como categorías de referencia.

En el estadio 1 las normas morales tienen un carácter externo, un origen en la autoridad y un significado que resulta incomprensible para el individuo. Por esta razón, las normas se respetan solamente por miedo al castigo. La trasgresión resulta del no entendimiento de las normas (Kohlberg, 1992).

En el estadio 2, el individuo respeta las normas morales con el interés de que los otros también las respeten y, así, alcanzar una utilidad personal. De este modo, respetar las normas constituye un medio para satisfacer deseos y necesidades. Sin embargo, en este enfoque, la trasgresión es resultante de la misma motivación: satisfacer deseos y necesidades personales (Kohlberg, 1992).

En el estadio 3, se respetan las normas morales socialmente compartidas de manera informal en un entorno local mediante la aplicación de la regla de oro. Bajo esta concepción, el respeto por las normas morales está motivado por las nociones de *obligación*, *deber*, *aprobación social*, *confianza personal*, *agradecimiento* y *lealtad*. En esta perspectiva, la trasgresión de las normas morales se justifica eventualmente en las “buenas razones” que la motivaron y en un historial que demuestre que la trasgresión no ha sido una conducta reiterada en el individuo (Kohlberg, 1992).

En el estadio 4, el individuo respeta las normas morales dentro de un sistema social formalmente constituido, con el fin de preservarlo, ya que esto es lo mejor para la mayoría, aun cuando no se esté del todo de acuerdo con dichas normas.

La trasgresión no puede ser justificada por el mismo trasgresor como una conducta causada por una imperfección de las normas. En virtud de ello, una excepción del respeto por las normas es concebible únicamente en casos donde el mismo sistema normativo la justifique y la autorice (Kohlberg, 1992).

En el estadio 5 se respetan las normas morales, siempre que estas estén sujetas a *los derechos humanos y al bienestar social* como principios rectores, y hayan sido definidas mediante un contrato realizado con participación de todos los miembros de la sociedad. En este sentido, la trasgresión de las normas se encuentra justificada en aquellos casos en que éstas entran en conflicto con *los derechos humanos y el bienestar social* (Kohlberg, 1992).

En el estadio 6, las normas morales son respetadas en cuanto constituyen la expresión de los principios de *universalidad* y de *bien en sí mismo*. Así, la trasgresión de las normas morales solo se justifica cuando estas entran en conflicto con tales principios (Kohlberg, 1992).

CAPÍTULO III

Metodología

Paradigma Cualitativo y Enfoque Interpretativo

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de la investigación y se desarrolla bajo el enfoque interpretativo. De acuerdo con Olabuénaga (2012), la investigación cualitativa es un ejercicio que se orienta por los siguientes principios: el desarrollo de una observación realizada de manera minuciosa y en estrecha cercanía con los hechos; la búsqueda de hallazgos particulares en lugares específicos; la observación de casos delimitados; la concepción de la vida cotidiana, como el marco donde se plantean los problemas a investigar; la asunción de la investigación como el descubrimiento de sistemas de significados en estrecha relación con los hechos y los contextos donde ocurren. Asimismo, la investigación cualitativa toma los núcleos de interés como fenómenos espaciotemporales recurrentes y admite que todo orden social debe ser explicado como resultado de las costumbres y las circunstancias singulares.

En este sentido, la investigación cualitativa posee unas claras características que la distinguen con respecto a la investigación cuantitativa, a saber: la investigación cualitativa busca reconocer el significado de las cosas en lugar de describir los acontecimientos mediante procedimientos estadísticos. Principalmente, emplea las narraciones, las descripciones verbales, los conceptos y las metáforas, en lugar de los test, las tablas, las fórmulas estadísticas los valores numéricos y otro tipo de mediciones. Emplea como mecanismo de recolección de información las entrevistas en profundidad y el análisis de casos particulares, en lugar de los experimentos y las encuestas estructuradas y generalizadas. Asimismo, busca interpretar experiencias y significados a partir de narrativas que se dan en un solo caso, con base en elementos particulares y a partir de un pequeño número de narradores participantes, antes que intentar

construir conclusiones con validez general con base en elementos particulares (Olabuénaga, 2012).

Ahora bien, de acuerdo con Vasilachis (1992), el enfoque interpretativo parte de una crítica al paradigma positivista. Así, recurre a Husserl y a su afirmación sobre el mundo circundante como una formación espiritual que no puede fundarse sobre la ciencia de la naturaleza con propósitos de exactitud. Del mismo modo, la autora toma el postulado de Dilthey que concibe las matemáticas y el experimento como instrumentos para el alcance de un conocimiento del mundo físico, que pretenden inconvenientemente erigir como modelo cognoscitivo para el mundo espiritual.

Por tanto, según Vasilachis (1992), la forma de conocer el mundo de la vida no puede realizarse desde la perspectiva de un observador neutral de los fenómenos, sino desde una comprensión de los significados, construida por un participante activo que hace parte de la misma realidad. Por estas razones, no resulta posible predecir, generalizar o atribuir una validez universal frente a los fenómenos sociales, pues aquello que elabora el científico social es puramente una interpretación.

Significado, narración y moral.

En el presente apartado, se pretende definir el concepto de significado en directa relación con las estructuras narrativas y la moral. Para este propósito se exponen a continuación los planteamientos de Jerome Bruner. De acuerdo con Bruner (1990), el significado está constituido por creencias, deseos e intenciones, en directa relación con valores, compromisos, e ideales de vida. Estos componentes tienen un fundamento en el lenguaje y en otros sistemas simbólicos de uso común, inmersos en la cultura (Bruner, 1990). La apropiación comunitaria de los sistemas simbólicos hace que los significados no tengan un carácter individual sino colectivo y cooperativo. Por tanto, sobre la base de la cultura, los

significados constituyen elementos de intercambio en la vida “*pública*” de las personas. Gracias a su aceptación generalizada y a su uso “*compartido*”, los significados configuran un código popular que puede ser expresado e interpretado mediante un proceso recíproco y complementario entre los distintos miembros de un grupo humano.

Bruner (1990) desarrolla el concepto de significado en estrecho vínculo con la narración, la cultura, y lo que él denomina *psicología popular, ciencias sociales populares o intuitivas o sentido común*. De acuerdo con su concepción, los significados son, en esencia, estados mentales poseedores de un origen, una identidad y unos efectos en el individuo y en su grupo. En tanto susceptibles de interpretación, los significados integran el objeto de estudio de “*la psicología popular*”. De este modo, el lenguaje y la acción entrañan significados en una relación de mutua influencia. En palabras de Bruner (1990):

El significado de la palabra se encuentra poderosamente determinado por el tren de acción en que ocurre («¡sonría al hablar!»), exactamente igual que el significado de la acción sólo puede interpretarse en función de lo que los actores dicen que pretenden. (pp.33-34)

La cultura establece reglas que determinan la correspondencia entre el discurso y la acción, y tal correspondencia ordena la manera en que los individuos deben actuar de acuerdo con el lugar y la situación. Cuando estas reglas de concordancia entre la palabra y la acción son desatendidas, la misma cultura prescribe convenciones (palabras y acciones) que funcionan como un mecanismo normalizador de estas incoherencias. Por ejemplo, en aquellos casos donde alguien causa una ofensa a otro, los individuos disponen de un protocolo de diálogo que incluye elementos tales como: interrogantes, justificaciones, perdones, reproches, soluciones, recomendaciones, exigencias, etc., (Bruner, 1990).

El significado de las palabras y las acciones está dado por el compromiso de un individuo con el desarrollo de un propósito de vida que, según él, merece ser perseguido. Estos ideales de vida conforman la cultura y comportan a menudo creencias, deseos e intenciones de tipo religioso, moral, político, económico, estético, etc., en función siempre de valores específicos. De esta manera, todo significado contiene una justificación que se fundamenta en un andamiaje de valores. Los valores, por tanto, también son comunitarios, le asignan al individuo un lugar dentro de la sociedad y, de esta manera, le confieren identidad. Por ejemplo: un ciudadano honesto, una madre responsable, un vecino servicial o una mujer elegante, etc. (Bruner, 1990). En este sentido, en la presente investigación se aborda el concepto de *valor* como un criterio orientador de las acciones humanas, que tiene como fundamento un compromiso o ideal de vida. De igual manera, una *creencia* es la certidumbre que se tiene acerca de la aplicación específica de un sistema de valores a una situación concreta, y que sirve de base a una *justificación*. Por su parte, una *justificación* es un razonamiento que explica las acciones humanas a partir de *creencias*.

De esta forma, la cultura articula los significados en estructuras compuestas de lenguaje que, en lugar de ser de tipo teórico, logran su mayor expresión en entramados de tipo narrativo. Estas narrativas son construidas como respuesta explicativa y justificadora del desacato a las normas sociales, las cuales son también un producto cultural. En este sentido, la trasgresión de las normas y las narrativas que le sobrevienen, son siempre susceptibles de interpretación (Bruner, 1990).

Según lo expuesto por Bruner (1990), la mente humana ha demostrado tener una propensión incontenible a expresar sus vivencias en forma narrativa. Con el fin de fundamentar su idea, Bruner (1990) toma de Ricoeur la idea de que los seres humanos tienden a la narración debido a que la propia condición humana es de tipo histórico. Pero Bruner considera que esta no es una razón suficiente. Cree, además, que la cultura contribuye de manera significativa en el desarrollo

de esta inclinación, al dotar a los individuos de un elenco de recursos que confieren estructura y contenido a estas narraciones. Además, el autor considera que la cultura provee, desde muy temprano en la infancia, los ambientes de aprendizaje necesarios para desarrollar las habilidades narrativas e interpretativas que los individuos despliegan durante el resto de sus vidas.

En el mismo sentido, según Bruner (1990), las narrativas son poseedoras de ciertos rasgos característicos: *su secuencialidad, su posibilidad de ser reales o imaginarias, sus vínculos entre lo excepcional y lo corriente y su dramatismo.*

En una narración intervienen elementos tales como individuos/personajes, sentimientos, emociones y pensamientos que adquieren significados en función de la posición que tienen asignada dentro de la sucesión de hechos y situaciones que constituyen la historia. En este sentido, la interpretación de una narración implica reconocer al mismo tiempo sus componentes y la secuencia que los contiene. En esto consiste la *secuencialidad* (Bruner,1990).

La narración es una forma de discurso abundante en significados y el valor de estos no depende de si la historia contada atañe a eventos verdaderos o de ficción. En consecuencia, el principio rector que moldea la historia no corresponde a una relación de fidelidad entre los enunciados y la realidad, sino a la estructura singular que caracteriza la sucesión de los enunciados. En esto consiste la segunda característica de las narraciones (Bruner,1990).

La cultura establece normas que prescriben cómo actuar de acuerdo con cada circunstancia (*lo corriente*) y demanda, además, su cumplimiento. Sin embargo, la cultura define también mecanismos de *negociación de significados*, que permiten explicar y comprender las coyunturas en las cuales estas normas son trasgredidas (*lo excepcional*). La relación entre las normas y su trasgresión está dada por la elaboración de significados acordados culturalmente sobre la base de creencias. Las narraciones tienen una gran capacidad de exponer esta relación y hacer

posible su interpretación (Bruner,1990). En esto consiste el tercer rasgo inherente a las narraciones. Este rasgo, hace que las formas narrativas y su interpretación sean un recurso que se adecúa a los fines de la presente investigación.

Con el fin de explicar *el dramatismo* como un rasgo prominente en la narración, Bruner (1990) recurre a la distinción elaborada por Kenneth Burke, entre los componentes que conforman un relato (*actor, acción, meta, escenario, instrumentos*) y a su concepción de que el problema del que trata cada historia debe entenderse como una desarmonía entre estas partes. De modo que tal incompatibilidad (*problema*) tiene lugar sobre juicios de aprobación y desaprobación de las acciones y, por tanto, se presenta en forma de respeto, transgresión o refutación de las concepciones de tipo moral que tiene la sociedad. En consecuencia, las historias pueden describir intentos de instaurar armonía entre los componentes o, por lo menos, dilucidar su incompatibilidad. Así pues, toda narración contiene un desajuste entre sus piezas que es de tipo moral, lo cual contribuye significativamente al logro del *dramatismo*. Sin embargo, este *dramatismo* también está dado por aquello que Bruner (1990) denomina *paisaje dual*, y que se configura mediante la oposición entre dos escenarios transitados simultáneamente por los personajes: el escenario de las situaciones que tienen lugar en sus mentes y el escenario de las situaciones que ocurren en su mundo físico circundante. El conflicto entre estos escenarios paralelos también es de tipo moral y da cuenta de los significados que rigen la identidad de los personajes.

Además, es identificable una cualidad central y común en las narrativas reales y de ficción, que consiste en que imprimen a las situaciones e ideas expuestas atributos de indeterminación e *incertidumbre*, mediante el uso de las formas subjuntivas del lenguaje. El empleo del subjuntivo le confiere a la narración un carácter *incierto* y una plasticidad que la hace adaptable a las experiencias y significados singulares de cada espectador. De este modo, se hace posible una convergencia entre los significados del lector y los significados de la historia: el lector trasfiere para sí los significados que identifica en la narración porque los

comparte y, al mismo tiempo, se reconoce así mismo como el protagonista de la historia que contempla. Esta transferencia de significados es mucho más vigorosa cuando el lector distingue en la historia una justificación de sus propias acciones (Bruner, 1990).

Las formas narrativas propician, en la mente humana, una disposición ordenada de las experiencias en *marcos* o *esquemas* de la memoria. Estas estructuras conforman en el individuo su visión de la realidad y le permiten aprovechar las situaciones vividas como puntos de referencia para proceder frente a nuevas situaciones emergentes (Bruner, 1990).

Estos *esquemas* mentales de organización de las experiencias están influenciados por las instituciones que conforman la cultura (la religión, la política, la economía, etc.). Dado que estas instituciones dan origen a los compromisos que tienen los individuos con ideales de vida particulares, las instituciones culturales determinan los componentes afectivos de la experiencia humana. En virtud de ello, los componentes afectivos son productos culturales que al fungir como señales, constituyen los factores facilitadores del recuerdo y permiten identificar en la memoria las experiencias vividas. De esta manera, narrar un episodio vivido, implica desencadenar el recuerdo. El narrador reconstruye en el presente, mediante el impulso causado por un afecto, situaciones que tuvieron lugar en el pasado, y que simultáneamente justifican el mismo afecto que las invoca. En este sentido, toda narración es una justificación, efectuada en el presente, de acciones realizadas en el pasado. Por tanto, quien elabora una narración, construye al mismo tiempo una justificación que, según se infiere de las ideas planteadas por el autor, es de tipo moral (Bruner, 1990).

De acuerdo con Bruner (1990), los componentes de las narraciones se convierten en símbolos o *emblemas* mediante el uso de tropos tales como la sinécdoque o la metonimia. Por ejemplo, un personaje de una narración puede, mediante la fuerza conferida por una metáfora, constituirse en el símbolo de la

valentía, la locura o la paciencia. Estos símbolos presentar una gran dificultad al momento de ser examinados y entendidos por la vía de los razonamientos inductivos o deductivos. Los símbolos solo pueden ser interpretados, y sus significados inevitablemente son ambiguos y dependientes de los significados previos del intérprete.

Por similitud con los ejemplos expuestos por Bruner (1990), puede pensarse en Rodion Raskolnikov, el personaje creado por Fedor Dostoyevski en su obra *Crimen y Castigo*, como el símbolo del sufrimiento derivado de la trasgresión de las normas morales. También, en semejanza directa con las obras y personajes citados por Bruner (1990), los traficantes de drogas representados en la película *El infierno*, del director Luis Estrada, pueden ser interpretados como símbolos de “la maldad” o como emblemas de “emprendimiento, ingenio y valentía”. Por tanto, todo *emblema* tiene una connotación moral conferida por los significados previos de quien sea su intérprete. Además, el ejercicio de interpretación de un tropo está sujeto a la habilidad de comprender el todo de la narración en la que está inmerso. El todo le asigna al tropo un puesto dentro del orden general de la trama y, de este modo, le proporciona contexto (Bruner,1990).

Sobre la base de las concepciones expuestas en este apartado, la presente investigación asume *las creencias, los valores y las justificaciones* como elementos destacados que constituyen el concepto de *significado*. De este modo, se concibe el significado como una elaboración comunitaria, en directa relación con las estructuras narrativas, las cuales explican y justifican el obrar humano y, al mismo tiempo, expresan la relación entre el lenguaje y la acción como un acontecimiento de carácter moral.

Investigación narrativa.

La presente investigación tiene el propósito de indagar acerca de las *creencias, valores y justificaciones* que, sobre el respeto y la trasgresión de las normas

morales, tienen determinados estudiantes de una institución educativa. Estas creencias están estrechamente relacionadas con la experiencia de vida particular que tienen estas personas. Por tanto, se hace necesario apropiarse una metodología que pueda dar cuenta de los objetivos trazados. En respuesta a esta necesidad, la investigación narrativa tiene como una de sus principales características el ocuparse del análisis profundo de los relatos que construyen los actores sociales, al desempeñar un rol concreto o vivir una experiencia en un momento y contexto específicos. El propósito de este enfoque es explicar los significados que los individuos atribuyen a estas vivencias, con objeto de lograr transformaciones sociales (Chase, 2015), a partir de los significados mismos o mediante acciones complementarias, derivadas de estos significados. A este respecto, Chase (2015) señala:

La investigación narrativa contemporánea puede caracterizarse como una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios, diversas perspectivas disciplinarias y métodos tanto tradicionales como innovadores, todos girando en torno a detalles biográficos tal como los narran quienes los viven. (p.59)

La narrativa consiste en relatar un episodio que hace parte importante de la vida de alguien (Chase, 2015), o varios episodios alrededor de un tema central. También puede tener el propósito de contar toda la vida de una persona. La narrativa permite reconstruir, mediante las representaciones del lenguaje, la complejidad de lo vivido en la versión original de los protagonistas (Chase, 2015). Por esta razón, la narrativa es una estructura que permite evidenciar las distintas conexiones entre los elementos que la conforman. En consecuencia, los recursos del enfoque narrativo se adecúan completamente al propósito de conocer las vivencias de los estudiantes en relación con el respeto y la trasgresión de las normas morales. Así, en la presente investigación los estudiantes construyen, mediante el lenguaje, representaciones propias acerca de los significados que tienen respecto de las normas morales, del respeto por ellas y de su trasgresión. En este sentido, Chase (2015) afirma:

La narrativa es la creación de significado en retrospectiva, la configuración o el ordenamiento de la experiencia pasada. La narrativa es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo. (p.69)

Los relatos están dirigidos a grupos de personas para quienes resultan significativos, bien sea por su estrecha afinidad con la realidad relatada o por encontrarse en situaciones diametralmente opuestas al lugar social de los narradores. En este último caso, las narrativas contribuyen a la creación de una proximidad emocional con las situaciones relatadas y sus protagonistas (Chase, 2015). Las narrativas elaboradas en la presente investigación, así como los significados allí encontrados en torno a las normas morales, el respeto por ellas y su trasgresión, pueden contribuir a la elaboración de nuevas comprensiones por parte de los estudiantes, padres de familia, docentes y directivos. Igualmente, estos hallazgos pueden orientar el diseño de estrategias pedagógicas complementarias con el fin de lograr una mejor convivencia en la escuela y en los demás escenarios de la vida social.

De otra parte, los investigadores que estudian narrativas, a su vez, se consideran a sí mismos como narradores. Esto se debe a que representan, a través de sus propios discursos, la interpretación de los relatos que estudian, estructurándolos también en forma de narración (Chase, 2015). En este sentido, a partir de los relatos elaborados por los estudiantes, se espera articular un discurso interpretativo que, estructurado en forma coherente, pueda dar cuenta de los significados que emplean los estudiantes para explicar las normas morales y su relación con ellas.

Asimismo, es importante hacer énfasis en que la investigación narrativa tiene como finalidad profundizar en las redes de significados que se configuran en un relato elaborado alrededor de situaciones particulares. Por esta razón, este enfoque no demanda trabajar con un numeroso grupo de estudio. En este sentido,

la investigación narrativa tiene como práctica usual desarrollar estudios completos con los relatos elaborados por una sola persona o por un grupo muy pequeño de participantes. De acuerdo con lo anterior, la presente investigación se desarrollará alrededor de un grupo de estudio compuesto por tres participantes de los grados décimo y undécimo del Colegio Costa Rica I.E.D. Con respecto al número de personas que generalmente conforman un grupo de estudio en una investigación narrativa, Chase (2015) afirma:

...los investigadores narrativos comparten el hecho de dedicarle mucho más lugar en su trabajo escrito a una cantidad de individuos más reducida que otros investigadores cualitativos. Muchos antropólogos han escrito libros basados en el relato de vida de un solo individuo (por ejemplo, Behar, 1993/2003; Crapanzano, 1980; Frank, 2000; Shostack, 1981/2000a, 2000b). Y muchos sociólogos, psicólogos y demás investigadores narrativos han basado libros, capítulos de libros y artículos en un número pequeño de narrativas (por ejemplo, Bell, 1999; Bobel, 2002, cap. 1; Capps y Ochs, 1995; Chase, 1995a, 2001; De Vault, 1999, cap. 5; Ferguson, 2001, págs. 135-161; Josselson, 1996b, caps. 4-7; Langellier, 2001; Lempert, 1994; Liebow, 1993, págs. 251-309; Luttrell, 2003, cap. 4; Mishler, 1999; Riessman, 1990, cap. 3; Rosier, 2000; Stromberg, 1993, caps. 3-6; Wozniak, 2002, caps. 2 y 9). (p.88)

Un aspecto relevante acerca de la pertinencia del enfoque narrativo como instrumento metodológico en el desarrollo de un estudio relacionado con las normas morales, consiste en hacer uso del carácter reflexivo y dialógico de los estudios narrativos como apoyo al análisis y a la comprensión de problemas de carácter moral (Chase, 2015).

Metodología

Caracterización de la Población

La presente investigación se desarrollará en la jornada de la mañana del Colegio Costa Rica, I.E.D., institución educativa de carácter público, ubicada en Bogotá, en la localidad de Fontibón, la cual cuenta actualmente con una sede principal (A) ubicada en la carrera 101 No. 22- 42, y una segunda sede (B), ubicada en la Calle 25 C Bis B No. 96-56.

La sede B presta el servicio de educación preescolar mediante jornada única, y ofrece algunos grados de educación primaria en la jornada de la mañana. La sede A, en las jornadas de la tarde y la mañana, presta el servicio de educación básica y media vocacional (desde grado primero hasta grado undécimo). En la jornada nocturna, la institución presta el servicio de educación básica primaria en algunos grados y ofrece todos los grados del bachillerato.

De acuerdo con un informe de la Secretaria de Educación de Bogotá (2015), esta institución fue creada en el año 1945 como escuela de primaria. Años después, en 1970, se fundó la jornada nocturna. Luego, en 1975 se fundó la jornada de la tarde y, posteriormente, en el año 1979, se fundó la jornada de la mañana. El colegio atiende una población mixta (femenina y masculina), proveniente de estratos socioeconómicos 1, 2 y 3.

Según los testimonios aportados por la coordinadora de la jornada (Anexos 1 y 2), los estudiantes de la institución provienen de familias que en su mayor parte son compuestas, otras tienen un solo padre, y otras son reconfiguradas. Otros estudiantes pertenecen a fundaciones vinculadas con el Instituto de Bienestar Familiar, encargadas de la restitución de derechos de los menores de edad. En algunos casos, las familias son naturales del sector de Fontibón o de otras localidades de la ciudad de Bogotá y, en otros casos, hacen parte de familias que

han llegado a la ciudad en busca de oportunidades laborales y que proceden de distintas regiones de Colombia y de Venezuela (Anexo 1). Usualmente el colegio cuenta con cupos disponibles en todas las jornadas, por esta razón, en cualquier época del año suele recibir estudiantes que han sido expulsados de otras instituciones educativas debido a problemáticas de convivencia escolar. De igual manera, en diferentes momentos del año, se presentan retiros de estudiantes debido a que las familias se desplazan a otras ciudades.

Los estudiantes de la jornada de la mañana, al interior de la institución y en relación con las normas escolares establecidas en general, presentan comportamientos de respeto y/o trasgresión de las normas, de conformidad con la siguiente agrupación de grados:

Grados Sexto y Séptimo: Se presenta agresión física, agresión verbal y trato hostil a causa de la propagación de comentarios frecuentes, que se realizan en descrédito de compañeros. Todo lo anterior ocurre entre estudiantes, sin embargo, también es frecuente el maltrato verbal de estudiantes a docentes. En esta franja, se evidencia poco interés por parte de los estudiantes hacia el estudio de las diferentes asignaturas y se comenten faltas relacionadas con el porte del uniforme.

Grados Octavo y Noveno: Los estudiantes centran su interés en las relaciones afectivas románticas, de amistad entre compañeros, de pertenencia a grupos determinados, y se evidencia un especial interés por el reconocimiento de los demás. Por tanto, en este contexto se presentan fuertes tensiones, rivalidades y necesidades sociales que derivan en frecuentes agresiones físicas y verbales, así como en el consumo de sustancias psicoactivas. Estas dinámicas acaparan la atención de los estudiantes y, muy a menudo, se diluye la responsabilidad por el estudio. Son frecuentes la apatía frente a las clases, la impuntualidad, la evasión, la inasistencia al colegio y las faltas en el porte del uniforme.

Grados Décimo y Undécimo: Como ya se mencionó, la mayoría de los estudiantes de la institución provienen de familias disfuncionales, no nucleares y que fundamentan sus economías en actividades informales. En esta franja específica, estas circunstancias se manifiestan en la ausencia de un proyecto de vida definido, desinterés por el estudio, apatía por el desarrollo de las actividades propuestas por los docentes, impuntualidad en la llegada al colegio, evasión de clases y consumo de sustancias psicoactivas. También, continúan presentándose agresiones físicas y verbales entre los estudiantes, y faltas frecuentes en cuanto al porte del uniforme.

A partir de esta caracterización, se evidencia que, en todos los grados de bachillerato, desde sexto hasta undécimo, se presentan situaciones de respeto y trasgresión de las normas morales. Sin embargo, la presente investigación se focaliza únicamente en los grados décimo y undécimo, debido a que esta franja corresponde a los últimos grados de formación básica desarrollados por los estudiantes y, por tanto, evidencian la consolidación de su proceso formativo.

En directa relación con lo anteriormente expuesto, y mediante una consulta realizada a la coordinadora y a la orientadora de la institución educativa, se elige un grupo de tres estudiantes, quienes elaboran las narraciones que son objeto de interpretación en la presente investigación.

Procedimiento de recolección de las narrativas.

Con el fin de proceder a la recolección de la información requerida para el desarrollo del proceso investigativo, se procedió de la siguiente manera:

1. Elaboración de guiones e instrumentos para la recolección de las narraciones. Estos guiones e instrumentos fueron diseñados tomando como base los objetivos específicos de la presente investigación, los cuales están dirigidos a comprender las *creencias*, *valores* y *justificaciones* de los

estudiantes con relación a las normas morales, su respeto y su trasgresión. Además, en su construcción se asumieron como referente inmediato, las normas morales y las categorías de respeto y trasgresión definidas anteriormente en la delimitación categorial de la presente tesis. Los guiones fueron estructurados con el propósito de definir pautas que faciliten el trabajo del entrevistador al dirigir a los estudiantes en la realización de sus narraciones (Anexos 3 y 4). Asimismo, los instrumentos fueron concebidos con el fin de poner al alcance de los estudiantes entrevistados una guía de fácil comprensión que los oriente durante la narración de sus experiencias. (Anexos 5 y 6).

2. Validación de la funcionalidad de los guiones e instrumentos. Mediante una prueba piloto realizada con cinco estudiantes, se validó la pertinencia y funcionalidad de los guiones e instrumentos elaborados con el fin de recoger las narraciones de los estudiantes. A partir de la información obtenida mediante esta validación, se efectuaron las adecuaciones y ajustes necesarios en dichas herramientas.
3. Definición del grupo de estudiantes participantes. De acuerdo con la caracterización de la población, se escogió un grupo de tres estudiantes bajo el criterio de un perfil mixto: estudiantes que evidencian comportamientos tanto de respeto, como de trasgresión de las normas morales. Se solicitó a estos estudiantes y a sus padres de familia la correspondiente autorización por escrito, para que sus hijos pudieran elaborar las narraciones requeridas en el desarrollo de la presente investigación, mediante el uso de un consentimiento informado (anexo 2-A).
4. Recolección de las narrativas. Cada estudiante construyó dos narraciones de la siguiente manera: atendiendo a la orientación dada a través de los guiones e instrumentos señalados, antes de la elaboración de cada relato, los estudiantes debieron escoger una de las diez normas morales definidas en la delimitación categorial y, luego, alrededor de esta norma construyeron la narración. Para cada persona, la primera narración relata una situación en la que el estudiante respetó una norma moral, mientras la segunda, hace

referencia a un suceso en el que trasgredió una norma moral. En virtud de ello, se obtuvo seis narraciones en total, que corresponden a los anexos del 7 al 12 y a las tablas del 3 al 8. De esta manera, las tres primeras narraciones corresponden al respeto de las normas morales y, las tres siguientes, hacen referencia a la transgresión de las normas morales. En este sentido, la primera narración obedece al respeto de la norma moral: *Respetar las pertenencias de los demás: No robar*. La segunda narración se enmarca en el respeto de la norma moral: *No consumir sustancias psicoactivas*. La tercera narración hace referencia al respeto de la norma moral: *Ayudar a los demás*. La cuarta narración se encuentra relacionada con la transgresión de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir*. La quinta narración se ubica dentro de la transgresión de la norma moral: *Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás*. Por último, la sexta narración se clasifica dentro de la transgresión de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir*.

Metodología de análisis de las narrativas.

En cuanto al desarrollo del análisis de las narraciones elaboradas por los estudiantes, se exploró la metodología construida y aplicada por Marieta Quintero Mejía, denominada *Propuesta Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH)*, y de allí se tomaron solamente aquellos elementos que se consideraron más adecuados a las necesidades y a los propósitos de la presente investigación: comprender *creencias, valores y justificaciones* de los estudiantes con relación a las normas morales, su respeto y su transgresión. La propuesta de Quintero (2018) consiste en una exploración profunda de la riqueza contenida en el tejido narrativo, el cual confiere al relato su estructura. Esta metodología ha sido formulada sobre el concepto de *triple mimesis*, desarrollado por Paul Ricoeur. De acuerdo con Quintero (2018), en la mimesis I, también llamada *pre-configuración*, la narración aún no ha sido construida, sin embargo, en ella es posible distinguir los diversos

componentes que constituyen la narración y que determinarán su contenido, a saber: personajes, acontecimiento, lugares, lenguaje, entre otros. En la mimesis II o *configuración*, estos componentes se organizan mediante una estructura secuencial de situaciones, que da origen al entramado del relato. La mimesis III o *re-configuración*, es el punto de encuentro entre la narración y el lector o escucha. De este modo, a partir de la experiencia personal, y mediante la capacidad creadora de la mente, quien escucha o lee vierte sus propios significados sobre el sentido de la historia y, de esta forma, la interpreta y la reconstruye.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta se compone de cuatro momentos: Momento I, Registro de codificación; Momento II, Nivel Textual. Pre-configuración de la trama narrativa; Momento III, Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa; Momento IV, Nivel Meta-textual. Re-configuración de la trama narrativa. Con base en esta propuesta, se desarrollaron los siguientes pasos:

Momento I. Registro de Codificación. A cada narrador le fue asignada la siguiente codificación: código del narrador, género, edad, código de la narración, y caracterización de la narración. Esta codificación aparece en el encabezado de las matrices de análisis de cada narración (Tablas del 3 al 8). De igual manera, se transcribió el audio de las narraciones y, dentro de cada transcripción, se codificaron en orden ascendente las ideas que conforman la secuencia narrativa de cada relato, con el fin de facilitar su citación durante el proceso metodológico. Las transcripciones de las narraciones, su codificación de encabezado y su codificación interna, pueden consultarse en los anexos del 7 al 12.

Momento II. Nivel Textual: Pre-configuración de la trama narrativa. En esta etapa fueron identificados, en cada la narración, los acontecimientos que se hallan estrechamente vinculados con *las creencias, valores y justificaciones*, objeto de estudio en la presente investigación. Estos acontecimientos fueron citados a partir de las transcripciones de las narrativas, en las matrices de análisis que aparecen a continuación (Tablas del 3 al 8).

Momento III. Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa. En esta fase se analizaron las expresiones lingüísticas empleadas por los narradores para describir los acontecimientos. Como resultado de este análisis, tal como se presenta a continuación en las matrices (Tablas del 3 al 8), se identificaron concretamente las *creencias*, *valores* y *justificaciones*, relacionadas con las normas morales, su respeto y su trasgresión, en directa convergencia con cada uno de los tres objetivos específicos planteados en la investigación, los cuales aparecen en la primera columna de la izquierda, en cada una de las matrices de análisis.

Matrices de análisis acerca del respeto de las normas morales.

A continuación, se presentan las matrices de análisis de las narraciones correspondientes al respeto de las normas morales.

Tabla 3. Matriz de análisis de la narración:01

Código del narrador: 01				
Género: Masculino				
Edad:16				
Código de la narración: 01				
Caracterización de la narración: Narración acerca del respeto de la norma moral: Respetar las pertenencias de los demás. No robar.				
Objetivos específicos de la investigación	Aspectos identificados			
Objetivo 1:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 7)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 7)
Comprender las creencias y	1. No es justo que los bienes logrados mediante el trabajo y el esfuerzo sean	52 y 67	1. Justicia.	52 y 67

valores que tienen los estudiantes acerca de las normas morales.	arrebatados por alguien que solo quiere lograr las cosas de una manera fácil.			
	2. Nadie está dispuesto a perder lo que ganó con trabajo y esfuerzo.	53, 54 y 55	2. Armonía de grupo.	62, 63, 64 y 65
	3. Esta norma preserva la convivencia, la armonía y la paz.	62, 63, 64 y 65	3. La paz.	62, 63, 64 y 65
	4. El robo genera actos de violencia entre las personas.	66	4. La dignidad.	68
	5. El robo va en contra de la dignidad de las personas.	68	6. El altruismo.	
	7. El robo se da muchas veces porque las personas no tienen los medios para satisfacer sus necesidades.	69		
	8. Ayudar a los demás y compartir con los demás lo que se tiene, haría que la gente deje de sentir la necesidad de robar.	70 y 73		

	9. El robo no solo se da por necesidad, sino también por envidia y deseo de tener lo que tienen los demás.	74		
	10. Si no hubiera robos, habría más armonía y paz entre las personas.	72, 74 y 75		
	11. Quien roba, se roba en realidad el trabajo y el esfuerzo de los demás.	67 y 71		
Objetivo 2:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 7)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 7)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca del	1. No robar es un asunto de justicia y genera bienestar para la comunidad.	52, 56, 67, 70, 71, 73, 74 y 75	1. La justicia.	52 y 67
	2. Los bienes públicos son para el beneficio de toda la comunidad y no para el beneficio de una sola persona.	15 y 16	2. Sentirse orgulloso de sí mismo.	21

respeto y la trasgresión de las normas morales.	3. Hacer lo correcto trae buenos resultados.	34 y 35	3. El auto concepto.	19 y 20
	4. Hacer lo correcto mejora la autoestima.	18,19 y 20	4. La autoestima.	18, 19 y 20
	5. El hacer lo correcto, aun cuando se haga en privado, genera después un impacto y un reconocimiento público.	19, 20, 21, 23 y 24	5. Satisfacción y reconocimiento privado.	19, 20 y 21
	6. Hacer lo correcto puede generar incomodidades.	25	6. Satisfacción y reconocimiento público.	19, 20, 21, 23 y 24
	7. Hacer lo correcto implica hacer esfuerzos y sacrificios.	25	7. Construir y afianzar la identidad propia.	18, 19, 20, 21 y 38
	8. Hacer justicia no implica lastimar a los demás.	30, 31 y 32	8. El esfuerzo.	29

	9. La justicia debe buscar el bien para todos.	33	9. El bien general.	33
	10. Hacer lo correcto genera confianza y contribuye a la creación de valiosos vínculos sociales.	34, 35, 36 y 37	10. La confianza.	34, 35, 36 y 37
	11. Es necesario poder contar con los demás.	36 y 37	11. Los vínculos sociales.	34, 35, 36 y 37
			12. Ayudar los demás.	7, 25, 28, 29, 37, 38, 46 y 47
Objetivo 3:	Justificaciones		Cita de la narración (ver anexo 7)	
Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de	1. El deseo de ayudar a los demás sobre la base de razonamientos y sentimientos de empatía.		46 y 47	
	2. El deseo de corregir una falta en el presente con el fin de prevenir y evitar la delincuencia en el futuro.		48, 49 y 50	
	3. El deseo de hacer justicia.		52 y 67	

las normas morales.		
---------------------	--	--

Tabla 4. Matriz de análisis de la narración:02

Código del narrador: 02				
Género: Masculino				
Edad:16				
Código de la narración: 02				
Caracterización de la narración: Narración acerca del respeto de la norma moral: No consumir sustancias psicoactivas.				
Objetivos específicos de la investigación	Aspectos para interpretar			
Objetivo 1:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 8)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 8)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca de las	1. Una droga no tan fuerte, lleva a consumir otra droga más fuerte.	54, 106 y 107	1. La vida.	61, 62, 98, 99, 109 y 110
	2. Es muy difícil salir del consumo de las drogas.	53, 54 y 107	2. El bienestar personal.	98, 102, 109, Y 110
	3. La adicción a las drogas arruina la vida.	10, 98 y 108	3. El futuro y el proyecto de	16, 98, 103 y 112

normas morales.			vida.	
	4. El consumo de drogas genera conflictos entre la gente y afecta la convivencia.	114 y 119	4. La inclusión y la aprobación social.	100, 101, 111 y 113
	5. Los consumidores de drogas son discriminados y excluidos socialmente.	100, 101 y 111	5. La sana convivencia.	114, 119
	6. El consumo de drogas distrae a las personas y las desenfoca de cosas verdaderamente importantes como el estudio.	117 y 118	6. El compromiso con el estudio.	117 y 118
	7. El consumo de drogas daña la imagen ante los demás.	100, 101 y 111	7. La imagen ante los demás	100, 101 y 111
	8. El consumo de drogas afecta negativamente el bienestar de las personas.	98, 102, 109 y 110		
Objetivo 2:	Creencias	Cita de la narración	Valores	Cita de la narración

		(ver anexo 8)		(ver anexo 8)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.	1. Consumir sustancias psicoactivas le hace daño al cuerpo y a la psicología de las personas.	10 y 99	1. La salud.	10 y 99
	2. Quien se deja convencer de consumir drogas carece de personalidad y carácter.	15, 23, 35, 49, 50, 55, 58, 67, 72, 79 y 82	2. El carácter.	15, 23, 35, 49, 50, 55, 58, 67, 72, 79 y 82
	3. La gente se cree mala por el hecho de vender drogas, y el creerse malos los hace sentir superiores a los demás.	38, 39, 40, 41 y 64	3. El auto concepto.	67, 68, 69, 70, 71 y 73
	4. Los expendedores de drogas creen que lo tienen todo por tener dinero, pero en realidad no tiene nada.	63 y 66	4. La autoestima.	67, 68, 69, 70, 71 y 73
	5. Rechazar el consumo de drogas produce orgullo y satisfacción personal.	67-70	5. La amistad.	83, 84, 85, 86 y 87
	6. Es importante saber escoger los amigos.	87	6. El futuro.	16, 98, 103 y 112

	7. Quienes inducen al consumo de sustancias psicoactivas siempre son los amigos.	24, 72, 83, 84, 85, 86 y 87	8. Los ideales de vida,	
	9. El amigo que invita a consumir drogas no es un verdadero amigo.	24, 83, 84, 85, 86 y 87		
	10. Cuando se dice no al consumo de drogas, se demuestra carácter y se gana el respeto de los demás.	88, 89, 90 91 y 92		
	11. El decir no a las personas que invitan al consumo de drogas, genera una distancia con respecto a ellas.	24, 37 y 97		
	12. El consumo de drogas impide el desarrollo de los sueños en el futuro.	16, 98, 103 y 112		
Objetivo 3:	Justificaciones		Cita de la narración (ver anexo 8)	

Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de las normas morales.	1. El deseo de proteger su vida, su salud, su mente, y su bienestar.	9, 10 y 99
	2. El deseo de proteger su futuro y su proyecto de vida.	16, 98, 103 y 112
	3. El deseo de hacer lo correcto.	67, 68, 69, 70, 98, 99 y 100
	4. El deseo de proteger la imagen personal ante los demás.	100, 101 y 111
	5. El deseo de ganar la confianza de las personas importantes.	100 y 101
	6. Las drogas no me llaman la atención.	104 y 105

Tabla 5. Matriz de análisis de la narración:03

Código del narrador: 03	
Género: Femenino	
Edad:15	
Código de la narración: 03	
Caracterización de la narración: Narración acerca del respeto de la norma moral: Ayudar a los demás.	
Objetivos específicos de la	Aspectos a interpretar

investigación				
Objetivo 1:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 9)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 9)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca de las normas morales.	1. Ayudar siempre trae algo bueno para para los demás y para mí también.	71 y 72	1. El altruismo.	71
	2. Para quien no está involucrado en el problema es más fácil pensar la solución.	72	2. El bien común.	76, 77 y 78
	3. Ayudar a una persona consiste en hacer algo por ella, que ella no puede hacer por sí misma.	72	3. La capacidad de razonar soluciones.	72
	4. No hay nada que nos obligue a ayudar a los demás. Sin embargo, ayudar es un deber.	73, 74 y 75	4. El cumplimiento del deber.	73, 74 y 75
	5. Una persona que no recibe ayuda puede afectar a toda la comunidad.	76, 77 y 78	El futuro	53 y 71
	6. Ayudar a alguien es darle un camino para que escape de una situación que lo encierra.	79		

Objetivo 2:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 9)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 9)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.	1. Escuchar a alguien que pasa por momentos difíciles y darle nuestra confianza es una forma importante de ayudarlo.	28, 29 y 31	1. Altruismo.	28, 29 y 31
	2. Ayudar a los demás es bueno.	33	2. Satisfacción personal.	34
	3. Ayudar a alguien generara satisfacción personal.	34	3. La empatía.	45
	4. Nadie puede resolver sus problemas solo. Toda persona necesita la ayuda de los demás.	44	4. El esfuerzo personal.	55 y 56
	5. Debo ayudar a los demás porque a mí me gusta que los demás me ayuden.	45	5. El futuro.	53 y 71
	6. Ayudar a alguien implica tomar riesgos.	55, 56, 60, 61, 62 y 65	6. La justicia.	35, 36, 37, 69 y 70
	7. Para ayudar a alguien se necesita ser fuerte y vencer los temores.	55 y 56	7. El autoconcepto.	57 y 58

	8. Vale la pena esforzarse por la felicidad de otras personas.	56	8. El buen ejemplo.	38 y 39
	9. Ayudar a los demás motiva a los observadores a ayudar a otros, en situaciones en las que lo necesiten.	38 y 39	9. La autoayuda.	66
	10. Ayudar a alguien es una forma de hacer justicia.	35, 36, 37, 69 y 70	10. El cumplimiento del deber.	43, 73, 74 y 75
	11. Hay una mayor motivación para ayudar cuando se tiene un vínculo afectivo con la persona necesitada.	40 y 41		
	12. También se debe ayudar a las personas desconocidas, por las cuales no sentimos ningún vínculo afectivo.	43		
	13. Ayudar a alguien implica conocer la situación que vive la persona necesitada.	41 y 42		
	14. Ayudar a alguien puede afectar positivamente el futuro de la persona	53 y 71		

	ayudada.			
	15. Ayudar a los demás te hace crecer como persona.	57		
	16. Ayudar a los demás te genera aprendizajes que puedes aplicar en tu propia vida.	58		
	17. Ayudar a los demás contribuye a mejorar el concepto de sí mismo.	57		
	18. Ayudar a las personas no es suficiente. También es necesario que las personas se ayuden a sí mismas.	66		
Objetivo 3:	Justificaciones		Cita de la narración (ver anexo 9)	
Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de	1. El deseo de contribuir a la felicidad de alguien con quien se tiene un fuerte vínculo afectivo.		67 y 68	
	2. El deseo de hacer justicia.		35, 36, 37, 69 y 70	
	3. El deseo de ayudar de la misma forma en que le gustaría ser ayudado.		45	

las normas morales.		
---------------------	--	--

Matrices de análisis acerca de la trasgresión de las normas morales.

A continuación, se presentan las matrices de análisis de las narraciones correspondientes a la trasgresión de las normas morales.

Tabla 6. Matriz de análisis de la narración:04

Código del narrador: 01	
Género: Masculino	
Edad:16	
Código de la narración: 04	
Caracterización de la narración: Narración acerca de la trasgresión de la norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.	
Objetivos específicos de la investigación	Aspectos a interpretar

Objetivo 1:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 10)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 10)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca de las normas morales.	1. La verdad duele, pero es necesaria y útil entre las personas.	74, 75 y 76, 77, 78 y 79	1. La justicia.	55, 58, 62, 86 y 87
	2. Decir la verdad fortalece el carácter y promueve el crecimiento personal.	75, 76 y 77	2. El carácter.	75, 76 y 77
	3. Decir la verdad fortalece las relaciones interpersonales y comunitarias.	74, 75 y 76, 77, 78 y 79	3. Las relaciones interpersonales.	74, 75 y 76, 77, 78 y 79
	4. Al decir la verdad se hace justicia a las personas.	55, 58, 62, 86 y 87	4. La cooperación.	71, 72, 88, 89 y 90
	5. La verdad es un instrumento de cooperación entre las personas.	71, 72, 88, 89 y 90	5. La lealtad.	91 y 92
	6. Decirle la verdad es ser leal con los demás.	91 y 92	6. El respeto.	91
	7. Decir la verdad es respetar a las	91	7. La honra.	91

	personas y darles honra.			
	8. Decir la verdad genera confianza.	95, 96 y 99	8. La confianza.	95, 96 y 99
	9. Decir la verdad sobre una falta cometida hace que el infractor se sienta mejor.	90	9. La armonía de grupo.	95, 100, 102 y 103
	10. Mentir hace que se pierda la armonía de grupo.	95, 100, 102 y 103	10. La comunidad.	100
	11. Las mentiras hacen que una comunidad no pueda funcionar.	100, 102 y 103		
	12. Las mentiras se usan para tapar cosas malas.	104, 106 y 107		
	13. Mentir es manipular a las personas como si fueran un títere.	105		
Objetivo 2:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 10)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 10)
Comprender las creencias y valores que tienen los	1. Las metas personales deben cumplirse sin abusar de los demás y sin atropellarlos.	24 y 25	1. El autoconcepto.	27, 28, 29, 34 y 48
	2. Lograr un triunfo mediante engaños y	34-36	2. El aprendizaje	43, 44,

estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.	mentiras produce decepción y vergüenza de sí mismo.		producido por los errores cometidos.	45, 46, 47, 48, 49 y 50
	3. Los logros y los títulos no definen a las personas. Lo que realmente define a las personas son las acciones cotidianas, respetar a los demás y a los demás valores.	27, 28, 29 y 48	3. El buen ejemplo.	59, 62, 63 y 64
	4. Mentir y engañar es algo bajo.	27	4. El mérito.	24, 25, 26 41, 42 y 55
	5. Los títulos y los reconocimientos no tienen ningún valor si se han logrado con engaños.	24, 25, 26 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 41, 42, 48, 55, 56, 57 y 58	5. El esfuerzo.	26, 56, 57 y 58
	6. El éxito genera adicción, vuelve a las personas egoístas y las lleva a hacer trampa para mantener los triunfos.	2-9 y 22	6. El triunfo/éxito.	24, 25, 26 27, 28, 29, 30,31,32, 33, 41, 42,

				48 y 55
	7. Las personas engañadas se decepcionan de quien las engañó.	42, 44 y 64		
	8. Está bien anhelar triunfos y reconocimientos, pero estos se deben ganar con méritos y esfuerzo, sin decepcionar la confianza de los demás y sin lastimarlos.	38, 39, 40, 41, 42, 44 y 45		
	9. Los errores duelen, pero generan aprendizajes importantes.	43, 44, 45, 46, 47, 48, 49 y 50		
	10. Mentir y engañar para lograr algo significa fallarse a sí mismo.	51		
	11. Mentir y engañar produce vergüenza, aunque nadie se dé cuenta del engaño.	52, 53 y 54		
	12. Decir la verdad y actuar correctamente puede causar un impacto positivo en los demás y llevarlos a actuar correctamente	59, 60, 61, 62 y 63		

	también.			
	13.Mentir y hacer trampa puede generar un impacto en los demás e influenciarlos a que también mientan y hagan trampa.	64		
	14.El incumplir una responsabilidad puede llevar a mentir y a engañar a los demás.	67 y 68		
	15.Mentir y engañar produce remordimiento y cargo de conciencia.	45 , 47 y 54		
Objetivo 3:	Justificaciones		Cita de la narración (ver anexo 10)	
Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de las normas	1. El deseo de lograr reconocimiento y aprobación social.		65 y 66	
	2. La necesidad de encubrir el incumplimiento de un deber.		67 y 68	

morales.		
----------	--	--

Tabla 7. Matriz de análisis de la narración:05

Código del narrador: 02				
Género: Masculino				
Edad:16				
Código de la narración: 05				
Caracterización de la narración: Narración acerca de la trasgresión de la norma moral: Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.				
Objetivos específicos de la investigación	Aspectos a interpretar			
Objetivo 1:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 11)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 11)
Comprender las creencias y valores que tienen los	1. Una agresión física trae más agresiones físicas.	13, 14, 59, 60 61 y 62	1. La paz.	106 y 107
	2. El evitar las agresiones físicas	106 y 107	2. La sana	106 y 107

estudiantes acerca de las normas morales.	contribuye a la paz y a la sana convivencia.		convivencia.	
	3. Las agresiones físicas generan caos en la comunidad y hacen que la convivencia sea insoportable.	108, 109, 110, 112, 113, 114 115 y 116	3. La salud.	113, 114 115 y 116
	4. Evitar las agresiones físicas contribuye a la preservación de la salud física.	113, 114 115 y 116	5. El cuidado del cuerpo.	113, 114 115 y 116
Objetivo 2:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 11)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 11)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de	1. Sentirse superior a alguien y pasarle por encima es una injusticia. Estas injusticias son intolerables y justifican la agresión física.	42, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 57, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 102 y 103	1. La igualdad.	42, 43 44, 45, 54, 55, 56 y 57
	2. Hacer justicia mediante la agresión física, produce en lo inmediato	34, 35, 36, 65 y 67	2. La humildad.	45, 54, 55, 56 y 57

las normas morales.	satisfacción y tranquilidad.			
	3. Cuando pasa la pelea y se ven las consecuencias, viene la culpa y el arrepentimiento.	51-53 y 66	3. La justicia.	85, 86
	4. El pelear por dinero ocasiona la pérdida de cosas más importantes que el dinero.	30, 31, 32 y 33	4. La satisfacción personal.	35, 65 67 y 95
	5. Agredir físicamente a alguien no resuelve los problemas.	95 y 96		
	6. Los compañeros del colegio, y otras personas de una edad cercana, aprueban las agresiones físicas como una manera de hacer justicia.	58, 59, 60, 61, 71 y 73		
	7. Los adultos desaprueban las agresiones físicas, sin importar las razones que las motivaron.	23, 24, 69, 70, 76, 77, 78 y 79		
	8. Las injusticias producen mucha ira y con ira no se puede pensar con claridad.	41, 64, 89, 90, 100 y 101		
	9. El no hacer justicia produce más	91, 92, 93 y		

	injusticias.	94		
Objetivo 3:	Justificaciones		Cita de la narración (ver anexo 11)	
Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de las normas morales.	1. La indignación frente a una injusticia y el deseo de hacer justicia.		42, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 57, 85, 86, 91, 92, 93, 94, 102 y 103	
	2. La indignación ante la soberbia y la arrogancia de otra persona.		102 y 103	

Tabla 8. Matriz de análisis de la narración:06

Código del narrador: 03
Género: Femenino
Edad:15
Código de la narración: 06
Caracterización de la narración: Narración acerca de la trasgresión de la norma moral: Respetar la verdad. No engañar

ni mentir.				
Objetivos específicos de la investigación	Aspectos a interpretar			
Objetivo 1:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 12)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 12)
Comprender las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca de las normas morales.	1. La verdad genera confianza.	46	1. La confianza.	46
	2. La confianza permite el trabajo en equipo.	52, 53 y 54	2. El trabajo en equipo.	52, 53 y 54
	3. La confianza hace posible el mantenimiento y funcionamiento de la sociedad.	51	3. La sociedad.	51
Objetivo 2:	Creencias	Cita de la narración (ver anexo 12)	Valores	Cita de la narración (ver anexo 12)
Comprender las creencias y	1. Las normas y prohibiciones de los adultos deben tener un porqué.	32, 33 y 34	1. El significado de las	16, 32 33 y 34

valores que tienen los estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.			normas.	
	2. Algunas decisiones de los adultos no tienen un porqué.	16	2. La confianza.	35, 36, 38 , 55 y 56
	3. La mentira y la desobediencia son válidas, si se dan en respuesta a normas y prohibiciones de los adultos que no tienen un porqué.	32, 33 y 34	3. La amistad.	28, 42 y 43
	4. Compartir espacios con los amigos es muy importante.	28, 42 y 43	4. La comunicación.	56 y 57
	5. La mentira permite esquivar obstáculos, pero de todos modos la mentira es mala.	15-25	5. El aprendizaje producido por los errores cometidos.	37 y 38
	6. La mentira lastima y decepciona a los demás.	18 y 27		
	7. La mentira destruye la confianza.	26, 41 y 48		
	8. Perder la confianza de los demás te quita oportunidades en el futuro.	41		

	9. Decir mentiras produce culpa.	23, 24 y 25		
	10. Aunque no se entienda la razón de una prohibición que hagan los padres, se debe confiar en ellos y obedecerles.	35, 36, 38 y 55		
	11. Los errores generan aprendizajes.	37 y 38		
Objetivo 3:	Justificaciones		Cita de la narración (ver anexo 12)	
Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de las normas morales.	1. El no comprender el porqué de las decisiones de los adultos.	16, 32 33 y 34		
	2. El deseo de compartir un evento social con los amigos.	42 y 43		
	3. Satisfacer un deseo personal.	45		
	4. El deseo de hacer valer el orgullo personal.	45		
	5. El deseo de oponerse a la autoridad de los padres.	45		
	6. El deseo de ayudar a los amigos.	44		

CAPÍTULO IV

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en el trabajo de investigación, lo cual constituye el momento IV de la metodología aplicada y se desarrolla tal como se observa a continuación.

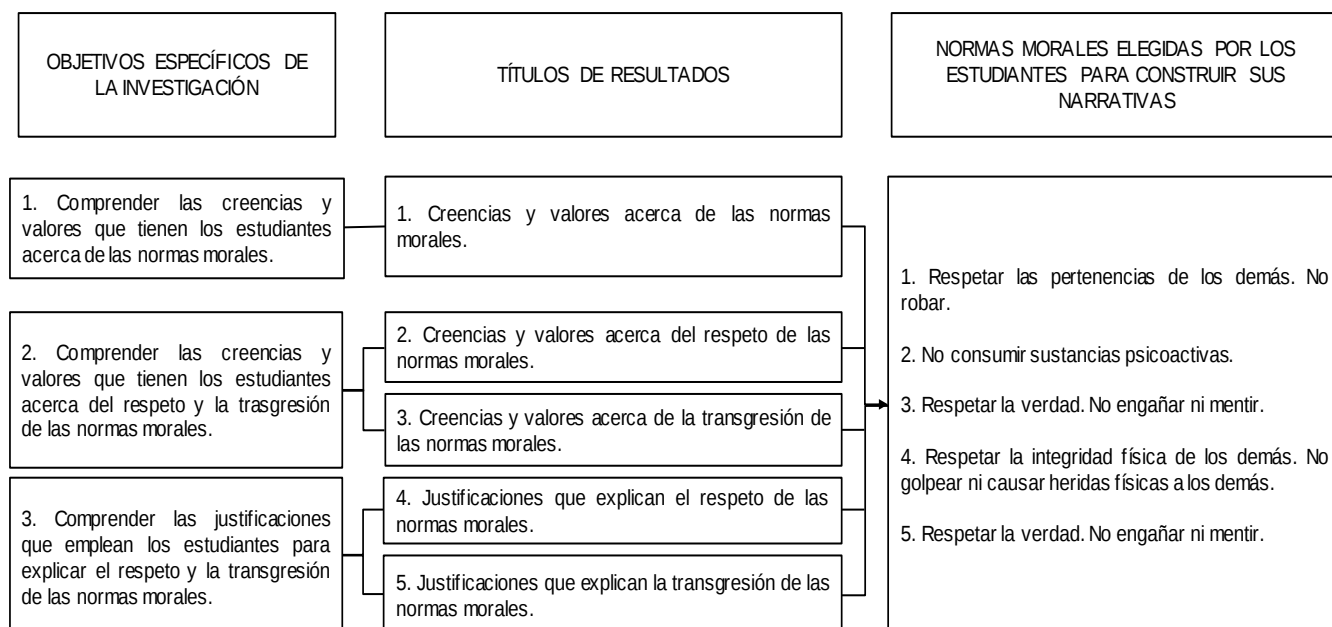
Momento IV. Nivel Meta-textual: Reconfiguración de la trama narrativa. En esta etapa se realizó el trabajo de interpretación de las narrativas de acuerdo con la metodología expuesta. Atendiendo a la codificación realizada en el Momento I, las citas de la transcripción de las narraciones se identifican de la siguiente manera:

Tabla 9. Citas de las narraciones.

Código del narrador	Código de la narración	Códigos de las citas correspondientes a la transcripción de la narración
(01;	02;	60 y 63)
Estructura general de la cita: (01; 02; 60 y 63)		

De esta manera, se exponen a continuación los resultados de la investigación en concordancia directa con las normas morales elegidas por los estudiantes al momento de elaborar sus relatos y a partir de los objetivos específicos planteados en la presente tesis. El siguiente gráfico presenta la estructura general de este apartado con el fin de orientar su lectura y comprensión:

Gráfica 3. Interpretación de los resultados.



1. Creencias y Valores Acerca de las Normas Morales

En atención al primer objetivo específico de la presente investigación, se interpretan a continuación las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca de las normas morales concretas que ellos eligieron y respecto de las cuales construyeron las seis narraciones objeto de interpretación.

Norma moral: Respetar las pertenencias de los demás. No robar.

*Honrar el esfuerzo de los demás*¹.

Código del narrador: 01

Código de la narración: 01

De acuerdo con el primer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la norma moral.

Respetar las pertenencias de los demás. No robar.

¹ Con el ánimo de resaltar una idea sobresaliente acerca de la interpretación de los significados, se decidió colocar una expresión a modo de título, en el comienzo de cada apartado. En este caso: *Honrar el esfuerzo de los demás*.

El hurto se aprecia como una acción mediante la cual alguien se apropia de manera fácil, de algo que otro logró a través de esfuerzo y dedicación (01; 01; 52 y 67). En virtud de ello, quien roba, está robando en realidad el trabajo y el esfuerzo de los demás (01; 01; 67 y 71). Por esta razón, robar es un acto “egoísta”, de acuerdo con lo planteado por Tugendhat (1997), y lesiona la dignidad de las personas (01; 01; 68). En consecuencia, *la justicia* se sitúa como un valor central dentro las interacciones humanas, y el hurto es considerado como un gran acto de injusticia: “Y no es justo que alguien que no le gusta trabajar o que prefiere buscar métodos más fáciles para conseguir las cosas, venga y le robe a alguien lo que se ganó esforzándose” (01; 01; 52). En este sentido, las personas no están dispuestas a perder el producto de su esfuerzo (01; 01; 53-55) y, por esta razón, el robo puede acarrear actos de violencia (01; 01; 66). Por lo tanto, la norma moral que consiste en *no robar* se relaciona, según Tugendhat (1997), con el concepto de “altruismo” y se asocia, según el narrador, con honrar el esfuerzo de los demás y contribuir a la preservación de la sana convivencia, la armonía y la paz: “es una norma muy importante, que sirve para mantener la convivencia, para no dañar los sentimientos de los demás, la susceptibilidad de los demás, para no dañar también la paz de los demás, ni la armonía” (01; 01; 58-63). Por otra parte, El robo se da muchas veces porque las personas no tienen los medios para satisfacer sus necesidades (01; 01; 69). Por este motivo, ayudar a los demás y compartir con los demás, haría que la gente deje de sentir la necesidad de robar (01; 01; 70 y 73). Sin embargo, el robo no solo se da por necesidad, sino también por envidia y deseo de tener lo que tienen los demás (01; 01; 74). De tal modo, *la armonía de grupo, la paz, la dignidad y el altruismo*, son valores que también confieren contenido y sentido a esta norma moral.

Norma moral: No consumir sustancias psicoactivas:

Preservar el proyecto de vida

Código del narrador:02

Código de la narración:02

De conformidad con el primer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la norma moral: *No consumir sustancias psicoactivas*.

Es muy difícil salir del consumo de drogas. El consumo de drogas va aumentando gradualmente mediante un encadenamiento de sucesos, en el cual siempre se transita de una sustancia determinada a otra incierta, pero siempre más fuerte y más destructiva. Por esta razón, la adicción a las drogas puede destruir la vida:

...y la marihuana a usted lo va a llevar a otras cosas, como por ejemplo el bazuco, eso son drogas que ya no va a poder salir o va a ser muy difícil que salga, y usted cuando consume se aleja de la familia, de los amigos, sin plata, y empieza a botar todo eso, solo por una adicción. (02 ;02 ;107 y 108)

De acuerdo con esto, el consumo de drogas, al deteriorar la salud física y mental, atenta contra el bienestar de las personas, perjudica su imagen positiva ante los demás y arruina el futuro. En virtud de ello, esta norma moral corresponde al conjunto de deberes para consigo mismo, los cuales, según menciona Tugendhat (1997), están relacionados con el bienestar y la felicidad, y se encuentran íntimamente relacionados con el concepto de “*imperativo asertórico*” de Kant (2007). Por tanto, el bienestar, el proyecto de vida y la imagen, son valores fundamentales que determinan el sentido de esta norma moral:

Pues pensar en mí mismo, pensar en mi bienestar principalmente pensando en mí, en el futuro, de que no me vaya a joder mi futuro o llevar a malos pasos, o de que vaya a causar no sé, daños en mi cuerpo por decirlo así, pero pues también mi familia, no qué va a pensar mi familia, que van a decir de mí o cómo me van a ver las otras personas, porque igual yo veo a una persona que fuma y no me le acerco,

tampoco la discrimino, pero, o sea, ya tiene que ser muy amigo o cercano, porque de resto muy casual. (02; 02; 98-101)

Además, el consumo de drogas genera conflictos entre la gente, afecta la convivencia (02; 02; 114 y 119), distrae a las personas y las desenfoca de cosas verdaderamente importantes como el estudio (02; 02; 117 y 118). Por tanto, pueden distinguirse también *la sana convivencia* y *el estudio*, como valores preponderantes que asignan significado a esta norma moral.

Norma moral: Ayudar a los demás.

Razonar y actuar en el lugar del otro

Código del narrador:03

Código de la narración:03

En concordancia con el primer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la norma moral: *Ayudar a los demás*.

Encontrarse en un problema es como estar aprisionado por las circunstancias (03; 03; 79). Por tanto, una persona que no está involucrada directamente en el problema tiene la libertad para razonar una solución más apropiada a la coyuntura, solución que no puede ser pensada con la misma claridad por quien se encuentra inmerso en la dificultad y está siendo directamente afectado por ella. En este sentido, ayudar a los demás se relaciona con la habilidad central, aludida por Tugendhat (1997), de ser *“un buen socio cooperador”* y una persona socialmente tratable. En consecuencia, ayudar a una persona consiste en hacer algo por ella, que resulta decisivo e importante, y que ella no puede hacer por sí misma. Por esta razón, ayudar a los demás es necesario: “...o para resolverle problemas que uno muchas veces cree que está hundida, pero la solución es mucho más fácil de lo que uno cree, solo necesita que alguien se lo diga y lo ayude con eso.” (03;03;72). Adicionalmente, ayudar a los demás es un acto que nace voluntariamente de un sentimiento altruista (03; 03; 51; 67-68) y, sin embargo,

responde al mismo tiempo a la necesidad de cumplir un deber (03; 03; 73-75). Además, ayudar a los demás concierne a una necesidad de cooperación y ayuda mutua: “Porque todo el mundo necesita ayuda, así uno lo niegue, uno siempre necesita ayuda por uno u otro motivo, y pues normalmente si yo me viera en una de esas situaciones, a mí me gustaría que alguien me ayudara” (03; 03; 44 y 45). Ayudar siempre trae algo bueno para los demás y para mí también (03; 03; 71 y 72), pues una persona que no recibe ayuda puede afectar a toda la comunidad (03; 03; 76 y 77). En este sentido, *la capacidad de razonar soluciones, el altruismo, el deber, la cooperación y el bien común*, aparecen como valores capitales dentro de la norma moral que consiste en *ayudar a los demás*. De esta manera se concluye que, al ayudar, se hace uso de la libertad personal y se ocupa el lugar de los otros. En virtud de ello, una acción de ayuda consiste en razonar soluciones y desarrollar acciones apropiadas en favor de los demás.

Norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Cooperar y desarrollar la confianza interpersonal

Código del narrador:01

Código de la narración:04

Tomando en consideración el primer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir.*

Respetar la verdad no siempre resulta cómodo ni agradable, y en ocasiones puede causar dolor:

“Y pues, hay un dicho por ahí que dice que la verdad duele, pero no siempre se va a quedar doliendo, sino que es un estado temporal. Entonces, yo pienso que ese dolor temporal a veces es bueno, porque va fortaleciendo más el carácter de las personas. Sí, por ejemplo, voy a hacer una comparación, las gemas y todas esas piedras preciosas que da la tierra están desde lo más profundo, y son temperaturas supremamente altas, y es algo que no es agradable, pero igual ¿qué provoca eso?,

que sean preciosas, que brillen. Entonces, yo pienso que eso también hace la verdad. Cuando nosotros le decimos la verdad a alguien en la cara, sin obviamente lastimar su integridad como persona, pero sí reconociendo una falta, o algo así, en el momento la persona se va a doler, pero ya más adelante lo va a superar. Va como a aprender a decir: *bueno, yo puedo esperar de las personas cosas buenas y cosas malas, y voy a estar preparado para afrontarlo*. (01; 04; 74-79)

Los valores encontrados en esta norma moral son: *la justicia, el carácter personal, las relaciones interpersonales, la cooperación, la lealtad, el respeto, la honra, la confianza, la armonía de grupo, la comunidad inmediata y la sociedad en general*. Según esto, desarrollar el hábito de decir la verdad fortalece el carácter y promueve el desarrollo personal (01; 04; 75-77). Además, decir la verdad es una actitud “*altruista*”, en tanto toma en cuenta las necesidades y las expectativas de los demás, tal como lo menciona Tugendhat (1997), y constituye un instrumento de cooperación, pues fortalece las relaciones interpersonales y comunitarias (01; 04; 71-79 y 88-90). Al decir la verdad se hace justicia a las personas. (01; 04; 55, 58, 62, 86 y 87). Del mismo modo, respetar la verdad desarrolla la confianza entre las personas, expresa lealtad hacia los demás y es una forma de respetar y honrar al otro (01; 04; 91, 92, 95, 96). Asimismo, respetar la verdad contribuye al mantenimiento de la armonía de grupo (01; 04; 100). Por el contrario, las mentiras hacen que una comunidad no pueda funcionar (01; 04; 100-103), pues la mentira es un instrumento de manipulación que se usa para tapar cosas indebidas (01; 04; 104-107). De otra parte, decir la verdad sobre una falta cometida hace que el infractor se sienta mejor consigo mismo (01; 04; 90).

Norma moral: Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.

Proteger la salud personal y conservar la paz comunitaria

Código del narrador:02

Código de la narración:05

En directa relación con el primer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la norma moral: *Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.*

Una agresión física desencadena otras agresiones físicas (02; 05; 59-61). En contraste, no golpear ni causar heridas físicas a los demás contribuye a la armonía de grupo, promueve la paz y la sana convivencia, de acuerdo con una visión cooperativa que da origen al concepto de “*buen ocupante de rol*”, propio del tercer estadio de Kohlberg (1992). En este sentido, la norma moral y las consecuencias que trae desacatarla producen en la comunidad un efecto de contención. Por su parte, la ausencia de la norma, o la impunidad frente a su inobservancia, produce caos y violencia en la comunidad, lo que conduce a que la convivencia sea insostenible:

Pues porque si no estuviera, primero habría muchas, como el quíntuple de peleas a cada rato, porque si no hay una norma o uno no paga las consecuencias, porque todo tiene consecuencias, y si uno va y se agarra todos los días y no hacen nada, pues lo van a seguir haciendo, y así sucesivamente y si uno no tiene consecuencias, lo más probable es que siga en lo mismo...No, pues sería un *mierdoso* por decirlo así; claro porque todo mundo cada vez que tiene problemas, no, que pelea acá, no, que en descanso, otra a la salida, y no, que otra mañana, habría peleas a cada rato, sería una problemática muy pesada...sería un caos por decirlo así, sería un ambiente pesado. (02; 05; 107-112, 116)

De acuerdo con esto, evitar las agresiones físicas es una forma de cuidar el cuerpo y contribuir a la preservación de la salud (02; 05; 113-116). Por consiguiente, *la paz, la sana convivencia, el cuidado del cuerpo y el cuidado de la salud*, son los valores que le dan significado a esta norma moral.

Norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Preservar el funcionamiento de la sociedad

Código del narrador:03

Código de la narración:06

Con arreglo al primer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir.*

La verdad genera confianza y, de este modo, alivia la duda habitual que emerge en el desarrollo de las transacciones que se realizan regularmente entre las personas (03; 06; 46). De acuerdo con esto, la confianza hace posible la articulación de intenciones entre las diferentes personas que conforman una comunidad, y favorece las interacciones sociales de acuerdo con el concepto de “*capacidad de afiliación*” de Nussbaum (2012). Solo de esta manera surge, como opción viable, la cooperación y el trabajo en equipo. En consecuencia, es la confianza una condición básica para el mantenimiento y el funcionamiento de la sociedad:

...se acaba la sociedad, porque todo el mundo se volvería individualista, porque yo no confié en los demás, yo voy a hacer las cosas sola y como a mí me plazca. Como que no habría control y todo sería como más individualista, yo lo hago y no me importa nadie más. (03; 06; 51-54)

De este modo, los valores esenciales que le dan sentido a la norma moral de *No engañar ni mentir*, son *la confianza, el trabajo en equipo y la sociedad*.

2. Creencias y Valores Acerca del Respeto de las Normas Morales

De acuerdo con el segundo objetivo específico de la presente investigación, se interpretan a continuación las creencias y valores que tienen los estudiantes

acerca del **respeto** de las normas morales concretas que ellos eligieron y en referencia a las cuales construyeron tres de las seis narraciones objeto de interpretación.

Norma moral: Respetar las pertenencias de los demás. No robar.

Ser justo y favorecer el bienestar comunitario

Código del narrador:01

Código de la narración:01

En articulación con el segundo objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca del *respeto* de la norma moral: *Respetar las pertenencias de los demás. No robar.*

El abstenerse de robar es una decisión consecuente con el deseo y la necesidad de justicia y de bienestar para toda la comunidad (01; 01; 52 y 56). Por esta razón, los bienes considerados como públicos están destinados al beneficio de todos y no deben emplearse con el fin de satisfacer expectativas individuales o de un grupo reducido de personas (01; 01; 15 y 16). De una manera que se aproxima notablemente al tercer estadio de Kohlberg (1992), según el cual la interacción con el otro se coordina mediante la perspectiva de terceros cercanos, el narrador concibe que hacer lo correcto implica esfuerzos y sacrificios, además, puede generar dificultades e incomodidades, sin embargo, es algo que trae buenos resultados, como lograr reconocimiento público y mejorar la autoestima, pues, aunque lo correcto es algo que se hace, casi siempre, en privado y por iniciativa propia, termina logrando un efecto comunitario (01; 01; 19-21 y 23-25). Hacer lo correcto, permite desarrollar la confianza y contribuye a la configuración de valiosos vínculos sociales y de un poderoso sistema de cooperación comunitario que produce beneficios colectivos. En este sentido, el poder contar con los demás resulta imprescindible (01; 01; 34-37). No obstante, el hacer justicia no debe implicar agredir o lastimar a los demás, antes bien, se deben emplear los mecanismos institucionales y recurrir a las personas adecuadas, con el fin de establecer el orden y aplicar los correctivos pertinentes, si esto fuera necesario:

Aprendí que debemos ser honrados y tratar de mirar una forma en que no afectemos la integridad de una persona por ayudar a otra. En ese caso yo estaba súper furioso y hubiera podido maltratar al niño psicológicamente, regañándolo, pero no era mi trabajo. Entonces por eso hablé con la profesora. La profesora, en su experiencia, ella como docente sabe, de pronto habrá llamado a los padres, hará todo y yo cumplí con mi trabajo, que fue avisarle a ella, y ella ya se encargará de hacer su trabajo. (01; 01; 30-32)

Como valores constitutivos del respeto por esta norma moral se distinguen, entre otros, *la justicia, la identidad propia, la autoestima, la satisfacción personal, el reconocimiento público, el esfuerzo, el bien general, la confianza, los vínculos sociales y la cooperación.*

Norma moral: No consumir sustancias psicoactivas.

Tener carácter y ganar el respeto de los demás

Código del narrador: 02

Código de la narración: 02

En correspondencia con el segundo objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca del *respeto* de la norma moral: *No consumir sustancias psicoactivas.*

En directa relación con el concepto de “*capacidad de razón práctica*” de Nussbaum (2012), el cual se refiere a que las personas planifican sus vidas y coordinan sus acciones en función de una concepción del bien y de lo que se plantean como fin último, en la visión del narrador la acción de consumir sustancias psicoactivas le hace daño al cuerpo y a la psicología de las personas (02; 02; 10 y 99) y, por tanto, obstaculiza el desarrollo de estos planes e ideales de vida, de modo que las drogas constituyen un enemigo de los sueños (02; 02; 16, 98, 103 y 112). De acuerdo con esto, quien se deja convencer de consumir drogas carece de personalidad y de carácter. (02; 02; 15 y 23). Cabe destacar que

aquellos que inducen al consumo de sustancias psicoactivas casi siempre son amigos, por esta razón, resulta importante saber escoger los amigos y desarrollar la valentía para rechazar una propuesta que proviene de alguien por quien se siente afecto y admiración (02; 02; 24 y 72, 83-87). Sin embargo, el amigo que invita a consumir drogas no es un verdadero amigo (02; 02; 24, 83-87). Por otra parte, decir *no* a las personas que invitan al consumo de drogas genera una distancia respecto a ellos (02; 02; 24, 37 y 97). No obstante, cuando se dice no al consumo de drogas, se demuestra carácter y se gana el respeto de los demás (02; 02; 88-92). En este sentido, hacer lo correcto hace que las personas se sientan orgullosas de sí mismas y produce satisfacción personal:

Satisfacción, más que todo eso y felicidad de estar orgulloso del carácter que tuve en ese momento y pues el carácter que tengo ahora, y el saber tomar decisiones, pues no todas las veces las decisiones son buenas, pero hay casos importantes en los que, o en las ocasiones más importantes uno debe tomar las mejores decisiones, o sea, saber que tan grave puede ser el asunto, o sea, orgulloso de la decisión que tomé ese día. (02; 02; 67-70)

En cuanto a los expendedores, al parecer suelen creerse malos por el hecho de vender drogas, y esto los hace sentir superiores frente a los demás (02; 02; 39-41 y 64). Los expendedores de drogas tienen dinero y creen tener poder y tenerlo todo, pero en realidad no tienen nada (02; 02; 63 y 66). Por consiguiente, las creencias acerca del respeto por esta norma moral entrañan los siguientes valores: *la salud, el bienestar, el carácter, la personalidad, el autoconcepto, la autoestima, la amistad, el futuro y los ideales de vida.*

Norma moral: Ayudar a los demás.

Corregir injusticias y mejorar el concepto de sí mismo

Código del narrador:03

Código de la narración:03

En directa relación con el segundo objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca del *respeto* de la norma moral: *Ayudar a los demás*.

Nadie puede resolver sus problemas solo, lo que significa que toda persona necesita ser ayudada por los demás (03; 03; 34). En este sentido, ayudar es una acción que nos permite participar de un sistema comunitario de cooperación, mediante el razonamiento característico de la regla de oro, el cual atiende al tercer estadio de Kohlberg (1992): el individuo actúa frente a los demás del modo en que espera que los demás actúen con él: "...porque todo el mundo necesita ayuda, así uno lo niegue, uno siempre necesita ayuda por uno u otro motivo, y pues normalmente si yo me viera en una de esas situaciones a mí me gustaría que alguien me ayude" (03; 03; 45). Por tanto, ayudar a los demás es bueno (03; 03; 33). De acuerdo con esto, escuchar a alguien que pasa por momentos difíciles y darle nuestra confianza es una forma importante de ayudarle (03; 03; 28-31). De otra parte, ayudar a alguien implica tomar riesgos (03; 03; 55 y 56, 60-65), por lo que resulta necesario ser fuerte y vencer los temores al momento de socorrer a alguien (03; 03; 55 y 56). Sin embargo, ayudar a los demás produce satisfacción personal (03; 03; 34), favorece al crecimiento individual (03; 03; 57), genera aprendizajes que pueden ser aplicados en la vida propia (03; 03; 58) y contribuye a mejorar el concepto de sí mismo (03; 03; 57). Además, ayudar a alguien es una manera de corregir injusticias (03; 03; 35-37, 69 y 70) y, por tanto, puede impactar positivamente el futuro de la persona ayudada (03; 03; 53 y 71). Asimismo, ayudar a los demás motiva a los observadores directos a ayudar a otros en situaciones en las que lo necesiten (03; 03; 38 y 39). Por estas razones, vale la pena ayudar y esforzarse por la felicidad de otras personas (03; 03; 56). Igualmente, cabe destacar que existe una mayor motivación para ayudar alguien cuando se tiene un vínculo emocional con la persona necesitada (03; 03; 40 y 41) y, en algunos casos, ayudar a alguien requiere conocer con cierta precisión la situación particular que vive la persona necesitada (03; 03; 41 y 42). De cualquier modo, también se debe ayudar a las personas desconocidas, con las que no tenemos

ningún vínculo afectivo (03; 03; 43). No obstante, ayudar las personas no es suficiente, pues también es necesario que las personas se ayuden a sí mismas (03; 03; 66). El respeto por esta norma moral comporta los valores de *altruismo, satisfacción personal, empatía, esfuerzo, futuro, justicia, autoconcepto, buen ejemplo, cumplimiento del deber y autoayuda*.

3. Creencias y Valores Acerca de la Trasgresión de las Normas Morales

En concordancia con el segundo objetivo específico de la presente investigación, se interpretan a continuación las creencias y valores que tienen los estudiantes acerca de la **trasgresión** de las normas morales concretas que ellos eligieron y en referencia a las cuales construyeron tres de las seis narraciones objeto de interpretación.

Norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Fallar y decepcionarse de sí mismo

Código del narrador: 01

Código de la narración:04

De conformidad con el segundo objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la **trasgresión** de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir*.

El éxito puede llegar a generar adicción, volver a las personas egoístas y llevarlas a hacer trampa para mantener una secuencia de triunfos (01; 04; 2-9 y 22). De ahí que las metas personales deben cumplirse sin abusar de los demás y sin atropellarlos (01; 04; 24 y 25). Está bien anhelar triunfos y reconocimientos, pero estos se deben ganar con méritos y esfuerzo, sin traicionar la confianza de los demás y sin lastimarlos (01; 04; 38-45). En este sentido, los títulos y los reconocimientos no tienen ningún valor si se han logrado con engaños (01; 04; 24-33, 41, 42 y 48, 55-58). En este sentido, en aproximación a lo planteado por Tugendhat (2010), este razonamiento del narrador expresa el rechazo que

experimenta una persona frente a la propia trasgresión de una norma moral. En consecuencia, lograr un triunfo mediante engaños y mentiras, produce decepción y vergüenza de sí mismo, pues mentir y engañar es algo bajo:

Me produce como decepción de que yo haya llegado tan bajo, por así decirlo, solo por lograr notas altas, que al final eso no te define como persona, sino lo que tú realmente tienes como valores y cómo realmente respetes a los demás...Pues, decepción, vergüenza, tristeza, en parte, porque es como aprovecharse de una persona que confió en mí. Entonces fue como aprovecharme de eso, aprovecharme de la confianza que la profesora tenía hacia mí. Porque pues claro, yo soy buen estudiante, y pues la profesora *ah, ok, yo puedo confiar en ese estudiante y sé que no me va a faltar*, pero en realidad sí le falté y solo para cumplir mi fin propio, que era lograr notas altas. Entonces, sí, tristeza, decepción, vergüenza. (01; 04; 27, 34-36)

De este modo, mentir y engañar produce vergüenza, aunque nadie se dé cuenta del engaño (01; 04; 52-54). En este sentido, mentir y engañar para lograr algo es fallarse a sí mismo (01; 04; 51) y fallarle a los demás, dado que, las personas engañadas, al enterarse del engaño, sienten decepción por quien las engañó (01; 04; 42, 44 y 64). Asimismo, mentir y hacer trampa puede generar un impacto en los demás e influenciarlos a que también mientan y hagan trampa (01; 04; 64). Además, los logros y los títulos no definen a las personas. Aquello que realmente define a las personas son las acciones cotidianas, respetar a los otros y a los valores que ellos puedan tener (01; 04; 27-29 y 48). De otra parte, el incumplimiento de una responsabilidad puede llevar a alguien a mentir y a engañar a los otros (01; 04; 67 y 68). Mentir y engañar produce remordimiento y cargo de conciencia (01; 04; 45, 47 y 54). De otra parte, los errores son dolorosos, pero generan aprendizajes importantes (01; 04; 43-50). Igualmente, decir la verdad y actuar correctamente puede causar un impacto positivo en los demás y llevarlos a actuar también correctamente (01; 04; 59-63). Por consiguiente, los valores que constituyen las creencias acerca de la trasgresión de esta norma moral son: *e/*

autoconcepto, el aprendizaje producto de los errores, el buen ejemplo, el mérito, el esfuerzo, los triunfos y el éxito.

Norma moral: Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.

Hacer justicia de manera equivocada

Código del narrador:02

Código de la narración:05

Tomando en consideración el segundo objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la *trasgresión* de la norma moral: *Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.*

Todas las personas son iguales, por tanto, sentirse superior a alguien y pasarle por encima es una injusticia. Estas injusticias son intolerables y podrían justificar la agresión física (02; 05; 42-45 y 54-57, 85 y 86, 91-94, 102y 103). De acuerdo con lo anterior, hacer justicia mediante la agresión física produce, en lo inmediato, satisfacción y tranquilidad (02; 05; 34-36, 65 y 67). Sin embargo, según lo planteado por Tugendhat (2010), en cuanto al rechazo que experimenta el propio agente de la trasgresión de una norma moral, cuando pasa la pelea y se ven las consecuencias, viene la culpa y el arrepentimiento:

“pero pues como te decía ahorita me siento más arrepentido porque no gané nada, ni siquiera me dieron los \$2.000. Por decirlo así, terminé sin colegio y toda la cosa, entonces no valió la pena por un agarrón por todos los hechos que pasaron...ya después como uno ve las cosas como pasaron, ahí si siente como la culpa, como que dice: no, pues la cagué, no debí haber llegado a eso, vea todo lo que pasó por una pelea boba” (02; 05; 51-53 y 66).

Desde otra perspectiva, el pelear por dinero ocasiona la pérdida de cosas que resultan a la postre más importantes que el dinero (02; 05; 30-33). Igualmente,

agredir físicamente a alguien no resuelve los problemas (02; 05; 95 y 96). Resulta relevante que los compañeros del colegio y otras personas de una edad próxima aprueban las agresiones físicas, si éstas se dan con el fin de hacer justicia (02; 05; 58-61, 71 y 73). Por su parte, los adultos desaprueban las agresiones físicas, sin importar cuáles sean las razones que las motivaron (02; 05; 23 y 24, 69 y 70, 76-79). De cualquier modo, las injusticias producen mucha ira y con ira no se puede pensar con claridad:

“La plata nunca fue, yo estaba bravo era por la actitud de esa gente que piensan que pueden coger de bobo a cualquier persona y pues no, yo no me iba a dejar, tenía rabia... Si claro. Es que es la actitud de uno, es que si uno en este momento lo piensa tranquilo dice uno, no, ¡qué me voy a meter en eso!, pero uno sabe que en el momento la calentura le gana a uno, y lo primero que piensa es lanzar un puño o algo así y yo sé que sí”. (02; 05; 41, 100 y 101).

Además, se piensa que no hacer justicia produce más injusticias (02; 05; 91-94). Los valores de *igualdad*, *humildad*, *justicia* y *satisfacción personal*, les dan contenido a las creencias acerca de la trasgresión de la norma moral que consiste en *No golpear ni causar heridas físicas a los demás*.

Norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Esquivar un obstáculo, pero destruir la confianza

Código del narrador:03

Código de la narración:06

En articulación con el segundo objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las creencias y valores que el narrador tiene acerca de la *trasgresión* de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir*.

Las normas y prohibiciones de los adultos deben tener una explicación clara (03; 06; 32-34). Dado que algunas normas y prohibiciones de los adultos no tienen un porqué (03; 06; 16), la mentira y la desobediencia podrían ser válidas si se dan como respuesta a normas y prohibiciones de los adultos que no tienen una razón:

“Pues les pediría una explicación coherente para no dejarme ir, porque pues si no hay razones, pues yo creo que sí lo volvería a hacer porque me molestaría que simplemente me digan que no, y no me expliquen por qué y si yo no tengo las razones para un no, pues entonces yo voy a hacer todo lo contrario” (03; 06; 32-34).

De otra parte, ayudar a los amigos a organizar eventos sociales orientados a la diversión y al entretenimiento, y luego compartir estas celebraciones con ellos, resulta de gran importancia (03; 06; 28, 42-44). De manera que la mentira permite esquivar obstáculos que impiden compartir estos espacios, sin embargo, la mentira es mala de cualquier modo (03; 06; 15-25), pues lastima y decepciona a los demás (03; 06; 18 y 27), y destruye la confianza (03; 06; 26, 41 y 48). Del mismo modo, perder la confianza de los demás anula oportunidades en el futuro (03; 06; 41) y produce culpa (03; 06; 23-25), tal como lo expresa Tugendhat (2010). Sin embargo, los errores generan aprendizajes (03; 06; 37 y 38). En consecuencia, aún sin entender el significado de una norma o prohibición que establezcan los padres, se debe confiar en ellos y obedecerles:

“...debí confiar más en mis papás, como decirles las cosas porque pues muchas veces, ellos me han dado la confianza y pues salirme no fue como la mejor alternativa, entonces pues eso, como confiar más en ellos la próxima vez...Pues gané la experiencia, como sí, uno debe aprender de sus errores, entonces yo aprendí a confiar más en ellos, si eso no hubiera pasado pues, yo lo hubiera hecho más adelante o no les tendría confianza en otro tipo de cosas...Pues que los papás tienen más experiencia y si nos lo están diciendo es por algo, entonces pues eso es como lo importante, que muchas veces es para tu propio beneficio” (03; 06; 35-38 y 55).

Como valores que confieren sentido a las creencias respecto de la trasgresión de esta norma moral, se distinguen: *la confianza, las normas y su significado, la amistad, la comunicación y el aprendizaje producto de los errores.*

4. Justificaciones que Explican el Respeto de las Normas Morales

En concordancia con el tercer objetivo específico de la presente investigación, se interpretan a continuación las justificaciones que los estudiantes emplean para explicar el **respeto** de las normas morales concretas que ellos eligieron y en referencia a las cuales construyeron tres de las seis narraciones objeto de interpretación.

Norma moral: Respetar las pertenencias de los demás. No robar.

Evitar que un niño se convierta en delincuente

Código del narrador:01

Código de la narración:01

Tomando en consideración el tercer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las justificaciones que el narrador emplea para explicar el **respeto** de la norma moral: *Respetar las pertenencias de los demás. No robar.*

Se identifica el deseo de ayudar a los demás sobre la base de una perspectiva en la que el narrador coordina su propio punto de vista con el de los demás, mediante el punto de vista de terceros neutrales, a través de la regla de oro, del modo en que se tipifica en el tercer estadio de Kohlberg (1992). De acuerdo con esto, se observa en el narrador la capacidad de detectar una situación en la que alguien necesita colaboración, y se advierten, por tanto, su intención y su acción para ayudar, del mismo modo en que desearía ser ayudado en una situación semejante:

“La razón fue que yo vi todo lo que pasó, fui testigo de lo que ocurrió. Entonces, a mí no me gusta quedarme como con esas cascaritas que pasan o cosas, sino que me gusta hacer algo y ayudar. Y en ese caso, yo tenía la oportunidad de hacerlo. Entonces, yo creo que fue esa razón: el deseo de poder ayudar a los muchachos y no quedarme callado. Y más que yo atestigüé y todo. Fue un deseo de ayudarlos, aunque no me hayan pedido ayuda, porque sé que eso más adelante les podría

traer consecuencias. Entonces, me puse en los zapatos de ellos. Bueno, si yo llevara el refrigerio y a mí me robaran, y se descompleta el refrigerio, puede que me echen la culpa a mí, o me regañan, o no me valen las horas de servicio social. Entonces, fue como ponerme en los zapatos de ellos, y pensar que hubiera pasado si me hubieran hecho eso a mí. Y actuar como si me estuviera ayudando a mí mismo, pero sabiendo que estoy ayudando a los demás” (01; 01; 46 y 47).

De igual modo, se distingue el deseo de corregir una falta de alguien, con el fin de evitar que se convierta en delincuente en el futuro (01; 01; 48, 49 y 50), lo cual aparece estrechamente vinculado con el deseo de hacer justicia, pues aquel a quien le pertenecen las cosas por derecho, o por esfuerzo personal, no merece ser despojado de ellas (01; 01; 52 y 67).

Norma moral: No consumir sustancias psicoactivas.

Favorecer los ideales de vida

Código del narrador:02

Código de la narración:02

En atención al tercer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las justificaciones que el narrador emplea para explicar el *respeto* de la norma moral: *No consumir sustancias psicoactivas*.

Como justificación crucial que determina el respeto de esta norma moral y el consecuente rechazo por las sustancias psicoactivas, se reconoce el deseo y la preocupación por proteger la vida, la salud mental y física, y por mantener el bienestar personal en una relación directa con el concepto de imperativo asertórico de Kant (2007), según el cual, una determinada acción se hace necesaria para lograr el propósito de la felicidad: “...y pues entonces ahí es donde uno dice que no, primero porque piensa que eso le hace daño al cuerpo y psicológicamente y pues físicamente...o de que vaya a causar no sé, daños en mi cuerpo por decirlo así” (02; 02; 9, 10 y 99). En vínculo directo con las razones expuestas, se aprecia en la narración el deseo de proteger el desarrollo del

proyecto personal y de los ideales de vida futuros (02; 02; 16, 98, 103 y 112). Por otra parte, se advierte el deseo de proteger la imagen personal ante la familia y demás miembros de la comunidad (02; 02; 100, 101 y 111). Se observa, además, el deseo de hacer lo correcto (02; 02; 67-70, 98-100) y ganar la confianza de las personas importantes (02; 02; 100, 101). Es preciso destacar que el narrador señala con una fuerza menor y como una justificación secundaria, que las drogas no le llaman la atención, ni lo inquietan, ni representan para él algo extraordinario (02; 02; 104 y 105).

Norma moral: Ayudar a los demás.

Hacer justicia

Código del narrador:03

Código de la narración:03

En directa relación con el tercer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las justificaciones que el narrador emplea para explicar el *respeto* de la norma moral: *Ayudar a los demás*.

Se identifica en el narrador el deseo de aliviar el sufrimiento de alguien con quien se tiene un fuerte vínculo afectivo, atendiendo el concepto de altruismo de Tugendhat (1997), como razón que justifica el respeto de esta norma moral: "...Que mi mejor amiga fuera infeliz, que ella se preocupara más por lo que pensaban los papás, y pues principalmente ayudarla porque ella en sí, era mi mejor amiga, y ya" (03; 03; 67 y 68). En este sentido, se distingue también como justificación, la necesidad de hacer justicia de acuerdo con la condición, la bondad y los méritos de quienes requieren ayuda:

"pues principalmente son niños y pues ningún niño merece como eso, y más porque ellos eran increíbles personas, como para que los vinieran a tratar así, porque ellos eran de los que te apoyaban en todo, siempre estaban ahí y pues tampoco es justo con la mamá, pues porque la mamá principalmente estaba con ellos es para

ayudarlos en todo...Pues me parecía muy injusto, y pues si a uno le parece injusto no va a apoyar lo que uno no está de acuerdo” (03; 03; 35-37, 69 y 70).

Por otra parte, se aprecia el deseo de ayudar a partir de un razonamiento caracterizado por el altruismo y la empatía, en el que el narrador es capaz de considerar la condición de los demás, mediante su propia proyección en la situación ajena: “...y pues normalmente si yo me viera en una de esas situaciones a mí me gustaría que alguien me ayude” (03; 03; 45).

5. Justificaciones que Explican la Trasgresión de las Normas Morales

De acuerdo con el tercer objetivo específico de la presente investigación, se interpretan a continuación las justificaciones que los estudiantes emplean para explicar la **trasgresión** de las normas morales concretas que ellos eligieron y en referencia a las cuales construyeron tres de las seis narraciones objeto de interpretación.

Norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Alcanzar el éxito

Código del narrador:01

Código de la narración:04

En directa relación con el tercer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las justificaciones que el narrador emplea para explicar la **trasgresión** de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir.*

En la trasgresión de esta norma moral se advierte, como justificación principal, el deseo de lograr éxito, reconocimiento y aprobación social, sin reflexionar suficientemente en los medios empleados para lograrlo, ni en las consecuencias que esto puede traer para sí mismo y para los demás, a través de una acción egoísta que responde a lo afirmado por Tugendhat (1997). En palabras del narrador:

“La razón principal fue querer sacar las mejores notas, a costa de... Eso fue como ese deseo de que la gente me felicite, quedar bien ante los demás, que todos vean oh, wow, el niño más inteligente, o el mejor estudiante, fue eso lo que me llevó a transgredir la norma moral” (01; 04; 65 y 66).

Asimismo, se identifica la negligencia en el cumplimiento de un deber y la derivada necesidad de encubrir esta omisión, como razones que motivan la trasgresión de la norma, aun cuando no la justifiquen:

“...no pude atender con el trabajo completo, entonces busqué otro medio para obtener un buen resultado y sacar buena nota. Esa fue una de las razones, que no alcancé. Y no fue ni por el tiempo, fue porque a veces a uno le da pereza, fue eso” (01; 04; 67 y 68).

Norma moral: Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.

Eliminar la arrogancia de los demás

Código del narrador:02

Código de la narración:05

De conformidad con el tercer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las justificaciones que el narrador emplea para explicar la *trasgresión* de la norma moral: *Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.*

La indignación frente a lo que se considera injusto, y el consecuente deseo de hacer justicia, mediante una concepción de justicia retributiva básica, característica del primer estadio del desarrollo moral de Kohlberg (1992), constituyen la justificación que fundamenta la trasgresión de esta norma moral:

“Pues la indignación era por esa actitud que veía en ellos de que somos malos o nadie se va a meter con nosotros, entonces bueno, perdemos y no les vamos a pagar. También estaba indignado porque yo sabía que lo más probable era que mi

equipo si iba a perder, ellos tenían mejor equipo de micro y donde nosotros hubiéramos perdido nos estarían cobrando de una, y que nosotros hubiéramos dado la plata. Eso era lo que me daba rabia, saber que entonces ellos entraron confiados y tenían esa actitud y pues eso me ofendió mucho y esa fue la principal razón como de irme a eso” (02; 05; 42-45).

En el mismo sentido, se distingue la indignación ante la arrogancia de los demás y el deseo de repelerla, como una justificación concomitante:

“La indignación que tenía hacia esa persona por ver como trataba a los demás y como se creía más...La actitud, o sea como la soberbia o que se sienten agrandados o querer coger a todo mundo de bobo, pues esas razones eran las que más” (02; 05; 102 y 103).

Norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Desafiar la autoridad y desobedecer lo absurdo

Código del narrador:03

Código de la narración:06

En articulación con el tercer objetivo específico de la investigación, se interpretan enseguida las justificaciones que el narrador emplea para explicar la *trasgresión* de la norma moral: *Respetar la verdad. No engañar ni mentir.*

No identificarse con el significado de las normas aplicadas por los padres, o no comprender las razones que fundamentan sus prohibiciones, se reconoce como una justificación determinante en la trasgresión de la norma moral que consiste en *No engañar ni mentir*:

“Porque principalmente en esa fiesta, mi mamá ya conocía a todos, yo era de las que las organizaba, yo sabía quién iba a ir, entonces ¿por qué no ir si ya conocía a todo el mundo? ...les pediría una explicación coherente para no dejarme ir, porque pues si no hay razones. ...porque me molestaría que simplemente me digan que no,

y no me expliquen *el porqué* y si yo no tengo las razones para un no, pues entonces yo voy a hacer todo lo contrario.” (03; 06; 16, 32-34).

De igual manera, se advierte en el narrador un razonamiento en el que considera únicamente sus propios intereses, desconociendo los puntos de vista y las expectativas de los demás, en este caso de sus padres, mediante una clara acción egoísta, de acuerdo con la concepción de Tugendhat (1997). Por tanto, la estudiante toma la determinación de hacer valer el orgullo personal, de sentar su posición frente a la autoridad de los padres y de satisfacer un deseo propio por encima de toda restricción: “Como principalmente orgullo, porque mis papás no me dejaron ir y yo pues tenía muchas ganas de ir y fue como por contradecirlos” (03; 06; 45). Asimismo, puede reconocerse en el narrador, el gran deseo de compartir un espacio de diversión y esparcimiento con los amigos, como otra razón que justifica la trasgresión: “Porque yo quería ir, allá estaban todos mis amigos y qué iba a estar aburrida en la casa si todos estaban allá...Para pasar un rato agradable con ellos” (03; 06; 42-44).

Conclusiones

Estableciendo una conexión entre el estado del arte, los autores abordados en el marco teórico y los resultados obtenidos mediante el proceso de interpretación de las narraciones expuestas por cada uno de los estudiantes, en el que se toma como base la Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica, es posible enunciar las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se destaca que los estudiantes reconocen la importancia de las normas morales como condición necesaria para la vida en sociedad. En este sentido, las normas morales son un punto de referencia para el actuar cotidiano y generan contención en el comportamiento de las personas, si bien de una forma cercana a la concepción que se encuentra en el tercer estadio de Kohlberg (1992). De tal modo que para ellos, las normas tienen un carácter imprescindible, aunque su cobertura solo alcanza al grupo inmediato al que pertenecen. Asimismo, se evidencia que las normas morales son respetadas por los estudiantes, solo en virtud de que protegen ideales y proyectos de vida particulares, atendiendo, de este modo, a lo planteado por Kant (2007) a través del imperativo asertórico.

Como segunda conclusión, se evidencia que el respeto por las normas morales mejora la autoestima de los estudiantes y fortalece su autoconcepto, en una relación directa con los valores de *obligación, deber, aprobación social, confianza personal, agradecimiento y lealtad*, propios del tercer estadio de Kohlberg (1992). En consecuencia, respetar las normas morales les produce satisfacción personal.

Por el contrario, y si bien los estudiantes reconocen que trasgredir una norma moral les permite alcanzar sus objetivos inmediatos con una mayor facilidad, es evidente que la trasgresión de las normas morales va en detrimento de su autoestima y autoconcepto. De este modo, tenemos que los logros alcanzados mediante la trasgresión de las normas morales no producen satisfacción, sino remordimiento y vergüenza. Esto se evidencia en las narraciones de los

estudiantes, en las cuales, dichos sentimientos son expresados de una manera próxima a como lo hace Rodion Raskolnikov, en la novela *Crimen y Castigo* del escritor ruso Fedor Dostoyevski.

Una tercera conclusión consiste en que el respeto de las normas morales se relaciona directamente con el desarrollo de la confianza, como un mecanismo que opera a través de valores tales como la *obligación*, *el deber*, la *aprobación social*, el *agradecimiento* y la *lealtad*, y produce lazos vinculantes entre los diferentes integrantes de una comunidad. De esta manera, la confianza es el principal factor que constituye los mecanismos comunitarios de cooperación, en una concepción que coincide con el tercer estadio de Kohlberg (1992) y con la concepción expuesta por “Don José Reyes”, un malvado personaje de la película *El infierno* de Luis Estrada, según la cual, las normas morales son el fundamento de la cooperación comunitaria, incluso al interior de una organización criminal, de tal modo que resulta necesario respetarlas, a fin de preservar su estructura y funcionamiento.

En cuarto término, se observa que el criterio de justicia es comúnmente usado como argumento tanto para respetar una norma moral como para transgredirla. En este sentido, los estudiantes manifiestan que, en algunos casos, aquello que los ha motivado a respetar las normas morales ha sido su afán de atender a lo que ellos consideran justo. No obstante, también apelan a la idea de justicia para defender acciones que constituyen una clara transgresión de las normas morales.

En este sentido, se advierte que los conceptos de “bueno” y de “mejor elección”, expuestos a partir de Tugendhat (1997), se homologan al concepto de justicia como estricta igualdad, de acuerdo con el primer estadio de Kohlberg (1992). En virtud de ello, en una situación que constituye un problema de tipo moral, en el que el valor de la justicia entra en conflicto con otros valores, los estudiantes son proclives a preferir este valor antes que otros, como punto de referencia para tomar una decisión y resolver tal coyuntura. Por tanto, se tiene que

las manifiestas preocupaciones por atender al concepto de justicia, identificadas en las narraciones de los estudiantes, representan un hallazgo novedoso, en relación con las investigaciones analizadas en el estado del arte.

En quinto lugar, en la narración con código 02, que corresponde al respeto de una norma moral, y en la narración con código 05, que refiere la transgresión de una norma moral, ambas elaboradas por el mismo estudiante, se encuentra como una creencia común, que acompaña tanto el respeto como la transgresión, la reprobación manifiesta de actitudes donde alguien se siente superior a los demás y asume conductas de abuso o maltrato para con los otros.

En sexto término, se hace manifiesto que el respeto de una norma moral, en una situación concreta, se realiza siempre a partir de un razonamiento en el que se coordinan las expectativas, intereses y necesidades propias, con las de las demás personas implicadas, mediante un razonamiento propio de la regla de oro, lo cual de acuerdo con Tugendhat, corresponde a una acción altruista. Dicho razonamiento resulta característico del tercer estadio de Kohlberg (1992): *actúo frente a los demás del modo en que quisiera que los demás actúen conmigo*. De otra parte, la transgresión de una norma moral se realiza a partir de un razonamiento en el que se toman en cuenta las propias expectativas, intereses y necesidades, y se ignoran las de los demás, proceder que de acuerdo con Tugendhat, se considera una acción egoísta. En virtud de ello, un razonamiento que solo toma en cuenta la perspectiva individual es propio del primer estadio de Kohlberg (1992).

La séptima conclusión que se extrae de la presente investigación consiste en que los estudiantes, aunque se permitan a sí mismos la transgresión de una norma moral, no aprueban racionalmente dicha transgresión, ni para sí mismos ni para los demás. Esto se encuentra íntimamente relacionado con lo planteado por Kant (2007), en cuanto a que, si bien una persona puede transgredir una norma moral para su propio beneficio, no estaría dispuesto a aceptar que dicha manera

de actuar sea convertida en ley universal, dado que no solo el tejido social, sino él mismo, resultaría claramente perjudicado. Del mismo modo, este hecho guarda una estrecha relación con una conclusión de uno de los estudios analizados en el estado del arte, que consiste en que los adolescentes tienden a reprobar sus propias mentiras.

Una octava conclusión surge del análisis de la presente investigación con respecto a los estudios presentados en el estado del arte, pues, en primer lugar, se tiene que, en dos de estas investigaciones, un porcentaje importante de los participantes se ubica en el tercer estadio de Kohlberg, de manera similar a lo ocurre en el presente estudio, en el que la gran mayoría de razonamientos morales identificados en los estudiantes pueden enmarcarse en este mismo estadio. En segundo término, en uno de estos estudios se evidencian razonamientos propios del estadio 6 de Kohlberg que, sin embargo, corresponden a bajos porcentajes, mientras que en el otro estudio no se evidencian razonamientos propios de este estadio, tal como sucede en la presente investigación, en la que dichos razonamientos son totalmente inexistentes. Por tanto, se concluye que resulta imperativo optimizar las estrategias pedagógicas y didácticas que se emplean actualmente en la enseñanza de la ética y de otras asignaturas con las que se busca fortalecer el desarrollo moral de los estudiantes.

Conclusión Principal

A manera de correlato frente a los planteamientos de Bruner (1990), se concluye que las normas morales, así como su respeto y su trasgresión, no poseen un significado en sí mismas, dado que se encuentran conectadas, mediante una red, con otros significados que corresponden a las distintas dimensiones de la realidad de los estudiantes.

De este modo, la norma moral que consiste en *respetar las pertenencias de los demás*, se relaciona con los significados atribuidos al trabajo y al esfuerzo. No

consumir sustancias psicoactivas se vincula con los significados conferidos a la salud, el bienestar y la imagen ante los demás. *Ayudar a los demás* se asocia con los significados de la cooperación, la bondad y las propias expectativas de ser ayudado también, en una situación determinada. *No engañar ni mentir* se articula con el sentido de la confianza, el intercambio de beneficios y la necesidad de realizar transacciones con el otro. De igual manera, *respetar la integridad física de los demás* se empalma con los significados asignados a la paz de la comunidad, la seguridad y la estabilidad social.

Asimismo, esta red de significados se encuentra estrechamente relacionada con sistemas de valores que expresan la identidad de una cultura determinada. Por ejemplo, el significado que los estudiantes atribuyen a la norma moral conocida como *no engañar ni mentir*, está soportado sobre la base de un sistema constituido por valores tales como *la justicia, el carácter personal, la lealtad, el respeto, y la honra*, los cuales han sido apropiados mediante las vivencias cotidianas, en el ámbito de las familias de origen, en la cultura escolar y en el entorno social. Sobre el fundamento de estos sistemas de valores, los estudiantes configuran creencias, las cuales justifican sus acciones alrededor de un ideal de vida buena.

Recomendaciones

A partir de la interpretación de significados, se pretende formular recomendaciones que puedan orientar nuevos rumbos en el desarrollo de la educación moral en la escuela. Esto, en respuesta al extendido fenómeno de quebrantamiento de las normas morales en la cultura colombiana y latinoamericana.

En primera instancia, se recomienda diseñar y aplicar estrategias metodológicas y didácticas que permitan a los estudiantes afianzar la comprensión del sentido de las normas morales, de modo que puedan lograr avances significativos en su desarrollo moral.

Asimismo, se sugiere que la escuela diseñe y aplique estrategias metodológicas y didácticas que promuevan el desarrollo de criterios y habilidades para la aplicación del valor de la justicia en la vida cotidiana, con el fin de que los estudiantes puedan aportar en la construcción de una sociedad más justa, en la que predomine el respeto por el otro, por el conjunto de los seres vivos y por el ambiente.

De esta manera, se recomienda también el diseño y la aplicación de estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de las bases necesarias para la consolidación de la confianza interpersonal y de mecanismos de cooperación comunitaria.

De igual modo, resulta pertinente identificar cuáles son los ideales y proyectos de vida de los estudiantes, proporcionarles herramientas para la evaluación y análisis de éstos, diseñar y aplicar estrategias metodológicas y didácticas que favorezcan la apropiación de conceptos y criterios que les permitan replantear su proyecto de vida, así como aportarles herramientas que les ayuden a evaluar la

eficacia y coherencia moral de los medios empleados para el logro de estos ideales.

Asimismo, se recomienda desarrollar un estudio complementario, con el fin de analizar narraciones elaboradas por los docentes acerca de experiencias donde ellos presenciaron, atendieron y acompañaron situaciones en las cuales sus estudiantes respetaron y transgredieron las normas morales. Lo anterior, con el fin de identificar e interpretar significados complementarios que puedan orientar con mayor precisión el diseño de estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer el desarrollo moral de los estudiantes.

Referencias

- Almada Alatorre, R. (2007). *Espacio e Identidades Locales en Todos Santos, BCS*. (Spanish). *Espiral*, 13(38), 113-140. Recuperado en 18 de junio de 2015, de <http://web.a.ebscohost.com/bdatos.usantotomas.edu.co:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3acc20c4-c1ef-491f-9317-01441c1b3dc9%40sessionmgr4001&vid=15&hid=4204>
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B., & Ruz, J. (2005). *Hacia una Pedagogía de la Convivencia*. *Psykhé* (Santiago), 14(1), 137-150. Recuperado en 11 de junio de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000100011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-22282005000100011.
- Barreiro, A., Kiper, C., & Formoso, J. (2007). Transgresión de las normas: análisis de argumentos infantiles. (Spanish). *Perspectivas En Psicología: Revista De Psicología Y Ciencias Afines*, 4(1), 38-43. Recuperado en 8 de julio de 2015, de <http://web.b.ebscohost.com/bdatos.usantotomas.edu.co:2048/ehost/detail/detail?vid=11&sid=e594d126-2f34-44c9-ba4e-08bd1f611824%40sessionmgr115&hid=102&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=28106441>
- Barrios, A. (2016). Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral en la educación infantil brasileña. *Revista de Psicología (PUCP)*, 34(2), 261-291. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.002>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Casas A., Luz F., Ibáñez, A., Luz, E., & Parra, D. (2018). Desarrollo moral de los estudiantes de un programa de enfermería. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 50(3), 247-256. <https://dx.doi.org/10.18273/revsal.v50n3-2018009>

- Castro Santander, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia Internet y prevención del ciberbullying. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49-70. Recuperado en 17 de junio de 2015, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432013000200004&script=sci_arttext&tlng=en
- Chase, S. (2015). Investigación Narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En N. Denzin & Y. Lincoln (comps.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV Métodos de recolección y análisis de datos* (pp.58-112). Barcelona: Gedisa.
- Colegio Costa Rica, I.E.D. (2013). *Agenda académica 2014 - 2015*. Bogotá D. C. Subdirección Imprenta Distrital.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214. Recuperado de <https://www.fcm.org.co/wp-content/uploads/2016/12/Ley-115-de-1994.pdf>
- Congreso de Colombia. (3 de Agosto de 1994) Decreto 1860. Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]. DO: 41.473. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Congreso de Colombia. (15 de marzo de) Ley de Convivencia Escolar. [Ley 1620 de 2013]. DO: 48.733. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201620%20DEL%2015%20DE%20MARZO%20DE%202013.pdf>
- Congreso de Colombia. (11 de septiembre de 2013) Decreto 1965. Ley de Convivencia Escolar [Ley 1620 de 2013]. DO: 48910. Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1378136>
- Díaz, J. (2015). El desarrollo del juicio moral en Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 72-85. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.8>
- Dostoyevsky, F. (2015). *Crimen y castigo*. Bogotá: Editorial Atenea Ltda.

- Estrada, L., Solares, S. (productores) & Estrada, L. (director). (2010). *El infierno* [cinta cinematográfica]. Mexico: Bandidos Films.
- Gaymard, S., Allain, P., Osiurak, F., & Le-Gall, D. (2011). *The Conditions of Respect of Rules in Young and Elderly Drivers: an Exploratory Study*. European Journal Of Psychology Applied To Legal Context, 3(1), 11-28. Recuperado en 8 de julio de 2015, de <http://web.a.ebscohost.com.bdatos.usantotomas.edu.co:2048/ehost/detail/detail?vid=48&sid=cac3f0d7-6c21-40af-b03f-48e81283afa0%40sessionmgr4005&hid=4214&bdata=Jmxhbm9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=56562394>
- González, A. B., López, C. A. S., Muñoz, D. G., & Bustos, C. P. (2013). *Significado de la experiencia del consumo de sustancias psicoactivas en un grupo de adolescentes institucionalizados*. Avances en Psicología Latinoamericana, 32(1), 53-69. Recuperado en 18 de junio de 2015, de <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a05.pdf>
- Habermas, J. (2000). *Aclaraciones a la Ética del Discurso*. Documento en PDF.
- Hersh, R.; Paolito, D., Reimer, J. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea, S.A. De Ediciones.
- Hobbes, T. (1982). *Leviatán*. Bogotá: Skala.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral: Patología de la sociedad contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. San Juan: Edición de Pedro M. Rosario Barbosa.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer, S. A.
- Kröyer, O. N., & Reyes, M. M. (2011). *Análisis de la convivencia escolar en segundo ciclo básico de la comuna (municipio) de Tomé: percepción de los actores*. Psychology, Society & Education, 3(2), 83-97. Recuperado en 17 de junio de 2015, de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3833095.pdf
- KröyerII, O. N., Reyes, M. M., & Aguayo, J. G. (2013). *Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva*. Educ. Pesqui,

- 39(2), 367-385. Recuperado en 18 de junio de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/a06v39n2.pdf>
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. *British Journal Of Developmental Psychology*, 28(2), 275-292. Recuperado en 8 de julio de 2015, de <http://web.a.ebscohost.com.bdatos.usantotomas.edu.co:2048/ehost/detail/detail?vid=77&sid=cac3f0d7-6c21-40af-b03f-48e81283afa0%40sessionmgr4005&hid=4214&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=51535253>
- Martins, M., & Carvalho, C. (2019). ¿En qué mienten los adolescentes? *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 245–259. <https://doi-org.crai-ustadigital.usantotomas.edu.co/10.22550/REP77-2-2019-07>
- Mockus, A. (1999). *Armonizar ley, moral y cultura: Cultura ciudadana, prioridad de gobierno con resultados en prevención y control de violencia en Bogotá, 1995-1997*. Inter-American Development Bank.
- Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). *El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio*. Paradigma (Maracay), 37(2), 193-219. Recuperado en 18 de junio de 2015, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000200010&script=sci_arttext
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades*. Barcelona: Paidós.
- Olabuénaga, J. I. R. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (Vol. 15). Universidad de Deusto.
- Osorio, M., & Rodríguez, M. (2012). Análisis de los manuales de convivencia de las instituciones de educación media en Bogotá. Un estudio de caso. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 5(1) 79-92. Recuperado en 17 de junio de 2015, de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/riiep/article/view/1368/1563>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.

- Quezada, M. T. M., Saavedra, E., & Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224. Recuperado en 17 de junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65908203>
- Quintero Mejía, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Redon Pantoja, S. (2010). La Escuela Como Espacio de Ciudadanía. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 36(2), 213-239. Recuperado en 18 de junio de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200013&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052010000200013.
- Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- Rousseau, J. J. (1923) *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Calpe. Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/rousseau/disc.pdf>
- San Juan López, M. (2008). Significados que Otorgan a la Convivencia Escolar en Aula Estudiantes y Profesores de Educación Media de una Institución Educativa. Recuperado en 17 de junio de 2015, de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106126>
- Sánchez Antelo, Victoria Plana, Mónica, Taleb, Fátima, Ferrete, Isidre, Hammich, Hassan, Muñir, Muniba, Palau, Josep, de la Rosa, Antonio, Laporta, Pilar, & Tolsanas, Mónica. (2008). Gramáticas de la convivencia. Estudio sobre la convivencia en La Salut y Sant Joan de Llefià, Badalona. *Polis* 7(20), 133-150. Recuperado en 11 de junio de 2015, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682008000100008&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-65682008000100008.

- Secretaria de Educación de Bogotá (2015). Colegio Costa Rica (I.E.D). Bogotá.
Recuperado de
<https://docplayer.es/58158312-Colegio-costa-rica-ied-dane.html>
- Secretaria de Educación del Distrito (2016). Clima escolar y victimización en Bogotá, 2015. Bogotá. Recuperado de
<http://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/jspui/handle/123456789/8270>
- Thornberg, R. (2010). A Study of Children's Conceptions of School Rules by Investigating Their Judgements of Transgressions in the Absence of Rules. *Educational Psychology*, 30(5), 583-603. Recuperado en 8 de julio de 2015, de <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:342865/FULLTEXT01.pdf>
- Torres, L. H., & Antonio, I. B. (2011). Convivencia escolar en Educación primaria. Las habilidades Sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 173-212. Recuperado en 17 de junio de 2015, de
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3625214.pdf>
- Tugendhat, E. (1997). *Lecciones de Ética*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2010). *El Libro de Manuel Y Camila*. Barcelona: Gedisa.
- Turbay, Marco Antonio, Macías, María Amarís, & Angarita, Consuelo. (2009). Estudio de caso acerca del significado de la formación ciudadana y su relación con las múltiples inteligencias en el ser humano: una aproximación desde la institución familiar y educativa en la ciudad de Barranquilla, Colombia. *Universitas Psychologica*, 8(1), 161-174. Retrieved June 18, 2015, from
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672009000100013&lng=en&tlng=es.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I: los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Zamora Poblete, Guillermo, & Zerón Rodríguez, Ana María. (2009). Sentido de la Autoridad Pedagógica Actual: una Mirada Desde las Experiencias

Docentes. *Estudios pedagógicos* 35(1), 171-180. Recuperado en 19 de junio de 2015, de

http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052009000100010&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-07052009000100010.



Anexo 1. Entrevista de caracterización de la población.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Código: EC-01

Fecha:

Actualmente se está desarrollando una investigación acerca del significado que tiene un grupo de estudiantes del Colegio Costa Rica I. E. D., acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.

1. Realice una descripción general de los núcleos familiares a los cuales pertenecen los estudiantes de la jornada mañana del Colegio Costa Rica I. E. D.:

2. De acuerdo con su experiencia como Coordinadora, caracterice en términos generales el comportamiento de los estudiantes de la jornada de la mañana:

Muchas gracias por su ayuda.



Anexo 2. Referencias de respeto y trasgresión de las normas morales en la institución educativa.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Código: EC-02

Fecha:

Actualmente se está desarrollando una investigación acerca del significado que tiene un grupo de estudiantes del Colegio Costa Rica I. E. D., acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.

3. De acuerdo con su experiencia como Coordinadora, describa en términos generales el comportamiento de los estudiantes de la jornada de la mañana, empleando como punto de referencia el respeto y trasgresión de las siguientes normas morales:

- a. Respetar la vida de los demás.

- b. Respetar la integridad física de los demás.

- c. Respetar el bienestar emocional y psicológico de los demás.

- d. Respetar las pertenencias de los demás. No robar.

e. Respetar la verdad. No mentir.

f. Cumplir las promesas.

g. Ayudar a los demás.

h. Cuidar la propia salud física.

i. Cumplir con los deberes académicos.

j. No consumir sustancias psicoactivas.

4. ¿En el contexto social estudiantil del Colegio Costa Rica, I.E.D., tienen importancia normas morales diferentes a las ya mencionadas? De ser así, por favor señale cuáles son estas normas morales y describa en términos generales el comportamiento de los estudiantes, empleando como punto de referencia el respeto y trasgresión de estas normas:

Muchas gracias por su ayuda.



Anexo 3-A. Consentimiento informado.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Institución Educativa: **COLEGIO COSTA RICA I.E.D.** Código DANE: 111279000362. Ciudad: Bogotá D.C.

Yo _____,
estudiante del colegio Costa Rica I.E.D., identificado con documento N° _____ expedido _____ en _____,
yo _____,
padre del estudiante mencionado, identificado(a) con cédula de ciudadanía N° _____ expedida en _____, y yo,
_____, madre del estudiante mencionado, identificado(a) con cédula de ciudadanía N° _____ expedida en _____, (hemos) sido informado(s) de las grabaciones de dos audios, en los cuales quedarán registrados dos relatos narrados por el estudiante mencionado, acerca de experiencias relacionadas con el significado del respeto y la transgresión de las normas morales en el contexto escolar, las cuales se requieren para efectos de una investigación educativa que actualmente está desarrollando en el marco de un posgrado, el señor Ubeymar Mondragón Viviescas, profesor de Tecnología e Informática de la jornada de la tarde.

Luego de haber sido informado(s) sobre las condiciones de la participación de mi (nuestro) hijo(a) en la grabación, resuelto todas las inquietudes y comprendido en su totalidad la información sobre esta actividad, entiendo (entendemos) que:

- La participación del estudiante en las grabaciones de audio, o los resultados obtenidos en la investigación educativa, no tendrán repercusiones o consecuencias en sus actividades escolares, evaluaciones o calificaciones.
- La participación del estudiante en las grabaciones de audio no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- Al finalizar las grabaciones, los audios podrán ser utilizados para efectos de la investigación educativa previamente mencionada en el presente documento.
- No habrá ninguna sanción para el estudiante en caso de que el estudiante y sus padres no autoricen la grabación de los audios mencionados.
- La identidad del estudiante no será publicada y los audios registrados durante las grabaciones se utilizarán únicamente para los propósitos de la investigación educativa citada.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados (Ley 1581 de 2012 y Decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria.

☐ DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

☐ NO DOY (DAMOS) EL CONSENTIMIENTO

para que la participación del estudiante mencionado, en las grabaciones de los audios, sea efectuada en las instalaciones de la Institución Educativa donde estudia.

Lugar y Fecha:

FIRMA ESTUDIANTE

Documento de identidad No: _____

FIRMA PADRE

CC: _____

FIRMA MADRE

CC: _____



Anexo 4. Guion del investigador para recoger narrativa sobre el respeto de las normas morales.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Código del instrumento: G-01

Presentación:

Actualmente se está desarrollando en el Colegio Costa Rica I. E. D., una investigación sobre el significado que tiene un grupo de estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales. Por favor, escuche cuidadosamente lo siguiente:

1. Las normas morales tienen las siguientes características:
 - a. Las normas morales nos exigen cumplir frente a los demás, ciertos comportamientos que, al mismo tiempo, deseamos que los demás cumplan con respecto a nosotros. Por ejemplo: “Respetar la vida de los demás” nos exige cuidar las vidas de los otros y no atentar contra ellas. Al mismo tiempo, deseamos que los otros cuiden nuestra vida y no atenten contra ella.
 - b. Las normas morales nos exigen comportamientos que benefician y promueven nuestro propio bienestar. Por ejemplo, respetar las normas que consisten en “Cumplir los deberes académicos” y “No consumir sustancias psicoactivas”, beneficia nuestro propio bienestar y contribuye al desarrollo de nuestro proyecto de vida.
 - c. Cuando alguien rompe una norma moral, como “Respetar las pertenencias de los demás”, suele sentir culpa y vergüenza. Las personas afectadas por el robo suelen sentirse heridas y experimentan resentimiento. Asimismo, las personas de alrededor suelen sentir y expresar indignación y rechazo.
2. Respetar una norma moral significa cumplirla, acatarla u obedecerla.
3. Trasgredir una norma moral significa incumplirla, violarla o romperla.
4. Analice detenidamente cada una de las siguientes normas morales.
 - 1) Respetar la vida de los demás. No matar.
 - 2) Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.
 - 3) Respetar el bienestar emocional y psicológico de los demás. No agredir emocional ni psicológicamente a los demás.
 - 4) Respetar las pertenencias de los demás. No robar.

- 5) Respetar la verdad. No engañar ni mentir.
 - 6) Cumplir las promesas. No incumplir los compromisos.
 - 7) Ayudar a los demás.
 - 8) Cuidar la propia salud física. No poner en peligro la propia salud.
 - 9) Cumplir los deberes académicos.
 - 10) No consumir sustancias psicoactivas.
5. Cuente una historia acerca de una experiencia de su vida, que haya ocurrido en el colegio y que sea muy importante para usted, en la que haya cumplido una de las anteriores normas morales. Al narrar su historia, tenga en cuenta los siguientes aspectos:
- a. Describir detalladamente sus sentimientos y emociones en los diferentes momentos de la historia (satisfacción, alegría, orgullo, tristeza, rabia, arrepentimiento, vergüenza, culpa)
 - b. Describir detalladamente sus opiniones, sobre los hechos ocurridos en la historia (pensamientos y puntos de vista).

Cuestionario de Apoyo

(preguntas que apuntan al siguiente objetivo específico: Caracterizar las creencias y valoraciones que tienen los estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales)

1. ¿Qué opina de su decisión de haber respetado esta norma moral?
2. ¿Qué opina acerca de lo que hicieron las demás personas en esta situación?
3. ¿Qué sentimientos y emociones le produjo la experiencia de respetar esta norma moral (satisfacción, alegría, orgullo, tristeza, rabia, arrepentimiento, vergüenza, culpa)?
4. ¿Qué cree que opinan las demás personas de usted por haber respetado esta norma moral?
5. ¿Qué desearía que hicieran las demás personas si vivieran una situación semejante?
6. ¿Qué aprendió usted de esta experiencia?
7. ¿Qué cree usted que ganó al respetar esta norma moral?
8. ¿Qué consecuencia negativa le trajo el haber respetado esta norma moral?
9. ¿En una situación semejante, volvería a respetar esta norma moral? Explique las razones.

(preguntas que apuntan al siguiente objetivo específico: Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de las normas morales)

1. Explique ampliamente la razón principal que lo motivó a respetar esta norma moral.

2. Explique las razones secundarias que lo motivaron a respetar esta norma moral.

Puntos de referencia para el investigador (tomados de los seis estadios de Kohlberg):

1. Para evitar recibir un castigo o sanción. (primer estadio de Kohlberg)
2. Para lograr un beneficio personal. (segundo estadio de Kohlberg)
3. Porque es lo correcto. Porque es un deber. Por lealtad con las demás personas. Aplicación de la regla de oro. (tercer estadio de Kohlberg)
4. Para causar un beneficio a toda la comunidad del colegio y así lograr que la institución funcione bien. (cuarto estadio de Kohlberg)
5. Porque esta norma contribuye al bienestar de los estudiantes, protege los derechos humanos y todas las personas del colegio están de acuerdo en que esta norma haga parte del manual de convivencia. (quinto estadio de Kohlberg)
6. Porque todas las personas en el mundo (no solo las personas del colegio) desearían que esta norma se cumpla. Aplicación de la regla de oro de segundo orden (sexto estadio de Kohlberg: conceptos kantianos de universalidad, deber e imperativo categórico)

(preguntas que apuntan al siguiente objetivo específico: Identificar las creencias y valoraciones que tienen los estudiantes acerca de las normas morales)

1. ¿Qué importancia tiene esta norma moral para usted?
2. ¿Para qué sirve esta norma moral en el colegio?
3. ¿Qué ocurriría si todos los estudiantes del colegio cumplieran esta norma moral?

(preguntas de ubicación espacio temporal)

1. ¿Cuándo ocurrió esta experiencia?
2. ¿Dónde ocurrió?
3. ¿Cuánto tiempo duró? (horas, días, semanas, meses, etc.)

Muchas gracias por su ayuda.



Anexo 5. Guion del investigador para recoger narrativa sobre la trasgresión de las normas morales.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Código del instrumento: G-02

Presentación:

Actualmente se está desarrollando en el Colegio Costa Rica I. E. D., una investigación sobre el significado que tiene un grupo de estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales. Por favor, escuche cuidadosamente lo siguiente:

6. Las normas morales tienen las siguientes características:

- d. Las normas morales nos exigen cumplir frente a los demás, ciertos comportamientos que, al mismo tiempo, deseamos que los demás cumplan con respecto a nosotros. Por ejemplo: “Respetar la vida de los demás” nos exige cuidar las vidas de los otros y no atentar contra ellas. Al mismo tiempo, deseamos que los otros cuiden nuestra vida y no atenten contra ella.
- e. Las normas morales nos exigen comportamientos que benefician y promueven nuestro propio bienestar. Por ejemplo, respetar las normas que consisten en “Cumplir los deberes académicos” y “No consumir sustancias psicoactivas”, beneficia nuestro propio bienestar y contribuye al desarrollo de nuestro proyecto de vida.
- a. Cuando alguien rompe una norma moral, como “Respetar las pertenencias de los demás”, suele sentir culpa y vergüenza. Las personas afectadas por el robo suelen sentirse heridas y experimentan resentimiento. Asimismo, las personas de alrededor suelen sentir y expresar indignación y rechazo.

7. Respetar una norma moral significa cumplirla, acatarla u obedecerla.

8. Trasgredir una norma moral significa incumplirla, violarla o romperla.

9. Analice detenidamente cada una de las siguientes normas morales.

- 1. Respetar la vida de los demás. No matar.
- 2. Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.

3. Respetar el bienestar emocional y psicológico de los demás. No agredir emocional ni psicológicamente a los demás.
 4. Respetar las pertenencias de los demás. No robar.
 5. Respetar la verdad. No engañar ni mentir.
 6. Cumplir las promesas. No incumplir los compromisos.
 7. Ayudar a los demás.
 8. Cuidar la propia salud física. No poner en peligro la propia salud.
 9. Cumplir los deberes académicos.
 10. No consumir sustancias psicoactivas.
10. Cuente una historia acerca de una experiencia de su vida, que haya ocurrido en el colegio y que sea muy importante para usted, en la que haya incumplido una de las anteriores normas morales. Al narrar su historia, tenga en cuenta los siguientes aspectos:
- c. Describir detalladamente sus sentimientos y emociones en los diferentes momentos de la historia (vergüenza, culpa, arrepentimiento, rabia, tristeza, satisfacción, alegría, orgullo)
 - d. Describir detalladamente sus opiniones, sobre los hechos ocurridos en la historia (pensamientos y puntos de vista).

Cuestionario de Apoyo

(preguntas que apuntan al siguiente objetivo específico: Caracterizar las creencias y valoraciones que tienen los estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales)

10. ¿Qué opina de su decisión de haber incumplido esta norma moral?
11. ¿Qué opina acerca de lo que hicieron las demás personas en esta situación?
12. ¿Qué sentimientos y emociones le produjo la experiencia de incumplir esta norma moral (vergüenza, culpa, arrepentimiento, rabia, tristeza, satisfacción, alegría, orgullo)?
13. ¿Qué cree que opinan las demás personas de usted por haber incumplido esta norma moral?
14. ¿Qué desearía que hicieran las demás personas si vivieran una situación semejante?
15. ¿Qué aprendió usted de esta experiencia?
16. ¿Qué cree usted que ganó al incumplir esta norma moral?
17. ¿Qué consecuencia negativa le trajo el haber incumplido esta norma moral?
18. ¿En una situación semejante, volvería a incumplir esta norma moral?
Explique las razones.

(preguntas que apuntan al siguiente objetivo específico: Comprender las justificaciones que emplean los estudiantes para explicar el respeto y la trasgresión de las normas morales)

3. Explique ampliamente la razón principal que lo motivó a trasgredir esta norma moral.
4. Explique las razones secundarias que lo motivaron a trasgredir esta norma moral.

Puntos de referencia para el investigador (tomados de los seis estadios de Kohlberg):

1. Porque no se entiende la importancia que tiene esta norma ni la razón por la cual debe cumplirse. (primer estadio de Kohlberg)
2. Para lograr un beneficio personal. (segundo estadio de Kohlberg)
3. Porque se tenía una razón válida para incumplir esta norma y, además, nunca antes la había incumplido. (tercer estadio de Kohlberg)
4. Porque se expuso la situación particular ante una autoridad del colegio (rector, coordinador, docente, etc.) y se le pidió autorización para incumplir esta norma, y esta autorización fue concedida. (cuarto estadio de Kohlberg)
5. Porque esta norma va en contra del bienestar de la gente, viola los derechos humanos y no todas las personas del colegio están de acuerdo en que esta norma haga parte del manual de convivencia. (quinto estadio de Kohlberg)
6. Porque no todas las personas en el mundo desearían que esta norma se cumpla. (sexto estadio de Kohlberg: conceptos kantianos de universalidad, deber e imperativo categórico)

(preguntas que apuntan al siguiente objetivo específico: Identificar las creencias y valoraciones que tienen los estudiantes acerca de las normas morales)

4. ¿Qué importancia tiene esta norma moral para usted?
5. ¿Para qué sirve esta norma moral en el colegio?
6. ¿Qué ocurriría si todos los estudiantes del colegio cumplieran esta norma moral?

(preguntas de ubicación espacio temporal)

- a. ¿Cuándo ocurrió esta experiencia?
- b. ¿Dónde ocurrió?
- c. ¿Cuánto tiempo duró? (horas, días, semanas, meses, etc.)

Muchas gracias por su ayuda.



Anexo 6. Instrumento para recoger narrativa sobre el respeto de las normas morales.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Código del instrumento: I-01

Código del estudiante entrevistado:

Código de la narrativa:

Edad del estudiante entrevistado:

Género:

Fecha:

Presentación:

Actualmente se está desarrollando en el Colegio Costa Rica I. E. D., una investigación sobre el significado que tiene un grupo de estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.

2. Por favor, analice detenidamente cada una de las siguientes normas morales.

- 11) Respetar la vida de los demás. No matar.
- 12) Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.
- 13) Respetar el bienestar emocional y psicológico de los demás. No agredir emocional ni psicológicamente a los demás.
- 14) Respetar las pertenencias de los demás. No robar.
- 15) Respetar la verdad. No engañar ni mentir.
- 16) Cumplir las promesas. No incumplir los compromisos.
- 17) Ayudar a los demás.
- 18) Cuidar la propia salud física. No poner en peligro la propia salud.
- 19) Cumplir los deberes académicos.
- 20) No consumir sustancias psicoactivas.

3. Cuente una historia acerca de una experiencia de su vida, que haya ocurrido en el colegio y que sea muy importante para usted, en la que haya respetado una de las anteriores normas morales. Al contar su historia tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Describir detalladamente sus sentimientos y emociones.
- b. Describir detalladamente sus opiniones y pensamientos.

Si tiene alguna duda o pregunta, antes o durante la narración, por favor exprese la con toda confianza.

Muchas gracias por su ayuda.



Anexo 7. Instrumento para recoger narrativa sobre la transgresión de las normas morales.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA GENERAL DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Código del instrumento: I-02

Código del estudiante entrevistado: E-01

Código de la narrativa: N-01

Edad del estudiante entrevistado:

Género:

Fecha:

Presentación:

Actualmente se está desarrollando en el Colegio Costa Rica I. E. D., una investigación sobre el significado que tiene un grupo de estudiantes acerca del respeto y la trasgresión de las normas morales.

4. Por favor, analice detenidamente cada una de las siguientes normas morales.

- 21) Respetar la vida de los demás. No matar.
- 22) Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.
- 23) Respetar el bienestar emocional y psicológico de los demás. No agredir emocional ni psicológicamente a los demás.
- 24) Respetar las pertenencias de los demás. No robar.
- 25) Respetar la verdad. No engañar ni mentir.
- 26) Cumplir las promesas. No incumplir los compromisos.
- 27) Ayudar a los demás.
- 28) Cuidar la propia salud física. No poner en peligro la propia salud.
- 29) Cumplir los deberes académicos.
- 30) No consumir sustancias psicoactivas.

5. Cuente una historia acerca de una experiencia de su vida, que haya ocurrido en el colegio y que sea muy importante para usted, en la que haya incumplido una de las anteriores normas morales. Al contar su historia tenga en cuenta los siguientes aspectos:

- a. Describir detalladamente sus sentimientos.
- b. Describir detalladamente sus opiniones.

Si tiene alguna duda o pregunta, antes o durante la narración, por favor exprésela con toda confianza.

Muchas gracias por su ayuda.

Anexo 8. Transcripción de la primera narración acerca del respeto de las normas morales.

Código del narrador: 01

Género: Masculino

Edad:16

Código de la narración: 01

Caracterización de la narración: Narración acerca del respeto de la norma moral: Respetar las pertenencias de los demás. No robar.

Participante: ¹Estaba un día en el descanso de la jornada de la tarde, por lo de media fortalecida, con mis compañeros, con mis amigos, con los que normalmente juego en los descansos. Estábamos jugando voleibol. Resulta que ese día, nosotros habíamos salido antes a descanso y, entonces, teníamos un poquito de tiempo más. Estábamos compartiendo el descanso con los chicos de primaria, de la jornada de la tarde. ²Estábamos jugando voleibol ahí normal, cuando, de un momento a otro, yo me doy cuenta de que un niño cogió un refrigerio de la canasta. Bueno, Perdón. Iban pasando dos estudiantes llevando refrigerio al otro bloque, al bloque A. Entonces un niño chiquito de primaria, yo me di cuenta que cogió el refrigerio y salió corriendo, pero los estudiantes que iban llevando el refrigerio no se dieron cuenta. ³Entonces, a mí eso me indignó mucho porque los refrigerios estaban contados, y más el estudiante como cogió el refrigerio de esa manera, y ellos ni siquiera se dieron cuenta. ⁴Entonces yo me fui corriendo detrás del estudiante. Al principio sentí como un poco de rabia, quería coger al niño y como que venga usted, regañarlo o gritarlo. Pero en ese momento como que me calme para respetar su integridad física y emocional, por así decirlo. Entonces, afortunadamente, logré seguir el niño hasta el salón, y el niño no se dio cuenta de que lo estaba siguiendo. Y durante el transcurso fue que me calmé, que dije bueno, está bien, que vamos a respetar su integridad psicológica, no humillarlo ni nada, ni hacerlo sentir mal, sino hablar con la profesora. Fue lo que se me ocurrió en ese momento. ⁵Entonces ahí le dije a la profesora: “mira, este estudiante cogió un refrigerio de unos muchachos que lo estaban llevando y se lo agarró y se vino

acá al salón. Para que lo devuelva y para que hables con él para que no lo vuelva a hacer". Entonces pues ahí le dije todo lo que pasó a la profesora, le dije la verdad, y la profesora, pues, habló con el estudiante. Ellos ya habían comido refrigerio y que esa no era la manera de conseguir las cosas. ⁶Entonces la profesora me devolvió el refrigerio a mí. Obviamente al principio de cuando fui a acusar al niño, por así decirlo, él dijo "que no", empezó a negar las cosas, pero igual en su forma nerviosa de actuar, se evidenció que él lo había cogido. ⁷Entonces la profesora me creyó, yo cogí el refrigerio y me encuentro con otro compañero, vamos a ponerle Pepito. También era de mi salón y él me dijo "pues quédesele, pues si ya se lo recuperó al niño, pues quédesele y ya, además ellos ya se fueron". Entonces yo dije "no, yo no puedo quedarme con ese refrigerio, porque si yo me esforcé tanto para recuperarlo y ayudar a los muchachos que estaban llevando refrigerio, por qué me lo voy a quedar ahora yo, y pues el culpable vendría a ser yo. ⁸Entonces, pues, me puse a buscar a los muchachos, fui al otro bloque. Obviamente ya estaba cansado, ya estaba como agitado, como que, qué pereza, pero, igual, al final logré encontrar a los muchachos y les devolví el refrigerio. Y ellos dijeron ok, muchas gracias, si ahorita nos llega a sobrar refrigerio pues le regalamos a usted uno, por si quiere. Entonces yo dije bueno, está bien, muchas gracias, entonces si algo ahorita paso. ⁹Entonces, después de que acabó ya el descanso y ya me tocaba entrar, pues pasé y miré si habían sobrado y ellos me dijeron "sí, sobro este, si quiere tome uno para usted y para sus amigos". Entonces también les di el refrigerio a mis amigos y, pues, obtuve refrigerio de jornada tarde, sin necesidad de ponerme a robarlo y siguiendo una conducta buena, cumpliendo las normas morales, sin transgredirlas.

Entrevistador: ¿Qué opinas de tu decisión de haber respetado esa norma moral que es *no robar*?, ¿qué opinas de tu comportamiento, de tu actitud?

Participante: ¹⁰Pues considero que es una actitud positiva, y que esa actitud influyó mucho en todo lo que ocurrió más adelante, porque yo me hubiera podido quedar con el refrigerio, pero solamente hubiera comido yo. ¹¹Y hubiera sentido culpabilidad, hubiera sentido después como vergüenza. ¹²Todo el trabajo que

hubiera hecho de buscar al niño, que hablar con la profesora, hubiera quedado en vano, sí, porque para eso hubiera dejado que el niño se hubiera ido con el refrigerio y no habría hecho nada si me lo hubiera quedado al final. ¹³Y pues influyo en que no solo comí refrigerio, al final, yo, sino también mis amigos. Y, pues, fue un bien común, que no solo me benefició a mí, sino también a las personas ajenas que comparten conmigo. ¹⁴Entonces opino que fue una manera correcta de actuar, y pues uno como que siente esa satisfacción de que hizo bien las cosas, y es como una alegría. Uno se siente orgulloso de sí mismo, y eso ayuda como a mejorar la autoestima a uno.

Entrevistador: ¿Qué opinas de lo que hizo el niño de robarse el refrigerio?

Participante: ¹⁵Pues como dije al principio de la historia, eso me indignó bastante y me puso de malgenio, pues porque, primero, los refrigerios no solamente los pagan los papás de él, sino eso vine en los impuestos, en general, de todos los bogotanos. Entonces, si se llega a perder un refrigerio, está descontando, por así decirlo, de un bien que se generó a partir de esos impuestos. ¹⁶Entonces está usándolo mal y solamente está como siendo egoísta con las demás personas y pensando solo en él, cogiéndolo de esa forma. ¹⁷Y más porque la profesora me había contado que ella ya les había dado el refrigerio a ellos. Entonces, por más que tuviera hambre, pues, ese no era el pretexto, pues porque ya habían comido el refrigerio. Entonces, pienso que no fue la manera correcta de actuar del niño.

Entrevistador: ¿Cuál es el sentimiento más importante que a usted le produce, en su interior, el haber respetado esa norma moral?

Participante: ¹⁸Pues, podría decirlo como alegría, ánimo, entusiasmo, ¿puede ser? ¹⁹Me mejora la autoestima también, bastante. Como que me daba mejor calidad como persona, por así decirlo. Y mas que fue algo que hice al transcurrir toda la escena y lo hice yo solo. ²⁰Y ya al final mis compañeros se enteraron de lo que hice, por el refrigerio. ²¹Entonces, también fue como esa satisfacción de poder hacer el bien no solo en público, sino también en lo privado, sin que nadie me esté viendo, sino también yo como persona sentirme orgulloso de eso.

Entrevistador: ¿Qué cree usted que opinan las demás personas de su comportamiento, de haber respetado esa norma moral?

Participante: ²²Pues voy a hacer como un paralelo de la persona que me dijo que me cogiera el refrigerio, pues seguro opinó que “¡qué bobo, ¡qué tonto!, ¿por qué no se lo quedó?, si nadie lo estaba viendo y, pues podía disfrutar del refrigerio”. O sea, esa persona pensaría que fue algo estúpido —perdone la palabra— por desaprovechar la oportunidad, ²³pero en cambio las otras personas que hubieran pensado algo positivo, en ese caso mis amigos cercanos, con los que también comí refrigerio, pues se hubieran sentido como pensativos y los hubiese hecho reflexionar acerca del tema, pues porque sí, ellos compartieron también conmigo. ²⁴Entonces eso hizo que fuera un motivante más, que hubieran compartido en esa oportunidad, e hizo automáticamente que reflexionaran o que pensarán sobre el acto. Y pues pienso que ellos hubieran dicho como “¡tan chévere!, ¡qué honrado!” y sí, “Qué ejemplo haber hecho eso sólo y sin decírnos”

Entrevistador: ¿Qué desearía que hicieran las demás personas si estuvieran en una situación como en la que usted estuvo en ese momento, de presenciar que alguien se roba algo?

Participante: ²⁵En ese momento yo estaba feliz jugando, yo en ese momento hice, por decirlo así, un sacrificio, y me negué a mí mismo para seguir jugando y fui a buscar el niño para lo del refrigerio, pues las personas pienso que podrían hacer lo mismo, o sea, tratar de pensar menos en sí mismas y, pues, ayudar a los demás. Y si pueden hacerlo, mejor aún, así sea que nos les cueste ayudar, pero si pueden hacerlo, como acabé de decir, mucho mejor. ²⁶Porque en ese caso, si yo no hubiera ayudado a los chicos, pues hubiera llegado el refrigerio incompleto, y después los que tienen los problemas son ellos, porque ellos ni siquiera se dieron cuenta. Yo sí me di cuenta de todo. ²⁷Hubiera podido pasar, digamos, con un billete. Si vi que se le cayó un billete y alguien lo cogió, yo me puedo ir como que “mire, este billete era de tal persona”. ²⁸Entonces, mirará uno si puede ayudar en una oportunidad, hacerlo y, en dado caso que no, pues tratar de buscar la forma,

siempre va a haber una forma de poder ayudar a las demás personas, pues todo está en la creatividad e imaginación de uno.

Entrevistador: ¿Qué aprendió usted de esta experiencia?

Participante: ²⁹Aprendí que uno debe ser perseverante en las cosas que uno se proponga. Yo me propuse ayudar a los chicos afectados del tema, y pues así fue hasta el final. Así sea que hubiera como un obstáculo, una tentación de quedarme el refrigerio, no, yo fui perseverante de seguir ayudando y, también, negué mis deseos, mis pasiones, por así decirlo. ³⁰Aprendí que debemos ser honrados y ³¹tratar de mirar una forma en que no afectemos la integridad de una persona por ayudar a otra. En ese caso yo estaba súper furioso y hubiera podido maltratar al niño psicológicamente, regañándolo, pero no era mi trabajo. ³²Entonces por eso hablé con la profesora. La profesora, en su experiencia, ella como docente sabe, de pronto habrá llamado a los padres, hará todo y yo cumplí con mi trabajo, que fue avisarle a ella, y ella ya se encargará de hacer su trabajo. ³³Entonces, mirar que lo que hagamos no nos beneficie solo a nosotros, sino también a las personas que nos rodean.

Entrevistador: ¿Qué cree usted que ganó, que logró, habiendo respetado esa norma moral?

Participante: ³⁴Además del refrigerio (risas) para nosotros, yo creo que, por así decirlo, me gané dos amigos, aunque no me hable con ellos, que fueron los chicos encargados del refrigerio. ³⁵Me gané más la confianza de mis amigos, porque si puede actuar de buena manera con alguien desconocido, por qué no más con ellos que comparten conmigo y están siempre a mi lado. Entonces, como que eso puede aumentar la confianza en ellos

Entrevistador: ¿Por qué ganar la confianza de tus amigos es importante?

Participante: ³⁶porque, aunque la gente diga que en este mundo nacimos solos y que morimos solos, uno siempre va a necesitar de la ayuda de los demás. Porque

a veces uno tiende a ser egoísta y arrogante, que yo puedo hacer las cosas solo, pero no, eso no es así, uno simpe va a necesitar ayuda de alguien más, ³⁷y que bueno, que mejor ayuda de alguien que uno confíe y que ellos confíen en uno. Porque si ellos confían en mí, van a confiar en que, al ayudarme, no están desperdiciando su tiempo o lo que estén invirtiendo en mí para ayudarme. ³⁸Uno como que aprende a valorar más lo que uno es, lo que uno hace para ayudar a las demás personas. Y uno aprende como a identificarse con uno mismo, ok, “yo soy una persona honrada y, porque soy honrada, yo actúo de esta manera.

Entrevistador: ¿Qué consecuencia negativa le trajo haber respetado esa norma moral?

Participante: ³⁹Bueno, negativa, fue que yo le hubiera caído mal al niño, ⁴⁰pero igual, él más adelante lo va a entender, porque empiezan desde algo pequeño, como un refrigerio, y después empiezan con objetos más valiosos: dinero, un celular, en dado caso. Y si eso no se controla desde raíz, puede aumentar y aumentar, hasta que el niño resulte en una cárcel. ⁴¹En cambio, el niño cuando esté grande va a entender: “ah, ok, si ese joven no me hubiera acusado con la profesora, ella no hubiera llamado a mis padres, mis padres no hubieran hablado conmigo y yo, en ese caso, estaría en una cárcel o estaría robando un banco, o estaría en la delincuencia, o cosas así”. ⁴²Entonces, la consecuencia negativa hubiera podido ser en ese momento, que le caí mal al niño porque lo acuse con la profesora y le hice sentir todas esas vergüenzas y consecuencias negativas, porque él también incumplió una norma moral, que es no robar. ⁴³Yo creo que ninguna consecuencia negativa, porque el solo hecho de respetar la norma moral me trae buenos resultados.

Entrevistador: Si usted volviera a vivir una situación así, parecida, aquí en el colegio, donde usted presencie que alguien se roba algo, ¿usted volvería a actuar lo mismo?, o ¿dependiendo de qué tipo de situación?, ¿usted qué piensa? Por ejemplo, que el ladrón fuera alguien de su mismo grado o de su misma edad, y

que no fuera un refrigerio, que fuera por ejemplo un teléfono celular muy costoso y que si usted lo denuncia, esto podría traerte problemas.

Participante: ⁴⁴ Yo actuaría de igual manera. Pues primero, antes de acudir a ligas mayores, por así decirlo, que es denunciar, hablaría con la persona, le diría “mira, yo vi que tú hiciste este acto”. ⁴⁵También sabiendo la dificultad de tratar con una persona agresiva, acudiría a alguien más que me ayudara, en ese caso las directivas del colegio, pero obviamente protegería mi identidad. Diría “yo vi que esa persona hizo tal acto, robó el celular, pero en este caso no digan que fui yo el que les dijo”. Lo haría de manera discreta, y ya ellos desde su experiencia lo deben manejar.

Entrevistador: ¿Cuál fue la razón principal que lo motivó a respetar esa norma moral?

Participante: ⁴⁶La razón fue que yo vi todo lo que pasó, fui testigo de lo que ocurrió. Entonces, a mí no me gusta quedarme como con esas cascaritas que pasan o cosas, sino que me gusta hacer algo y ayudar. Y en ese caso, yo tenía la oportunidad de hacerlo. Entonces, yo creo que fue esa razón: ⁴⁷el deseo de poder ayudar a los muchachos y no quedarme callado. Y más que yo atestigüé y todo. Fue un deseo de ayudarlos, aunque no me hayan pedido ayuda, porque sé que eso más adelante les podría traer consecuencias. Entonces, me puse en los zapatos de ellos. Bueno, si yo llevara el refrigerio y a mí me robaran, y se descompleta el refrigerio, puede que me echen la culpa a mí, o me regañan, o no me valen las horas de servicio social. Entonces, fue como ponerme en los zapatos de ellos, y pensar qué hubiera pasado si me hubieran hecho eso a mí. Y actuar como si me estuviera ayudando a mí mismo, pero sabiendo que estoy ayudando a los demás.

Entrevistador: ¿Cuáles fueron las razones secundarias?

Participante: ⁴⁸Yo pienso que el futuro del niño que robó el refrigerio, pues, como dije anteriormente, son personas que inician con cosas pequeñas, y si se les sigue

dejando, si nadie les dice nada, y ellos siguen actuando de esa manera, pues pueden terminar siendo delincuentes. ⁴⁹Y saber que ese niño estuvo en mi institución y que mi institución da estudiantes delincuentes, pues no sería algo de orgullo. ⁵⁰En cambio, si yo pude hablar con la profesora y la profesora habló con los padres e hizo algo, pues el estudiante va a mejorar su calidad. Y ya desde niño, porque desde niño es que se hacen esas correcciones. Creo que hay una cierta edad para eso y, pues, es más fácil desde niños, que ya adultos.

Entrevistador: ¿Qué importancia crees que tiene la norma moral de no robar, aquí en el colegio?

Participante: ⁵¹Es muy importante, yo pienso que no solo en el colegio, sino en todo lugar, porque los estudiantes no trabajamos, o algunos sí, pero los que trabajan son nuestros padres y ellos se esfuerzan diariamente para conseguir nuestras cosas, se ganan el pan honradamente, como dicen por ahí. Y con eso compran los implementos del colegio, esferos, colores, bueno, todo eso, o un celular también, y ellos se ganan eso esforzándose. ⁵²Y no es justo que alguien que no le gusta trabajar o que prefiere buscar métodos más fáciles para conseguir las cosas, venga y le robe a alguien lo que se ganó esforzándose. ⁵³Y, precisamente, como uno se gana las cosas esforzándose, uno tiende como a encariñarse con las cosas, como a coger un poquito de apego, por así decirlo, porque uno se esforzó para conseguirlo. ⁵⁴Por ejemplo, el dinero, a muchos no les gusta desperdiciar dinero y siempre buscan como la economía, porque el dinero se gana es trabajando y esforzándose, sí, gastando tiempo, recursos, en este caso energía. ⁵⁵Entonces, por eso yo pienso que es importante el no robar en el colegio. ⁵⁶También, porque eso genera un ambiente de tranquilidad, de armonía, entre los estudiantes. Si en un salón no roban, pues es muy difícil que haya conflictos, porque nadie se siente amenazado, ni nadie va a entrar en rabia, y por el mal genio también pueden incumplir otras normas morales.

Entrevistador: ¿Para qué sirve en el colegio la norma moral de no robar?

Participante: ⁵⁷Yo pienso que esa norma sirve para... bueno, además de ser una norma moral, se supone que los estudiantes ya deberían traerla aprendida desde casa, ⁵⁸pero yo pienso que esa norma también sirve para recordarles que aunque no estén en casa, que aunque no estén en otro lugar ajeno al colegio, en el colegio tampoco se puede robar, el solo hecho de que es colegio y que yo convivo con muchas personas, y que difícilmente pueden descubrirme si robo o no robo algo, pues, es una norma muy importante, ⁵⁹que sirve para mantener la convivencia, ⁶⁰para no dañar los sentimientos de los demás, ⁶¹la susceptibilidad de los demás, ⁶²para no dañar también la paz de los demás, ⁶³ni la armonía, ⁶⁴pues porque el solo hecho de que te roben algo a ti, de una vez te genera ansiedad, te genera desanimo, te genera mal humor. ⁶⁵Yo pienso que es para guardar todo eso de manera armónica. ⁶⁶También, pienso que sirve para evitar que, si se llegara a robar alguien algo a sus compañeros, es que puedan terminar agarrándose, o pierdan la vida durante ese intento, solo por un objeto, o algo material. ⁶⁷Y, no es que la gente sea materialista, o que le guste mucho lo material, lo que pasa es que uno se esfuerza consiguiendo esas cosas, esos recursos que son herramientas para uno, y no es justo que alguien venga y te lo quite así porque sí. ⁶⁸También hace que la dignidad de uno se caiga por el piso.

Entrevistador: ¿Qué ocurriría si todos los estudiantes del colegio cumplieran esta norma moral de no robar?

Participante: ⁶⁹Yo pienso que algunas personas roban por necesidad, o porque les hace falta algo, pero si ellos dejaran de pensar en que no tengo y que la única forma de conseguirlo es robando, y pensarán más en que pueden hacerse amigos que les pueden colaborar; entonces, ahí cambiaría todo. ⁷⁰Y se generaría un ambiente de compañerismo, y ya no sería como una institución en la que cada uno va por su cuenta, y cada uno compite por conseguir sus cosas, sino una institución que formaría personas que, en esta sociedad, armarían vínculos más familiares con las demás personas. ⁷¹Entonces, si yo te veo a ti como mi prójimo, realmente vas a ser mi prójimo, y no te voy a robar. Ni por más necesitado que esté voy a

robar tu trabajo, pues porque puedo pedírtelo, o ver que me colabores, o buscar esa ayuda, y se empiezan a romper todos esos paradigmas de que “yo no pido ayuda porque van a decir que pobrecito”, ⁷²sino que habría mucha armonía en la institución, si todos respetaran las cosas de los demás. ⁷³También habría compañerismo, porque empezarían a incentivar un valor que es compartir. Entonces, al compartir, ya todos ayudarían para las necesidades de los demás, de los que estén afectados, o de los que necesiten ayuda. ⁷⁴Si se quita el robo, se quita uno de los motivos de conflicto, porque, por ejemplo, también el robo se puede dar por la envidia, al ver que tú tienes más que yo, entonces yo quiero también tener lo mismo, y lo voy a conseguir robándote. ⁷⁵Entonces, ya se perderían esos pensamientos y esos deseos, y se daría un ambiente más de compañerismo, de ayuda a los demás. ⁷⁶Porque, por ejemplo, yo puedo tener muchas cosas, pero yo como sé que a ti te hace falta, si tú no me lo haces saber, y la manera de hacérmelo saber no es robándome, sino pidiéndome ayuda, y si yo miro si te puedo ayudar y está en mis capacidades, pues lo hago. ⁷⁷Y ahí no solamente te estás enriqueciendo a ti mismo como persona, sino que estás haciendo que las demás personas también, al ayudarte o al colaborar a las personas que necesitan algo, también crezcan como personas en el ámbito de los valores.

Entrevistador: Aproximadamente, ¿cuánto hace que ocurrió esa experiencia?

Participante: ⁷⁸Eso ocurrió el año pasado, como para mitad de año. Como acabando de entrar de vacaciones, como por ahí tipo agosto.

Anexo 9. Transcripción de la segunda narración acerca del respeto de las normas morales.

Código del narrador: 02

Género: Masculino

Edad:16

Código de la narración: 02

Caracterización de la narración: Narración acerca del respeto de la norma moral: No consumir sustancias psicoactivas.

Participante: ¹Pues acá la principal norma moral de la que voy a hablar, pues es la de cuidar mi propia salud física y no consumir sustancias psicoactivas. ²Pues la historia es que en mi anterior colegio, pues era un colegio muy grande y había mucho consumo, ³entonces en todo lado, en los pasillos, en las canchas era muy fácil consumir en descanso, pues uno tenía amigos que igual consumían, ⁴pero intentaba evitarlo, alejarse de eso. ⁵Entonces más de una vez, digamos que a uno le ofrecían: “venga y fuma marihuana o huela esta vaina”. ⁶Entonces uno decía que no, porque pues igual yo ya me había hecho una promesa de no meter vainas así, por decirlo de alguna forma, ⁷pues porque como decía estaría contradiciendo mis pensamientos. ⁸Entonces son historias donde, digamos, más de una vez a uno le decían: “venga solo para probar” o “vea que esto es “chimba”, que esto le conviene”, ⁹y pues entonces ahí es donde uno dice que no. ¹⁰Primero porque piensa que eso le hace daño al cuerpo y psicológicamente y pues físicamente.

Entrevistador: Ahora trata de recordar una historia, de todas las que te ocurrieron, en la que una persona te invitó a consumir drogas. Trata de contarla detalladamente.

Participante: ¹¹En el colegio anterior, un día estábamos jugando micro en el descanso, estaba mi equipo y, al finalizar el descanso, pues uno de los integrantes de mi equipo (éramos 5), como uno o dos integrantes pues sí consumían drogas. ¹²Entonces al terminar nos fuimos a las gradas de las canchas, todo el grupo, y nos quedamos ahí sentados. Entonces ahí ellos empezaron a consumir y a

ofrecerme y unos decían que sí y otros que no. ¹³Entonces pues ahí ya fue cuando el muchacho que más consumía se acercó a decirme que cómo que no, que él me la daba de gratis, me dijo: “pruébela y ya si le gusta yo le empiezo a dar así”. ¹⁴Me decía: “vea que ahí esta gratis, vale plata, pero se la estoy regalando”. Decía: “hágale”, y trató de convencerme. ¹⁵Y pues otros muchachos como que si le hacían caso, o sea, no sacaban el carácter y la personalidad, y pues si le recibían la marihuana. ¹⁶Pues yo esa vez si le dije como que no, que a mí no me gustaba eso, y pues que yo pensaba en mi futuro y no me veía. ¹⁷No me llamaba la atención la droga, la marihuana, otras sustancias psicoactivas, ¹⁸entonces como que ahí igual entramos en una discusión, por lo que yo no le hice caso, entonces empezó como a tratar de convencerme hasta que uno se pone bravo, ¹⁹entonces como que “ya, ya, déjeme tranquilo no me joda más” ya le dije que no. ²⁰Entonces igual ahí empezamos como hablar, como a discutir, ²¹el caso es que igual no consumí nada ²²y a los otros que consumieron, si como que les falta personalidad, ²³“¡huevon, saquen su carácter!” porque las cosas están mal, pero pues cada cual hace lo suyo.

²⁴Ahí igual como que perdí cierta comunicación con el muchacho de mi equipo, ²⁵con mi amigo, bueno no mi amigo, mi compañero de fútbol, ²⁶pero primero uno, y uno sabe que cosas están bien y pues no por una cosa voy a cambiar tus opiniones. ²⁷Esa sería como una historia así firme.

Entrevistador: ¿Como fue ese diálogo con esta persona?

Participante: ²⁸Nada, como que eso a uno lo hace sentirse una “chimba” me decía, que mire que con esto se relaja resto y se va a sentir severo, pruébelo que esto es una chimba, así como a decirme mire que esto es lo último, ²⁹vea que todo mundo lo hace. ³⁰Palabras como para convencerme, echarme “parla” por decirlo así, como que esto es lo mejor, ³¹y lo que dije, se la estoy dando de gratis, entonces uno sabe que eso es pura carreta, que a uno lo quieren enviciar ahí.

Entrevistador: y ¿qué le respondía usted?

Participante: ³²Muy cortante. ³³Primero como que yo estaba tranquilo y yo decía, mire usted sabe que a mí no me gusta eso, yo no meto eso y no me llama la atención, ³⁴entonces ya cuando intentaba seguir convenciéndome era cuando yo me iba poniendo como más indignado. ³⁵Le hablaba con más carácter, como “no, yo ya le dije que no, y no me joda más”. ³⁶Entonces seguía, y le dije que no, y es ahí cuando uno se va poniendo como bravo y que va uno alzando la voz: “no, no me joda”. ³⁷Entonces ahí ya como que entramos en discusión y fue ahí cuando perdí la comunicación con él.

Entrevistador: ¿Cómo era la actitud y la forma de ser de esta persona?

Participante: ³⁸De esas actitudes que creen que son como los más malos y entonces que todo mundo les tiene miedo, ³⁹que todo mundo les va a hacer caso y que son lo último y que uffff. ⁴⁰Piensan: “cojo a cualquier persona y hago lo que quiero con ella”, ⁴¹personas que creen que están por encima de los demás o que pueden manejar fácil a los demás, ⁴²pues así más o menos era la actitud del muchacho.

Entrevistador: Ahora describa la actitud de las demás personas que sí aceptaron la propuesta ¿Cómo es su carácter, su actitud y su forma de ser?

Participante: ⁴³Al comienzo como que también, los que no la habían probado y la probaron ese día pues, o sea también al comienzo como que lo dudaron, ⁴⁴pero cada vez que el “man” les iba hablando y les ofrecía pues como que iban cayendo. Como que veían que, bueno, este dijo que sí, este otro también dijo que sí, ⁴⁵entonces yo también la pruebo, y así sucesivamente. Entonces como por quedar bien por el grupo, digamos “que no sea marica, hágale”, entonces se dejaban llevar.

Entrevistador: ¿Cómo describiría usted la actitud de estas personas que dijeron que sí? ¿Cómo describiría su forma de ser, su actitud y su forma de actuar?

Participante: ⁴⁶Muy tranquila. ⁴⁷Como muy poca actitud más bien. No tener la actitud de no quiero, sino que voy a hacer lo que él diga. ⁴⁸No sé, “me da miedo o

no sé, quiero quedar bien con los demás”.⁴⁹Entonces a ellos les faltaba era actitud y carácter.

Entrevistador: Y ahora, ¿qué opinas de esa decisión tuya, férrea, de decir que no?, ¿qué concepto tienes tú de tu propia decisión?

Participante: ⁵⁰Bien, porque es que igual uno siempre tiene que tener su propio carácter y sus propias decisiones, y saber hasta dónde llegamos. ⁵¹Mejor dicho, ese día, donde yo la hubiera probado, pues hubiera cambiado muchas cosas. ⁵²Pudo haber pasado que la probé esa vez y no volví a probar marihuana, ⁵³o pude haber quedado enviciado, que me haya quedado gustando, y pude haber terminado muy mal si me hubiera quedado enviciado. ⁵⁴O sea si yo la hubiera probado ese día y no pasó nada más, pero hay personas que la prueban y se quedan ahí, la marihuana los lleva a otras cosas. ⁵⁵Entonces yo ese día no me arrepiento, me siento bien por el carácter que saqué para no aceptar la droga y no, todo súper bien.

Entrevistador: ¿Qué opina usted acerca de lo que hicieron las demás personas, de haber dicho que sí y haber aceptado?

Participante: ⁵⁶Muy bobos, mucha falta de personalidad, como para afrontar en serio, porque fuera de esas personas que ya consumen seguido, y bueno pues yo consumo, usted ya verá si le gusta eso, si es consumidor. ⁵⁷Pero no habían probado, y ya uno les había escuchado decir varias veces como usted sabe que yo no fumo esto, a mí no me gusta. ⁵⁸Pero entonces ahí si les faltó el carácter y la personalidad para decir en ese momento no, no me gusta. ⁵⁹Entonces ahí si la probaron y llegaron a eso, y pues supongo no sé, que siguieron consumiendo o solo haya sido esa vez.

Entrevistador: ¿Qué opinas de las personas que consumen drogas?

Participante: ⁶⁰Pues hay muchos casos, hay personas que consumen marihuana, pero pues igual les va muy bien en la vida o tienen muchas cosas. ⁶¹Sí, hay cantantes famosos que igual, aunque consuman, están en una vida muy buena

por decirlo así, y están otros casos en los que, es el lado bajo por decirlo así. ⁶²También personas que monetariamente pueden estar bien, pero pueden estar solos, pueden estar perdidos o tener problemas. ⁶³Pero a lo que vengo es que aunque trabajen con drogas, igual como que de plata no les falta nada, y pues a otros les hace falta plata, entonces piensan que con la marihuana... ⁶⁴o se creen malos por venderla y se creen que yo soy el más malandro, entonces yo vendo y yo consumo. Y entonces ya se creen Pablo Escobar, entonces yo soy el patrón. Entonces uno dice qué malo, ⁶⁵entonces ahí ya está al otro lado porque son los que no tienen plata, entonces son los que no tienen nada realmente, pero creen que tienen todo, ⁶⁶y los otros que son los que tienen pero pues igual puede que les falten muchas cosas, o sea, como familia, o amor o cosas así, aunque tengan mucha plata, entonces ahí es como lo que pienso.

Entrevistador: ¿Qué sentimientos y emociones le produce a usted el haber dicho no a esa invitación?

Participante: ⁶⁷Satisfacción, más que todo eso, y felicidad de estar orgulloso del carácter que tuve en ese momento y pues el carácter que tengo ahora, ⁶⁸y el saber tomar decisiones, pues no todas las veces las decisiones son buenas. ⁶⁹Pero hay casos importantes en los que, o en las ocasiones más importantes uno debe tomar las mejores decisiones, o sea, saber qué tan grave puede ser el asunto, ⁷⁰o sea, orgulloso de la decisión que tomé ese día.

Entrevistador: ¿Qué cree que opinan las demás personas, como su familia, por ejemplo, de su decisión de haber rechazado esa propuesta?

Participante: ⁷¹Para empezar ellos no saben, pero si ellos se enterarán de la historia, que me negué más de una vez, yo creo que sentirían orgullo de saber que no soy como la mayoría, que hoy en día que se deja llevar por el grupo y por los demás. ⁷²Entonces no sé, se sentirían orgullosos, alegres de saber que tengo el carácter y que, aunque ande con personas, porque no todas las personas que consumen son malas, tengo amigos que consumen o no, pero uno tiene sus decisiones y saber que no lo voy a hacer.

Entrevistador: ¿Qué desearía que hicieran otras personas al encontrarse en una situación como la suya, en la que un amigo les ofrece droga?

Participante: ⁷³Pues es que ahí si ya depende de la persona, porque yo me negué, porque igual a mi eso no me gusta y está mal hecho.

Entrevistador: Pero ¿qué desearía que hiciera otra persona en su lugar? Piense, por ejemplo, en una persona que usted quiere mucho.

Participante: ⁷⁴Pues que no se metiera en eso, que no consumiera. ⁷⁵Si es cercano a uno, uno se sentiría como indignado, como “¿qué le pasa?”, sentiría rabia y pues claro, uno no quiere que las personas se metan en eso, que empiecen a decaer.

Entrevistador: Y ¿qué desearía usted que hiciera otra persona que es desconocida para usted?

Participante: ⁷⁶Pues es que yo soy muy, cómo explicarlo, como que cada quien verá lo que hace, entonces unas personas, ⁷⁷pues por mí que nadie se meta en eso, ⁷⁸pero hay muchas personas que pueden caer en eso, o les gusta, o no saben cómo salir, o por aparentar, muchas razones.

Entrevistador: ¿Qué desearía usted que hicieran todos los jóvenes en general, en una situación semejante a la que usted vivió?

Participante: ⁷⁹No, pues tener carácter, ⁸⁰porque hay muchos que, pues igual, les falta carácter o personalidad. ⁸¹Algunos por miedo, porque piensan que si no consumen entonces lo voy a cascar o le hago algo, ⁸²y no pues, tener carácter y pensar bien las cosas, no dejarse llevar por los demás, que no se metan a consumir.

Entrevistador: ¿Qué aprendió usted de esta experiencia?

Participante: ⁸³No, pues aprendí primero, quiénes son los amigos de uno de verdad, ⁸⁴un amigo, amigo, aunque uno pueda tener, bueno uno pueda tener, por

ejemplo mi mejor amigo, y él consume drogas, él es mi mejor amigo y uno sabe que aunque consuma no me va a enviciar, ni me va a estar diciendo pruébela, pruébela, ⁸⁵sino antes también, yo voy a intentar que se salga de eso y ayudarlo a él porque es mi amigo. ⁸⁶Entonces ahí aprendí que un verdadero amigo no lo va a degenerar o enviciar en algo, eso no es un amigo, ⁸⁷entonces más que todo aprendí eso, saber escoger bien los amigos, y que hay muchas personas que no, que yo soy su amigo y yo le doy esto, pero uno sabe que no, uno sabe con quienes cuenta.

Entrevistador: ¿Qué cree usted que ganó con esa decisión que tomó ese día, o mejor, en esas diferentes situaciones que vivió?

Participante: ⁸⁸Pues más que todo fueron muchas cosas, cosas pequeñas, pero el respeto por decirlo así. ⁸⁹Las otras personas ya sabían que, aunque le iban a ofrecer a uno, uno no les iba a prestar atención a eso. ⁹⁰Las otras personas no, como que se dejan meter miedo, ⁹¹o sea si me seguían insistiendo ya sabían que uno no iba a caer en eso. ⁹²Puedo estar con ustedes, pero tengo mi propia personalidad, mi propio punto de ver las cosas.

Entrevistador: Vamos a suponer que no es un amigo quien le ofrece droga, sino su novia, y usted está muy enamorado de ella, ¿usted qué haría?

Participante: ⁹³No pues, yo creo que, a eso es a lo que yo vengo, mi forma de ver las cosas es como lo que dije ahora de mis amigos, pues yo sé que si es un verdadero amigo a mí no me va a enviciar u ofrecer cosas. ⁹⁴Es mi novia, digamos que yo fuera el que consume, pues yo sé que aunque consuma la amo tanto que no la voy a querer enviciar a ella. No venga fume o consuma conmigo, no. ⁹⁵Igual, a una novia le diría que no, o a mí me ama sin consumir o chao.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias le trajo el haber actuado así?

Participante: ⁹⁶Pues de pronto eso mismo, que uno ya empieza a llevarse, antes se llevaba bien, ⁹⁷y ahora se empieza a perder y ya uno empieza a tener un

problema, no grave, pero lo miran mal a uno, uno se aleja, nada grave, pero si uno se empieza a distanciar de la persona.

Entrevistador: ¿Cuál fue la razón principal que lo motivó a usted a decir no a la invitación de consumir drogas?

Participante: ⁹⁸Pues pensar en mí mismo, pensar en mi bienestar, principalmente pensando en mí, en el futuro, de que no me vaya a joder mi futuro o llevar a malos pasos, ⁹⁹o de que vaya a causar no sé, daños en mi cuerpo por decirlo así. ¹⁰⁰Pero pues también mi familia, no qué va a pensar mi familia, que van a decir de mi o como me van a ver las otras personas, ¹⁰¹porque igual yo veo a una persona que fuma y no me le acerco, tampoco la discrimino, pero o sea ya tiene que ser muy amigo o cercano, porque de resto muy casual.

Entrevistador: De esas razones que mencionaste, ¿cuál es la principal?

Participante: ¹⁰²Por mí, por mi bienestar ¹⁰³y por las cosas que quiero en un futuro.

Entrevistador: Ahora mencione una razón secundaria.

Participante: ¹⁰⁴Pues es que eso a mí casi no me llama la atención, ¿sí? Nunca me llamó la atención, entonces ¹⁰⁵uno como que tampoco dice “uff eso es la gran vaina”, entonces uno es muy tranquilo en eso.

Entrevistador: Para usted, ¿qué importancia tiene que la gente no consuma drogas?

Participante: ¹⁰⁶Demasiada, es que el consumo es algo que aunque este comenzando, pues igual, digamos la marihuana, ¿no?. Que usted igual comience con la marihuana, ¹⁰⁷y la marihuana a usted lo va a llevar a otras cosas, como por ejemplo el bazuco. Eso son drogas que ya no va a poder salir o va a ser muy difícil que salga, ¹⁰⁸y usted cuando consume se aleja de la familia, de los amigos, sin plata, y empieza a botar todo eso, solo por una adicción.

Entrevistador: ¿Para qué sirve en el colegio la norma de “no consumas drogas”?

Participante: ¹⁰⁹Para el bienestar de uno, ¹¹⁰para evitar peleas porque es que igual eso de que por plata, de amistades, igual eso siempre tiene sus malas cosas. ¹¹⁰Sí, por el bienestar de uno ¹¹¹y por la imagen que tiene uno ¹¹²y por los planes a futuro de uno. ¹¹³Pues igual más si es en el colegio, pues uno sabe que si está consumiendo acá lo más posible es que lo saquen, lo pongan en un problema o lo investiguen, hasta pues echarlos o quedar desescolarizados.

Entrevistador: ¿Qué ocurriría si todos los estudiantes del colegio rechazaran el consumo de drogas?

Participante: ¹¹⁴Habría menos problemas, un ambiente pues más sano, menos problemático, o sea, sí cambiarían varias cosas, ¹¹⁵pues no mucho, pero igual si habría un cambio.

Entrevistador: ¿Qué sería lo más importante que cambiaría si todos rechazaran el consumo de drogas?

Participante: ¹¹⁶El ambiente del colegio, el estado de los muchachos, pues sería como mejor, no sé, estarían más bacano por decirlo así. ¹¹⁷Pues claro, estarían más enfocados, porque digamos personas dicen que capan clase por ir a fumar, entonces si ya no fuman, entonces, bueno, van a prestar más atención a la clase. ¹¹⁸O personas que digamos llegan trabadas al salón y no saben en donde están paradas, entonces pues ya si están normal, estarían como más pendientes en la clase, pues estarían más pendientes al tema académico.

Entrevistador: ¿Qué pasaría con la convivencia del colegio si nadie consumiera droga?

Participante: ¹¹⁹Pues también cambiaría, sería todo mucho más tranquilo, se evitarían problemas, o pues digamos que los profesores no estarían “uichhh dejaron el baño oliendo a marihuana, vamos a ver quién fue”. ¹²⁰Entonces se evitarían problemas así y pues habría obviamente otros problemas, pero pues si cambiarían muchas cosas.

Entrevistador: Y ¿cuánto tiempo duró esa situación en la que usted estaba sometido a esa presión?

Participante: ¹²¹No, pues igual eran días distintos con personas distintas. La época casi siempre estaba, por lo que en el colegio ya había consumo, pues entonces lo bueno era que eran casi siempre las mismas personas. ¹²²Entonces uno ya sabía que le dije que no, entonces él ya sabía que no me jodía más, entonces el otro, pero no era a cada rato que “consume pues”, uno dejaba las cosas claras.

Entrevistador: ¿Cuánto tiempo duró esa situación?

Participante: ¹²³Yo creo que desde sexto uno empieza a sentir que le ofrecen, y hasta ahorita.

Anexo 10. Transcripción de la tercera narración acerca del respeto de las normas morales.

Código del narrador: 03

Género: Femenino

Edad:15

Código de la narración: 03

Caracterización de la narración: Narración acerca del respeto de la norma moral: Ayudar a los demás.

Participante: ¹Pues a mí normalmente casi no me gusta estar en mi casa, me aburro demasiado en mi casa. Para quedarme en la casa tengo que estar haciendo algo, pero me aburro muy seguido. ²Entonces, pues yo vivía en un conjunto donde vivía mi abuelita, y pues yo allá salgo desde muy chiquita, y pues todavía me hablo con muchos de allá.

³Pues yo tenía una mejor amiga en ese tiempo que éramos muy unidas, hablábamos mucho, ella se la pasaba en mi casa, pero a mí casi no me dejaban ir a la casa de ella porque pues los papás peleaban mucho y ⁴pues tampoco era bueno para ella. Pues a mí no me gustaba también que uno esté allá y empezaran a pelear de la nada. ⁵Pues ella normalmente se quedaba en mi casa, y ella tenía un hermano que era mayor y era mejor amigo de mi hermano menor, pues ellos se llevaban muy bien, ellos se la pasaban con nosotros.

⁶Digamos lo que eran navidades y años nuevos se la pasaban en mi casa, y a veces pues llegaban con la mamá o solos ellos dos, se la pasaban conmigo mucho, y ⁷pues como que con mi tía también, pues ella era como la que nos alcaheteaba todo, la que nos daba permiso de todo, si yo le decía como voy a salir con mi amiga, no sé, al centro comercial, ella nos llevaba y nos daba plata, y ⁸pues ella era muy amiga de la mamá de ellos. Entonces pues ellos normalmente siempre le daban como esa confianza a mi tía, y ⁹pues una vez pues estábamos hablando y ellos nos contaban que el papá es un poco agresivo con la mamá, pero que igual la mamá lo quiere mucho y le perdona todo. ¹⁰Pero que a ellos no les gustaba porque él llegaba de la nada tomado a regañarlos. Si a ellos les iba mal

en el colegio, pues como que se desquitaba mucho con la mamá. ¹¹Entonces pues ellos decían que no era porque ellos no quisieran hacer nada en clase, sino porque también esos problemas los afectaban.

¹²Ellos estudiaban en mi mismo colegio, porque a ellos los metieron en el colegio por mi hermano y por mí. ¹³Entonces pues nosotros siempre los ayudábamos porque yo era como la mayor de todos, entonces que si ellos no entendían, yo les ayudaba a hacer tareas y así; pues nos veíamos a diario.

¹⁴Una navidad ellos estaban en mi casa, y pues el papá llegó borracho y los sacó de mi casa, les dijo que se fueran para la casa, que en navidad debían estar con los papás. ¹⁵Nosotros ya habíamos celebrado, estábamos todos reunidos y pues nos sonó el teléfono, y pues nosotros contestamos y era mi amiga, y estaba atacada llorando y diciendo que fuéramos a la casa de ella porque ya no podía más.

¹⁶Cuando llegamos pues la mamá estaba gritando y todos estaban llorando, y pues cuando mi amiga nos abrió la puerta, el marido le estaba pegando, pues, a la amiga de mi tía. ¹⁷Pues obviamente nosotros nos preocupamos y empezamos a llamar a la policía, y el señor empezó a tratar muy mal a mi tía y le dijo que no fuera metida. ¹⁸Y ellos pues ... yo me dejé de hablar con ellos porque el papá se los llevó a vivir a otra ciudad, pero sin autorización de la mamá. ¹⁹Entonces ella recurrió pues a la policía, a todo eso, ²⁰y nosotros obviamente los ayudamos y aprovechando que yo me hablaba con los dos, pues ellos nos decían prácticamente su ubicación y todo eso. ²¹Pero pues al papá no le gustaba que habláramos, entonces habían días que les quitaba los celulares, no los dejaba pues ir solos a la calle, entonces pues obviamente la mamá se empezó a preocupar.

²²Ella tenía familiares en esa ciudad, y pues les pidió que los recogieran y los mandaran pues otra vez aquí. ²³Y pues ahí como que ella empezó un proceso para separarse del marido, ²⁴pero pues obviamente ella no quería, y pues mi tía principalmente fue la que la ayudó y le dijo que no, que esa no era vida para ella. ²⁵Y pues ella actualmente está en otra ciudad con todo la familia, porque se fueron a vivir a otra ciudad. ²⁶Yo a veces me hablo con ellos, pero pues como ellos allá

casi no usaban celulares ni nada, entonces pues yo prácticamente hablo por ahí una vez al mes con ellos. ²⁷Pero pues por lo que me cuentan ellos ya están bien y no se hablan con el papá, porque el papá después de eso desapareció.

Entrevistador: ¿Cuáles fueron las acciones que tu hiciste para ayudar a tus amigos?

Participante: ²⁸Siempre ayudar y escuchar a mis amigos porque ellos pues lo necesitaban. Y pues no siempre estuve sola, sino mi tía también los ayudaba. ²⁹Y pues como que yo les di la confianza para eso, para que ellos tuvieran la seguridad de decirme lo que estaba pasando y poderlos ayudar dándoles en quien confiar, porque no solamente confiaban en mí, sino en mi tía. ³⁰Respetar el bienestar físico de los demás, proteger su bienestar psicológico y emocional, pues cada vez que ella necesitaba desahogarse o llorar yo estaba ahí con ella. ³¹Cada vez que ella se sentía culpable por lo que pasaba yo era como la que la hacía comprender que no, que eso ya era decisión de los papás, principalmente del papá porque no tenía por qué tratarlos así. ³²Y el físico, pues cuando nosotros nos enteramos de que pues le estaba pegando a la mamá, nosotros pues llamamos a la policía y estuvimos con ella para que tomara la mejor decisión.

Entrevistador: ¿Qué opinas de la ayuda que le prestaste a tus amigos?

Participante: ³³Que fueron buenas porque, por lo menos, ellos ya están más tranquilos y no a toda hora están pendientes de qué pasaba con los papás, o tenían la necesidad de no estar en su casa.

Entrevistador: ¿Qué sentimientos y emociones te produce el haber ayudado a tus amigos?

Participante: ³⁴Muy bueno porque eran mis amigos, y ³⁵pues principalmente son niños y pues ningún niño merece como eso. ³⁶Y más porque ellos eran increíbles personas, como para que los vinieran a tratar así, porque ellos eran de los que te apoyaban en todo, siempre estaban ahí. ³⁷Y pues tampoco es justo con la mamá,

pues porque la mamá principalmente estaba con ellos es para ayudarlos en todo y porque el papá no le ayudaba, y no tenía por qué echarle la culpa da nada.

Entrevistador: ¿Qué crees que opina la gente de alguien como tú, que busca ayudar a sus amigos?

Participante: ³⁸Pues principalmente pues yo espero, pues no sé qué piensen los demás, ³⁹pero normalmente si uno hace esas acciones es para que los demás tomen conciencia y ayuden también, porque el cambio no lo hace uno solo.

Entrevistador: Muchas veces la gente está bien, y como está bien, no le interesa cómo están los demás.

Participante: ⁴⁰Porque no tienen un vínculo emocional con la persona, porque cuando uno no tiene un vínculo, uno no tiene necesidad de ayudarlo. Si uno no quiere, pues a uno no le va a importar que los demás estén mal. ⁴¹Solo si uno se involucra sentimentalmente, uno sabe la persona cuanto está sufriendo, y ahí es cuando a uno le importa ayudarlos.

Entrevistador: ¿Qué opinas de ayudar a alguien desconocido por el que uno no tiene un sentimiento especial o un vínculo afectivo? Por ejemplo, una persona por la calle que tú nunca has visto, ¿qué opinas de ayudar a alguien así?

Participante: ⁴²Pues, normalmente, si fuera la misma situación, no lo sabría, porque la persona no tiene confianza para decírmelo, y yo no tendría como ayudarla, porque también es confianza para que las personas tomen las decisiones. ⁴³Pero si es en otra situación, en la que yo pueda resolver sin necesidad de que la persona me tenga confianza o tenga un vínculo conmigo, pues sí.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿por qué ayudar a alguien que uno nunca ha visto ni conoce, ni sabe quién es? ¿Cuáles serían las razones por las que tú harías eso?

Participante: ⁴⁴Porque todo el mundo necesita ayuda, así uno lo niegue, uno siempre necesita ayuda por uno u otro motivo, ⁴⁵y pues normalmente si yo me viera en una de esas situaciones, a mí me gustaría que alguien me ayudara.

Entrevistador: ¿Qué desearías que hicieran las demás personas si estuvieran en una situación como la tuya, en la que se encuentren frente a unos amigos que necesitan ayuda?

Participante: ⁴⁶Pues ahora es más fácil porque como que cada vez más la gente se ha concientizado pues con las personas, y hay más como campañas o cosas por el estilo. ⁴⁷Pero pues si yo conozco a alguien y no quiere, o le tiene miedo a la persona, pues también sería como meterse, porque muchas veces a uno lo ciegan los sentimientos por los demás ⁴⁸y porque uno normalmente, cuando uno se enamora, cuando alguien lo hizo feliz a uno, a uno no le importa lo malo que le haya hecho, ⁴⁹porque uno piensa que todo el mundo puede cambiar, y a veces es cierto, pero uno no debe abusar de eso, porque si ya te hizo daño una vez, dos veces, por qué va a seguir ahí, esperando a que te lo haga una tercera y cuarta vez.

Entrevistador: ¿Qué quisieras tú que hiciera otra persona en una situación parecida o igual a la tuya?

Participante: ⁵⁰Qué los ayudará también.

Entrevistador: ¿Por qué?

Participante: ⁵¹Porque así sería más feliz la otra persona, ⁵²y pues también lograría un cambio muy grande en todos los que involucraba. ⁵³Y eso puede alterar el futuro de alguien, porque si uno digamos un ejemplo, uno crece en una familia que roba, pues uno va a coger esas mañas y va a robar, ⁵⁴pero si alguien llega y te cambia y te dice “no, eso está mal”, pues tú ya vas a dejar de hacerlo, vas a pensar diferente.

Entrevistador: Muy bien. ¿Qué aprendiste de haber tomado acciones para ayudar a alguien?

Participante: ⁵⁵Que uno muchas veces, por temor, no hace las cosas, ⁵⁶pero si uno de verdad es fuerte y quiere conseguir algo, no importa que tanto se arriesgue uno, si después lo que consigue es que uno mismo o alguien más esté feliz.

Entrevistador: ¿Qué piensas tú que ganaste al haber ayudado a tus amigos?

Participante: ⁵⁷Pues, crecer como persona y tener como experiencias de donde sacar, si se repite, tener ideas de cómo hacerlo ⁵⁸o si caigo en esa situación saber cómo puede terminar y también tomar conciencia de lo que estoy haciendo.

Entrevistador: ¿Te produjo alguna consecuencia mala el haber ayudado a tus amigos?

Participante: ⁵⁹A mi principalmente no, ninguna. ⁶⁰Pero digamos a mi tía el tipo la trato mal. ⁶¹Muchas veces mi propia familia le dijo que no se involucrara más, que me estaba involucrando a mí y a los niños, ⁶²entonces que dejara que ella lo resolviera, ⁶³pero pues tampoco era la idea.

Entrevistador: En una situación igual o parecida en el futuro, ¿tú volverías a actuar así? ¿Volverías a prestar ese tipo de ayuda?

Participante: ⁶⁴Pues también no igual, pero si intentaría darle mi ayuda de alguna u otra forma, ⁶⁵pero tampoco al punto de involucrarme tanto, que hasta yo termine más metida de lo que debería. ⁶⁶Pues uno también debe ayudar, pero tampoco resolverles todo.

Entrevistador: Piensa en ¿cuál fue la razón más importante, por la cual decidiste ayudar a tus amigos?

Participante: ⁶⁷Que mi mejor amiga fuera infeliz, que ella se preocupara más por lo que pensaban los papás, ⁶⁸y pues principalmente ayudarla porque ella, en sí, era mi mejor amiga, y ya.

Entrevistador: ¿Y las razones secundarias?

Participante: ⁶⁹Pues me parecía muy injusto, ⁷⁰y pues si a uno le parece injusto, no va a apoyar lo que uno no está de acuerdo.

Entrevistador: Tú ayudaste a los demás. Trata de pensar ¿qué importancia tiene en el colegio la norma moral de ayudar a los demás?

Participante: ⁷¹Pues ayudar siempre trae algo bueno, porque es como ya te había dicho, para que alguien tenga un mejor futuro ⁷²o para resolverle problemas que uno muchas veces cree que está hundida, pero la solución es mucho más fácil de lo que uno cree, solo necesita que alguien se lo diga y lo ayude con eso.

Entrevistador: ¿Por qué se debe ayudar a los demás?

Participante: ⁷³Pues en sí, no hay un porqué, ⁷⁴porque uno simplemente lo hace y ya, si a uno le nace lo hace, y sino pues no le va a traer nada malo a uno.

Entrevistador: Pero en los casos en que se ayuda a alguien, ¿por qué lo hace?

Participante: ⁷⁵Porque uno muchas veces ve la necesidad de hacerlo.

Entrevistador: ¿Bueno y aquí en el colegio, en el ambiente escolar, para qué sirve la norma moral de ayudar a los demás?

Participante: ⁷⁶Pues, principalmente, porque todos estamos conviviendo día a día, y pues normalmente si uno tiene un problema, afecta a su alrededor, así como afecta a unos pocos, puede afectar a muchos, a todo el colegio. ⁷⁷Porque puede dañar el ambiente de todos y así pues como uno se adapta a su ambiente, y pues si el ambiente es pesado, está dañado, hay muchos problemas, ⁷⁸pues uno también va a empezar a contaminarse con esa energía, y pues eso tampoco es bueno y menos para niños que ahorita los problemas son mínimos.

Entrevistador: Muy bien, y ¿qué pasaría si aquí en el colegio todos le ayudarían a todos?

Participante: ⁷⁹Sería como más agradable, uno tendría una escapatoria ⁸⁰y no habría como tanta gente negativa ⁸¹y, en sí, apagando los sueños de los demás. Porque muchas veces por los problemas de uno, ⁸²uno no le da la idea a los demás, sino lo que hace es rechazar las buenas ideas que tienen, por eso mismo, porque uno toma las acciones dependiendo como uno se sienta.

Entrevistador: ¿Qué pasa cuando uno necesita ayuda y no le ayudan?

Participante: ⁸³Pues el problema se puede agrandar más y uno llega a tomar decisiones peores y a agrandar el problema.

Anexo 11. Transcripción de la primera narración acerca de la trasgresión de las normas morales.

Código del narrador: 01

Género: Masculino

Edad:16

Código de la narración: 04

Caracterización de la narración: Narración acerca de la trasgresión de la norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Participante: ¹A continuación, contaré una anécdota, en donde transgredí uno de los valores morales. Esta anécdota es del año pasado, al final del cuarto período. ²Yo, durante todo el año, siempre fui muy buen estudiante y obtuve muy buenos resultados, ³y eso en parte es positivo, pero a la vez es negativo, porque a uno siempre le encanta como obtener buenos resultados. Entonces el estudiante siempre va a buscar obtener notas altas sin importa qué, y eso me pasó a mí. ⁴Y pues hice algo que no se debe hacer, que no es debidamente correcto ⁵y, pues, nadie se enteró, pero igual no es moralmente correcto. ⁶Y lo hice precisamente para cumplir ese fin, obtener notas altas. ⁷Entonces, no siempre es bueno tener como ese poder, porque uno al final se termina encariñando con ese poder; ya después no lo quiere soltar. ⁸Eso fue lo que me pasó a mí. Yo le presenté un trabajo incompleto a una profesora, pero no le dije que estaba incompleto, ⁹y como yo siempre he sido buen estudiante y le presentaba trabajos muy buenos, la profesora confió en mí. ¹⁰Yo no hice el trabajo completo, un compañero sí lo hizo completo, pero la profesora no le puso una nota tan alta, y pues yo no hice el taller completo, lo hice a medias, ¹¹pero precisamente fue como esa confianza que la profesora tenía en mí, que ella pensó que yo sí lo había terminado y pues no me revisó bien el trabajo y dijo “usted siempre hace las cosas, hace las tareas, y entonces, pues le voy a colocar el 5.0”. ¹²Claro, eso me subió bastante la nota, y yo al momento de hacer eso, como en mi interior sentía que “no, eso no está bien, dígame a la profesora que usted no lo hizo, que le coloque lo que se tiene que colocar, 1.0 o 2.0, por hacerlo incompleto. ¹³Pero, igual fue mi deseo de sacar una

nota alta que no me permitió hacer eso. Estaba tan encarnizado por sacar notas altas, que, si no llegaba a lograrlo, pues no iba ser un buen estudiante, yo creía eso. ¹⁴Hoy en día obviamente ya he cambiado esas cosas, y ya me da lo mismo. ¹⁵Y pues sí, transgredí esa norma moral que, en este caso, sería respetar la verdad. ¹⁶Hice todo lo contrario, totalmente lo contrario a respetar la verdad. ¹⁷También falté en cuanto a la confianza con la profesora, pues obviamente ella nunca se enteró de eso. ¹⁸Me aproveché de la profesora porque ella confiaba en mí, y que tenía respeto hacia mí. ¹⁹Me aproveché de eso para hacer pasar un trabajo incompleto por uno completo y para que me colocara buena nota, sin necesidad de esforzarme. ²⁰Entonces, también rompí mi compromiso hacia mí mismo como persona de “yo tengo que sacar buenas notas, pero haciendo las cosas bien y no mal”. ²¹Entonces, eso fue lo que yo hice, y transgredí la norma moral de la verdad.

Entrevistador: ¿Qué opinas de tu comportamiento en ese momento, de haber incumplido esa norma moral?

Participante: ²²Que eso no se debe hacer, que por eso es que Colombia está como está, por el afán de las personas de querer el poder, de las masas políticas de siempre querer estar en el poder y no darles la oportunidad a las otras personas, de no querer soltar eso. Y amañarse y amañarse, y solo pensar en uno mismo. ²³Es como ese pensamiento de competitividad excesivo, porque no es malo ser competitivo, antes es chévere porque hace que las cosas sean divertidas, porque si todo el mudo dijera como “ah, no”, sería muy aburrido. ²⁴Pero ya cuando llega a un punto excesivo, que yo paso por encima de los demás para llegar a cumplir mis fines personales, eso si ya es malo, porque, hablando desde lo moral, uno debe llegar a las metas y a la cima de las cosas, escalón por escalón. ²⁵Y esos escalones no deben ser personas, ni yo pisotear a esas personas. ²⁶Deben ser mi esfuerzo, el trabajo en equipo, muchas cosas que me pueden ayudar, sin necesidad de faltar a las demás personas.

Entrevistador: ¿Qué sentimientos y emociones le produce el haber incumplido esa norma moral?

Participante: ²⁷Me produce como decepción de que yo haya llegado tan bajo, por así decirlo, solo por lograr notas altas, que al final eso no te define como persona, sino lo que tú realmente tienes como valores y cómo realmente respetes a los demás. ²⁸Y qué tanto respetes a los demás, qué tanto sepas valorar a los demás, dice qué tienes dentro de ti. ²⁹Porque tus acciones hablan de lo que tú eres como persona, y no tus títulos. ³⁰Yo puedo, digamos, comparar eso hoy con la sociedad, muchos se lucran de ser abogados, los mejores abogados, los mejores médicos, los mejores políticos, pero uno los analiza moralmente y no saben respetar la vida, no saben respetar la verdad, no saben respetar a las demás personas. ³¹Moralmente no son personas aptas para convivir con la sociedad, por así decirlo, porque ya están tan enfocadas en que todo lo que las personas hacen, o todo lo que ellos hacen, son para sí mismos y para nadie más. ³²O algunos de ellos han ganado ese reconocimiento a costa de mentiras, o de pronto comprando votos, o cosas así. ³³Pues, moralmente eso no se ve bien.

Entrevistador: ¿Cuáles serían los sentimientos que le produjo esta experiencia?

Participante: ³⁴Pues, decepción, vergüenza, tristeza, en parte, porque es como aprovecharse de una persona que confió en mí. Entonces fue como aprovecharme de eso, aprovecharme de la confianza que la profesora tenía hacia mí. ³⁵Porque pues claro, yo soy buen estudiante, y pues la profesora “ah, ok, yo puedo confiar en ese estudiante y sé que no me va a faltar”, pero en realidad sí le falté y solo para cumplir mi fin propio, que era lograr notas altas. ³⁶Entonces, sí, tristeza, decepción, vergüenza.

Entrevistador: ¿Cuál cree que sería la opinión de las demás personas sobre ese comportamiento?

Participante: ³⁶Pues yo creo que sería una opinión negativa, como en las falencias de lo que hice. Sería como “usted por qué hizo eso”, ³⁷que está mal que

yo hubiera decepcionado la confianza de la profesora, faltado contra eso, y sería una opinión negativa.

Entrevistador: ¿Qué considera usted que deberían hacer las personas al encontrarse en una situación semejante a la suya? Querer sacar buenas notas y encontrarse en una situación semejante.

Participante: ³⁸Querer alcanzar metas no está mal, lo que está mal es yo qué hago para alcanzar esas metas; puede estar mal lo que haga o puede estar bien. Entonces, yo creo que es mirar eso. ³⁹Si yo quiero, digamos, dado el caso, ser elegido en un cargo, ¿estaría bien que yo comprara los votos de las personas para cumplir ese objetivo, pasando por los demás candidatos, pasando por encima de las reglas, que es convencerlos a partir de mis propuestas y no a partir de dinero o cosas así? ⁴⁰Entonces, yo creo que es eso, mirar que lo que yo haga no afecte la integridad de los demás, ni afecte los valores de los demás, para poder alcanzar el objetivo, que en este caso era lograr buenas notas. ⁴¹Yo he mirado que eso que yo quería, lo pude haber hecho si me hubiera comprometido más y hubiera dado más de mí mismo, ⁴²y no mintiendo y decepcionando la confianza de una maestra, pasando por encima de la confianza de la profesora.

Entrevistador: ¿Qué cree usted que logró o ganó al haber incumplido esa norma moral?

Participante: ⁴³Pues yo creo que nada positivo pude haber ganado de la experiencia, pero sí cosas negativas, y esas cosas negativas, a la vez, generaron una reflexión. ⁴⁴La experiencia como tal no, pero sí las consecuencias de la experiencia, que fue que logré una buena nota “ay, súper”. Pero si mi familia supiera, quedaría muy decepcionada. ⁴⁵Entonces sí, fue como “ay, qué chévere sacar una buena nota”, pero ¿qué hice para hacerlo?, ¿hice algo bueno o hice algo malo? Pues, obviamente, actué de mala forma y lo que me gané acá fue como un cargo de conciencia. ⁴⁶Obviamente, ya no me da tan fuerte, ya lo superé. ⁴⁷Y, sí, remordimiento, también me pude haber ganado eso. ⁴⁸Aprendí que las buenas notas, las cosas así, solo son un título, nada más, y lo que realmente me

define como persona es lo que yo haga y cómo yo trate a los demás. ⁴⁹Como me gustaría que a mí me trataran, así mismo yo trato a los demás. Eso puede aprender de esa parte experiencial. ⁵⁰No es lo mismo que te digan “trátalos bien”, para tratar bien a las personas; uno a veces tiene que vivir las cosas para poder aprender eso.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias negativas te trajo el haber incumplido esta norma moral?

Participante: ⁵¹Que falté a mí mismo como persona. Me fallé a mí mismo, le fallé a mis compañeros, le fallé a mi familia, le fallé también a la profesora. ⁵²Aunque ellos no se enteraron de esto, pero ellos veían en mí una imagen positiva, una imagen buena como persona, pero en realidad, al cometer esa falta, les fallé. ⁵³Y el único que se enteró de eso fui yo, en ese caso. ⁵⁴Y ser el único testigo, pues no da tanta vergüenza, porque es uno mismo, pero a la vez en parte sí, porque vienen los pensamientos como que yo no debí haber hecho eso, no debí haber actuado de esa manera. Eso fue lo que me produjo.

Entrevistador: En el futuro usted se encuentra en una situación semejante, donde está en juego algo muy importante como un premio, por ejemplo, que usted podría lograr si procede de la misma manera, ¿usted qué haría?

Participante: ⁵⁵Yo ya no procedería de la misma forma, porque si alguien gana un premio y realmente se lo merece, lo justo es que la persona lo disfrute, y no que alguien, con trampas, le quite esa oportunidad. ⁵⁶Porque, bueno, en este caso no fue mi oportunidad, pero el mundo está lleno de oportunidades que, si uno se esfuerza, puede obtenerlas. ⁵⁷Entonces, si este caso no fue mi oportunidad, listo, yo vuelvo, me esfuerzo, me preparo, y estoy listo para la siguiente oportunidad. ⁵⁸Y en ese caso, que no pude obtener lo que quería, miro qué fue lo que fallé y mejoro eso, y lo que hice bien lo hago aún mejor en la próxima oportunidad. Para que lo que me gane, me lo gane justamente. ⁵⁹Yo sé que, si yo actúo de esa manera, pues estaría dando una iniciativa y, aunque sea la única persona que actúe así, y aunque seamos pocos los que queramos actuar así, estaríamos

empezando un cambio en el mundo, desde algo tan pequeño. ⁶⁰Y cada vez que una persona actúe correctamente, es una persona menos que actúa incorrectamente. ⁶¹Y la arena de la playa es extensa, pero no porque sea una sola, sino porque son muchas unidas. ⁶²Entonces, yo creo que es como lograr eso cada día, hacerlo no solamente yo, sino poder generar eso en las demás personas, que se hagan las cosas justamente. ⁶³También eso va es en como uno actúe, porque lo que yo haga también puede traer consecuencias. ⁶⁴Si yo actúo incorrectamente, con trampa, y la otra persona puede que se llegue a enterar de esto, la otra persona se va a decepcionar totalmente, y puede que también proceda lo mismo, y puede que deje sus valores morales ocultos por querer también obtener las cosas: “si él lo hizo y lo pudo obtener con trampa, pues yo por qué no”.

Entrevistador: ¿Cuál fue la razón principal que lo llevó a transgredir esta norma?

Participante: ⁶⁵La razón principal fue querer sacar las mejores notas a costa de... ⁶⁶Eso fue como ese deseo de que la gente me felicite, quedar bien ante los demás, que todos vean “oh, wow, el niño más inteligente”, o “el mejor estudiante”, fue eso lo que me llevó a transgredir la norma moral.

Entrevistador: ¿Cuáles fueron las razones secundarias?

Participante: ⁶⁷Las razones secundarias, en ese caso, fue que no pude atender con el trabajo completo, entonces busqué otro medio para obtener un buen resultado y sacar buena nota. ⁶⁸Esa fue una de las razones, que no alcancé. Y no fue ni por el tiempo, fue porque a veces a uno le da pereza, fue eso. Entonces esa creo que fue una de las razones secundarias.

Entrevistador: ¿Qué importancia tiene para usted la norma moral de no engañar y de no mentir?

Participante: ⁶⁹Yo la veo como en un rango de gran importancia, porque el valor de la honestidad es muy importante en esta sociedad. ⁷⁰Si todos aplicaran más la honestidad serían más los cambios, porque a veces uno por querer ocultarle cosas a las demás personas, uno mismo sale perjudicándose, ⁷¹porque si yo dijera

la verdad, las personas podrán ayudarme, de una u otra manera, ⁷²y podríamos actuar en equipo al decir la verdad, y no solamente yo solo por querer ocular la verdad, por ser arrogante. ⁷³Pero yo pienso que es muy importante porque si tú cometiste una falta, listo, tú reconoces que cometiste la falta y le dices la verdad a la persona. ⁷⁴Y, pues, hay un dicho por ahí que dice que “la verdad duele”, pero no siempre se va a quedar doliendo, sino que es un estado temporal. ⁷⁵Entonces, yo pienso que ese dolor temporal a veces es bueno, porque va fortaleciendo más el carácter de las personas. ⁷⁶Sí, por ejemplo, voy a hacer una comparación, las gemas y todas esas piedras preciosas que da la tierra están desde lo más profundo, y son temperaturas supremamente altas, y es algo que no es agradable, pero igual ¿qué provoca eso?, que sean preciosas, que brillen. ⁷⁷Entonces, yo pienso que eso también hace la verdad. ⁷⁸Cuando nosotros le decimos la verdad a alguien en la cara, sin obviamente lastimar su integridad como persona, pero sí reconociendo una falta, o algo así, en el momento la persona se va a doler, pero ya más adelante lo va a superar. ⁷⁹Va como a aprender a decir: “bueno, yo puedo esperar de las personas cosas buenas y cosas malas, y voy a estar preparado para afrontarlo”. ⁸⁰Entonces, también a eso yo creo que ayuda la verdad, y la verdad ayuda en bastantes cosas, porque por una mentira una persona puede ir a una cárcel. ⁸¹Por una mentira, un paciente puede morir. Por una mentira, un bebé puede ser abortado. Por una mentira, recursos pueden invertirse de mala manera. ⁸²Entonces pienso que la verdad es muy importante en todo sentido.

Entrevistador: ¿Para qué sirve decir la verdad en el colegio?

Participante: ⁸³En el colegio, la verdad sirve para formarnos como personas. ⁸⁴Si yo sé decir la verdad, digamos, yo cogí este esfero y me lo guardé, pero me arrepentí de esto y estoy diciendo la verdad, es como mostrarle a la persona que lo que yo hice está mal, pero quiero hacer algo para mejorarlo, ⁸⁵y uno de esos pasos es decir la verdad. ⁸⁶La verdad también sirve para que hasta un mismo compañero no pueda ser acusado por algo injusto, que no es su culpa. ⁸⁷El no cometió algo, pero lo están culpando, y si alguien puede decir la verdad para apoyarlo, pues le estaría ayudando. ⁸⁸La verdad también sirve para darle

información a las personas, concreta, y lo mas verídica posible, por así decirlo. ⁸⁹También la verdad sirve, en el colegio, para crear un buen ambiente entre estudiantes y docentes, entre estudiantes y estudiantes, o entre docentes y docentes, y en muchas cosas. ⁹⁰Es que la verdad ayuda bastante, es como una herramienta, ya sea para desahogar una culpa, ya sea para ayudar a alguien. ⁹¹Incluso con la verdad tú estás respetando a las personas, porque es como darles esa honra a las personas por medio de la verdad. ⁹²Yo creo que de ahí nacen muchos valores, también, por ejemplo, la lealtad. ⁹³ ¿Realmente y verdadera mente estoy siendo leal? O la tolerancia, muchas cosas se relacionan con la verdad.

Entrevistador: ¿Qué ocurriría si todos en el colegio, todos con todos, se dijeran mentiras todo el tiempo, los profes a los estudiantes, los estudiantes a los profes, los profes a los otros profes, los estudiantes a los otros estudiantes, los estudiantes a los padres, los profesores a los padres, los padres a los profesores, y todo fuera mentira?

Participante: ⁹⁴Pues, yo pienso que la verdad siempre va a salir a luz, y es más doloroso que uno se entere de esa manera, que la verdad salga por sí misma a luz, y no porque la misma persona fue capaz de decir la verdad. ⁹⁵Entonces, si todos se mintieran con todos, llegaría un punto en que ya nadie confiaría en nadie. ⁹⁶Esa es otra cosa muy importante, la verdad también genera confianza.

Entrevistador: ¿Para qué sirve la confianza?

Participante: ⁹⁷La confianza sirve para que nosotros pongamos, por así decirlo, una esperanza en alguien, para que tengamos esa seguridad de que tengo una persona a mi lado, que no es perfecta, pero que es honesta. ⁹⁸“Ok, mira, cometí esta falta, pero yo quiero cambiarlo y por eso te estoy diciendo la verdad de las cosas, para poderlo cambiar y hacer que tu confianza crezca más”. ⁹⁹Entonces, si todos se dijeran mentiras acá en el colegio, llegaría un punto en que nadie confiaría en nadie.

Entrevistador: Y, ¿qué pasa si nadie confía en nadie?, ¿qué ocurre?

Participante: ¹⁰⁰Se perdería la comunidad, las relaciones. ¹⁰¹Se pierde el respeto, también se pierde la seguridad. ¹⁰²O sea, “¿Lo que el profesor me está enseñando es verdad?, como siempre se la pasa diciendo mentiras, entonces, seguramente lo que está explicando es mentira” o “¿esto que dice el manual de convivencia es verdad?, pues todos dicen mentiras”. ¹⁰³Si todos dijeran mentiras, se perdería como esa confianza y esa seguridad que yo tengo hacia las cosas. ¹⁰⁴Y más porque la mentira es eso, como para encubrir cosas, para tapar cosas, para engañar a las personas. ¹⁰⁵Y todo eso que hace la mentira es, de algún cierto modo, hacer que las personas sean un títere en la mano de otro. ¹⁰⁶Y ya, después, cuando llega la verdad y da testimonio de lo que realmente se hizo, pues la persona se duele totalmente, y ya empieza el odio, el resentimiento. ¹⁰⁷Es más, hasta estudiantes se han suicidado por mentiras o por verdades muy fuertes: “ah, que yo tenía una novia, y mi novia resulta que estaba con otro”. ¹⁰⁸Entonces, la persona entra en un estado de depresión al enterarse de esa cosa, y pues se suicida, se termina quitando la vida.

Anexo 12. Transcripción de la segunda narración acerca de la trasgresión de las normas morales.

Código del narrador: 02

Género: Masculino

Edad:16

Código de la narración: 05

Caracterización de la narración: Narración acerca de la trasgresión de la norma moral: Respetar la integridad física de los demás. No golpear ni causar heridas físicas a los demás.

Participante: ¹Pues la historia que voy a contar ahora es la razón por la cual me echaron del colegio anterior donde estaba. ²Yo estaba jugando micro en un descanso y había llegado mucha gente nueva al colegio, ³entonces estábamos jugando micro varios equipos y pues estábamos apostando plata, ⁴y pues en uno de los equipos, pues nuestro equipo ganó y el otro equipo estaba confiado, ellos ya estaban seguros que iban a ganar, ⁵pero entonces nosotros ganamos y no nos querían dar la plata. ⁶Entonces ahí empezó una discusión como de cada jugador con cada jugador del otro equipo con la plata. Entonces primero todos “no, que nos paguen” y así normal, y ellos “no, que ahorita les pagamos”, y otros que no nos iban a pagar y empezamos a hablar. ⁷Se acabó el descanso y nos quedamos un buen tiempo hablando por la plata, entonces ahí cada uno de un equipo estaba hablando con otro del otro equipo para cobrarle la plata, ⁸entonces la persona con la que yo estaba hablando, entonces yo le cobraba y le cobraba, y le decía deme la plata porque ustedes dijeron que ya tenían la plata segura. ⁹Entonces me dijo que “ahorita se la doy en el salón”, y no éramos del mismo salón, y uno sabe que la gente que se va ya no le va a dar a uno la plata. ¹⁰Entonces yo le dije que “a mí me da mi plata”, y yo le hablaba bien, “deme mi plata”, y ahí nos quedamos un buen tiempo, y pues claro uno se va calentando. Entonces él me dijo “no se la voy a robar”, y uno sabe que sí se la van a robar, ¹¹hasta que uno se empieza a calentar y a ponerse bravo, y uno se empieza a indignar, hasta que empieza a empujarse, y él me dijo “no se la voy a dar”. ¹²Entonces lo empecé a empujar, “que

a mí me da mi plata ya”, me calenté. Entonces ahí cada uno de mi equipo tenía como una persona del otro equipo a cobrarle, ¹³pero yo fui el que me fui de una vez a empujarlo, como que fuimos los únicos de todo el partido que terminamos agarrados. ¹⁴Entonces ahí yo me le lancé de una vez y empecé a agredirlo físicamente y empezamos a pelear. Puños, de una vez puños a la cara yo le pegaba y él me pegaba, y todo mundo viendo. ¹⁵Siempre a uno lo paran, porque se hace un círculo de gente mirando, entonces igual uno lo van parando porque siempre se hace el círculo, entonces, claro, uno se para y vuelve y empieza de una vez, “deme mi plata”, y dele hasta que me pague. ¹⁶Entonces él ya me dijo “no le voy a pagar”, entonces siga. Y viene un profesor, entonces ahí todo mundo se pierde. ¹⁷Descanse y siga, y bueno ahí fue cuando dijeron que viene un profesor, todo mundo se pierde y es cuando los amigos empiezan “vámonos”, uno sale rojo y la otra persona también “vámonos”. ¹⁸Ahí ya se había acabado la pelea y yo ya estaba en el salón. Éramos de diferentes salones y yo ya estaba “paniquiao” porque tenía matricula condicional. ¹⁹Desde el año anterior me dijeron “usted pasa el año, pero a la primera que cometa el otro año se va”. Entonces llegó la coordinadora al salón, y no sabía que era yo. ²⁰Al otro muchacho ya lo habían identificado porque había quedado, por decirlo así, con la cara “jodida”, entonces llegó al salón con el muchacho y preguntó, y dijo “no pues, si fue muy hombre para irse a los puños y pegarle al muchacho pues que sea hombre y que diga quién fue”. ²¹ Y pues yo me paré y le dije fui yo, entonces ahí fuimos a coordinación y aunque fue una pelea de ambos, o sea, como que la cogieron fue conmigo por el estado como había quedado el otro muchacho. ²²Entonces ahí dijeron “no pues, mire él cómo quedó y usted no tiene nada, entonces me dijeron que él me podía poner una caución, y me empezaron a nombrar cosas, me dijeron que si él quería, la mamá me podía poner una denuncia, ²³y yo les dije que no era que yo le hubiera pegado y que él no hiciera nada, pero igual me explicaron que aunque sea una pelea de dos, el que va a resultar afectado es el que más agredió al otro, por decirlo así, ²⁴que aunque los dos se hayan agredido, el que quedó con más daño es el que más va a salir beneficiado en parte.

²⁵Entonces ahí me hablaron, y pues ahí fue cuando me dijeron que yo ya tenía matrícula condicional. De una vez llamaron a mi mamá, y estábamos sentados con el muchacho en coordinación, y llamaron a la mamá del muchacho. ²⁶Mi mamá llegó ahí y me preguntó qué había pasado y toda la cosa, entonces me dijo “vea usted como volvió a ese muchacho, ¿qué le pasa?”, y me empezó a regañar. ²⁷Entonces mi mamá preguntó que si no había una posibilidad de dejarme en el colegio, y pidió que no me echaran. ²⁸La coordinadora dijo que no, que ya con la matrícula, a él ya le habían advertido que, a la primera de este año, lo sacábamos. ²⁹Y pues entonces ahí no hubo nada que hacer, y esa es la historia.

Entrevistador: ¿Qué opina usted de lo ocurrido?

Participante: ³⁰No, pues que ahí hay que pensar más las cosas, porque digamos era plata, pero igual no era una millonada por decirlo así. Yo por esa plata igual terminé expulsado del colegio, que igual si me gustaba mucho porque igual yo ahí estaba desde sexto. ³¹Entonces yo ya tenía todos mis amigos de años, había estado en la jornada de la mañana, de la tarde y después hicieron jornada única, yo ya conocía varia gente. ³²Por una pelea por una plata me tocó irme, y al otro muchacho no lo echaron por lo que no tenía matrícula condicional... ³³Yo sí salí “jodido” por una pelea de plata, igual uno deja amigos allá, porque se dejan de ver y todas las cosas. Entonces uno lo que dice ahora es que no valió la pena haberme agarrado por la plata.

Entrevistador: Y ¿qué pensaba usted cuando ya pasó la calentura de la pelea?

Participante: ³⁴No, pues en ese momento, en esos días, yo si pensaba como que vea este “man”, como que en esos días no decía me arrepiento, como que seguía como con una indignación porque igual uno sigue con su calentura, y pues igual como ¿quién lo manda pelear? ³⁵Pues yo seguía “ahh pero gané yo”, él podía haberme “jodido” la cara porque igual el me pegó y todo, ³⁶pero cuando lo veía no decía “la cagué”. En ese momento no.

Entrevistador: Y ¿Cuánto dinero era?

Participante: \$2.000

Entrevistador: ¿Por qué era tan importante el dinero?

Participante: ³⁷Si, es que cuando conté la historia, digamos mi mamá me decía ¿por qué se agarró por plata? ³⁸Pero digamos lo que pasa con esa gente, es que a mí me indignaba mucho, el caso ese que ellos llegaron, confiados de que iban a ganar el partido y siempre tenían esa actitud que “nosotros siempre ganamos” y “nadie nos gana”, ³⁹entonces si ustedes ganan no les vamos a pagar, y pues eso me ofendió mucho de esa gente, entonces eso era lo que me tenía indignado. ⁴⁰Yo estaba era indignado por cómo ellos lo ven a uno. ⁴¹La plata nunca fue, yo estaba bravo era por la actitud de esa gente que piensa que pueden coger de bobo a cualquier persona y pues no, yo no me iba a dejar, tenía rabia.

Entrevistador: Trate de explicar esa indignación.

Participante: ⁴²Pues la indignación era por esa actitud que veía en ellos de que somos malos, o nadie se va a meter con nosotros, entonces bueno, perdemos y no les vamos a pagar. ⁴³También estaba indignado porque yo sabía que lo más probable era que mi equipo si iba a perder, ellos tenían mejor equipo de micro y donde nosotros hubiéramos perdido nos estarían cobrando de una, y que nosotros hubiéramos dado la plata. ⁴⁴Eso era lo que me daba rabia, saber que entonces ellos entraron confiados y tenían esa actitud, y pues eso me ofendió mucho y esa fue la principal razón como de irme a eso.

Entrevistador: Trate de explicar esa indignación en una o dos palabras.

Participante: ⁴⁵Por sentir que las personas se creen superiores o creen que pueden hacer con uno lo que quieren, y pues eso a mí me ofendió.

Entrevistador: ¿Por qué lo afecta tanto sentir que otro se siente superior a usted?

Participante: ⁴⁶Porque a mí me indigna mucho eso, yo soy de los que no se la monto a nadie, pero tampoco me la voy a dejar montar de nadie. ⁴⁷Entonces ellos

son de los que sí, de los que piensan que pueden hacer lo que quieran, que pueden venir a mangonear y que no pasa nada.

Entrevistador: ¿Por qué te duele tanto que una persona te “mangoneé” y se crea superior a ti, que intente pasar por encima de ti?

Participante: ⁴⁸Porque las cosas no son así, ⁴⁹yo tengo un carácter que no me dejo de nadie, por decirlo de alguna forma, y siempre he sido así con mi familia, con todos, siempre he sido de un carácter que soy tranquilo y no busco problema, ⁵⁰pero tampoco me dejo, entonces ahí es cuando se viene la pelea y toda la vaina.

Entrevistador: Hoy en día ¿qué opinas de haber golpeado a esa persona?

Participante: ⁵¹Ya ahorita digo que estuvo mal porque uno no tiene por qué ir agarrándose con la gente, ⁵²pero pues como te decía ahorita me siento más arrepentido porque no gané nada, ni siquiera me dieron los \$2.000. ⁵³Por decirlo así, terminé sin colegio y toda la cosa, entonces no valió la pena por un agarrón, por todos los hechos que pasaron.

Entrevistador: ¿Qué opina de la gente que se cree superior a los demás y quieren pasar por encima de los otros?

Participante: ⁵⁴Pues en parte me parecen es como bobos, ⁵⁵porque son de esa gente, como ese muchacho, que se creen superior a los demás porque tienen amigos grandes. ⁵⁶Entonces, digamos, tenemos un grupo de diez personas entonces nos creemos superiores y podemos hacer lo que queramos, ⁵⁷pero pues solos ahí si como que no hacen nada, o se creen superiores pero pues no. O sea, como que me indignan que quieran coger de tonta a la otra gente.

Entrevistador: Y ¿qué opina de los que no pelearon, de sus compañeros que tenían una indignación tal vez semejante a la suya pero que no pelearon?

Participante: ⁵⁸Yo creo que todos igual estaban, como dije ahorita, cada uno tenía uno, estaban en ese plan de la calentura, de los gritos, ⁵⁹pero pues yo al empujar a la otra persona, fue cuando comencé todo, o sea, de una vez a los puños porque

al comienzo estaban gritándose y toda la cosa, pero ninguno había llegado a ese punto. ⁶⁰Entonces cuando ya empujé a ese muchacho, ese día pudo haber sido cualquiera, ⁶¹pero yo sé que si alguien más se hubiera metido se iban a empezar a meter, y así se hubiera armado como una revuelta por decirlo así.

Entrevistador: El detonante fue el empujón.

Participante: ⁶²Sí, cuando uno está quieto, el empujón es lo que lleva a los puños.

Entrevistador: ¿Qué opina de sus compañeros que no dieron ese paso, del empujón, a pesar de tener la misma calentura?

Participante: ⁶³No pues a lo mejor se controlaron más, o pensaron mejor las cosas, y yo si fui muy impulsivo.

Entrevistador: ¿Qué sentimientos o emociones le produce el haber agredido a esta persona?

Participante: ⁶⁴Pues al comienzo sí tenía lo de la rabia, lo de toda la indignación y todo eso, y unos días, los primeros días, estuve así, como dije ahorita no tuve arrepentimiento, pero ya después si dije como... ⁶⁵Digamos ese mismo día tuve satisfacción, me sentí más tranquilo porque como que me quité la carga de encima, me desahugué, ⁶⁶pero ya después como uno ve las cosas como pasaron, ahí si siente como la culpa, como que dice “no, pues la cagué”, no debí haber llegado a eso, vea todo lo que pasó por una pelea boba. ⁶⁷Pero si al comienzo sí, claro, uno siente es como que se quita un peso de encima.

Entrevistador: ¿Qué creen que opinan las demás personas, sus papás, sus compañeros, de que usted haya golpeado a esta persona?

Participante: ⁶⁸Pues en ese momento todos tuvieron una reacción diferente, ⁶⁹pues mi mamá llegó ese día y llegó angustiada y lo primero que me dijo fue “cómo le dejó la cara al niño”, fue lo primero que me dijo mi mamá, que cómo había dejado a ese muchacho, “¿a usted qué le pasa?” ⁷⁰Mi mamá estaba como más preocupada por el otro muchacho y brava conmigo.

⁷¹Mis compañeros eran como que “uichhhh como buena”, como que vea como lo dejó, ⁷²mi hermano me llamó, me preguntó qué pasó, que por qué llamaron a mi mamá y cuando llegó mi mamá me pasó el celular, y yo le dije a él, no que me agarré y me preguntó que por qué, ⁷³y me dijo “usted es huevón, qué se va a agarrar” y me dijo, “bueno, pero ¿ganó o no ganó?”, mejor dicho, “¿se dejó cascar o no?” ⁷⁴Pero igual sabía que uno no es de problemas, pero lo que digo, uno no se va a dejar, entonces todos como que tuvieron reacciones diferentes. ⁷⁵Sí, pues como yo ya llevaba mucho tiempo ahí, muchos profesores y estudiantes me conocían, ⁷⁶y la coordinadora que me sacó era una que había llegado este año, ⁷⁷entonces ahí estaba mi directora de curso, pues que también yo la conocía hace mucho, y a ella si le dio como tristeza, como que “cómo se va a dejar sacar, yo le dije que estuviera juicioso”. ⁷⁸Ella me decía a cada ratito “usted no la puede embarrar porque sabe que lo sacan”. Entonces ella estaba en coordinación, y pues sí estaba como que hubiera sido por ella seguiría estudiando allá. ⁷⁹Pero claro, la coordinadora no me conocía mucho y dijo esto es una falta, y pues de una vez parar afuera.

Entrevistador: ¿Qué desearía que hiciera una persona que usted quiere mucho en una situación semejante, en la que esta persona hace una apuesta, gana y no le pagan la apuesta?

Participante: ⁸⁰Es que como yo veo las cosas, si es por el caso de la plata, pues ahí quedó, ⁸¹pero pues yo tenía indignación por cómo veía a esos muchachos. ⁸²Entonces pues, si es un amigo y yo también tenemos la ideología como de eso, de no joder a nadie, pero tampoco dejar que nos jodan a nosotros, ⁸³en especial si es un amigo, pues igual si le diría lo mismo, no le diría vaya y agárrese, pero si le diría no se deje de nadie, por la plata déjelo ahí.

Entrevistador: Si es un familiar, por ejemplo, un hermano, ¿usted qué desearía que hiciera?

Participante: ⁸⁴No claro, mi hermano mayor que trabajó o mi mamá, y que no le quieren pagar, pues no, ahí uno siente indignación, hasta uno mismo diría como “yo busco a la persona”, y decirle a mi hermano o mi mamá “no se deje”.

Entrevistador: ¿Pero irse a los golpes?

Participante: ⁸⁵Pero es que igual hay personas que uno les habla bien, igual no le van a dar la plata, ⁸⁶y uno se la merece justamente, y en este país hay veces que si uno acude a la justicia, igual no le van a dar la plata que uno se merece.

Entrevistador: ¿No es una opción renunciar a un dinero para evitar un problema grave?

Participante: ⁸⁷Es que hay dos cosas, pues hay posibilidades, si fuera mi mamá mi hermano, lo primero que uno siente es rabia, ⁸⁹y uno con rabia o con furia uno no piensa, ⁹⁰eso fue lo que me pasó en el colegio, uno solo está indignado y no piensa las cosas. ⁹¹Y lo otro es que pongamos un ejemplo, yo acá en el colegio, hoy un amigo me pidió prestado \$5.000 y listo yo se los presté y no me los pagó, y bueno ahí no pasó nada, ⁹²entonces ahí llega otro y me pide porque sabe que a este no le pagamos y no pasa nada, ⁹³entonces empiezan así sucesivamente, a cogerlo a uno de bobo, que este da plata y que este da plata, entonces hay momentos en los que uno sí, no a los golpes pero sí. ⁹⁴Entonces si uno se deja coger de bobo se la hacen una vez y se la vuelven a hacer, y se la van a seguir haciendo, y pues eso es lo que uno no quiere que pase.

Entrevistador: ¿Qué aprendiste de lo que pasó?

Participante: ⁹⁵Que irse a los golpes no soluciona nada, la verdad. Aunque uno en ese momento sienta la satisfacción y se sienta más tranquilo, ⁹⁶pero pues en un futuro no soluciona nada, el irse a los golpes no le va a resolver el problema.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias le trajo?

Participante: ⁹⁶Muchas, para comenzar lo de la pérdida del colegio, ⁹⁷me castigaron mis papás. ⁹⁸Sí claro, uno ya después para buscar colegio también era

más jodido, y comenzando, eso fue como a mitad de febrero. Claro que busqué colegio. ⁹⁹Problemas así con los papás de que está castigado, claro, eso trae más consecuencias.

Entrevistador: ¿Usted volvería a golpear a alguien por una razón similar?

Participante: ¹⁰⁰Sí claro. Es que es la actitud de uno, es que si uno en este momento lo piensa tranquilo dice uno “no, ¡qué me voy a meter en eso!”, ¹⁰¹pero uno sabe que, en el momento, la calentura le gana a uno, y lo primero que piensa es lanzar un puño o algo así, y yo sé que sí.

Entrevistador: ¿Cuál fue la razón principal por la cual usted golpeó a esta persona?

Participante: ¹⁰²La indignación que tenía hacia esa persona, por ver como trataba a los demás y como se creía más.

Entrevistador: Y ¿cuáles fueron las razones secundarias?

Participante: ¹⁰³La actitud, o sea como la soberbia, o que se sienten agrandados, o querer coger a todo mundo de bobo, pues esas razones eran las que más.

Entrevistador: Y ¿otras razones?

Participante: ¹⁰⁴Ahh bueno sí, en parte por la plata, pues por eso comenzó todo, pero la plata no es una razón principal. A mí la plata si me daba igual, sinceramente.

Entrevistador: ¿Qué importancia tiene el no agredir físicamente a las personas?

Participante: ¹⁰⁵Pues sí, igual es una norma muy importante, como decía, es una norma moral, o sea, no agredir a nadie físicamente.

Entrevistador: ¿Qué importancia tiene el que no nos agredamos físicamente?

Participante: ¹⁰⁶Pues la importancia es como, no sé, es porque está mal hecho. ¹⁰⁷Entonces si uno no agrede va a haber como paz, por decirlo así, va a haber tranquilidad, entonces no va a estar uno a cada ratico en agarrones o cosas así.

Entrevistador: ¿Para qué sirve que en el colegio exista la norma de no agredir a nadie? ¿Para qué sirve esa norma moral?

Participante: ¹⁰⁸Pues porque si no estuviera, primero, habría muchas, como el quíntuple de peleas a cada rato. ¹⁰⁹Porque si no hay una norma, o uno no paga las consecuencias, porque todo tiene consecuencias, y si uno va y se agarra todos los días y no hacen nada, pues lo van a seguir haciendo, y así sucesivamente. ¹¹⁰Y si uno no tiene consecuencias, lo más probable es que siga en lo mismo.

Entrevistador: ¿Qué ocurriría si aquí, en el colegio, todos los problemas y desacuerdos se resolvieran a golpes?

Participante: ¹¹¹No, pues sería un “mierdero” por decirlo así. Claro, porque todo mundo cada vez que tiene problemas, no, que pelea acá, no, que en descanso, otra a la salida, y no, que otra mañana, habría peleas a cada rato. ¹¹²Sería una problemática muy pesada. ¹¹³No, pues un caos total, y mucha gente saldría herida. ¹¹⁴Aquí han ocurrido problemas graves en lo que va de este año, a uno casi le joden un ojo, ¹¹⁵entonces casos así, mucha gente se enfermaría, comenzaría a sentir impedimentos físicos o tendría lesiones, y todo sería a cada rato pelea tras pelea, ¹¹⁶sería un caos por decirlo así, sería un ambiente pesado.

Anexo 13. Transcripción de la tercera narración acerca de la trasgresión de las normas morales.

Código del narrador: 03

Género: Femenino

Edad:15

Código de la narración: 06

Caracterización de la narración: Narración acerca de la trasgresión de la norma moral: Respetar la verdad. No engañar ni mentir.

Participante: ¹Pues la norma que yo elegí fue respetar la verdad, no engañar ni mentir. El año pasado con mis amigas normalmente hacíamos una fiesta de halloween, de disfraces, y siempre era en el mismo lugar. ²Pero mi mamá ese año no me dejó hacer la fiesta, entonces yo no le vi problema, dije “bueno, por lo menos que me deje ir”.

³Por esas fechas yo había faltado al colegio, le había fallado a mi mamá por así decirlo, entonces ella no me dejó ir. ⁴Yo dije, “bueno, listo”. Entonces yo dije “no voy a faltar a esa fiesta”, ⁵entonces le dije a mi mamá que me iba a quedar en la casa de una amiga, y pues sí, me quedé en la casa de ella, ⁶pero por ahí a las 11:00 p.m., pues la mamá de ella nos llevó a la fiesta. ⁷Y pues como era de mis amigos, yo los empecé a ayudar y pues yo estaba allá en la fiesta, ⁸y pues allá me encontré a varios de mis amigos del colegio, y pues pasó así.

⁹Al otro día yo llegué súper normal a la casa y mi papá me preguntó que con qué amiga me había quedado, entonces yo le dije que con una amiga que se llama Camila, ¹⁰y me dijo que se le había hecho raro, porque ayer cuando pasó por la fiesta, se dio cuenta que allá estaba la mamá de Camila. ¹¹Entonces yo le dije que sí, que la mamá pues había salido a comprar una cosa porque la prima de Camila que es mi amiga, fue la que organizó la fiesta, porque ese año casi ninguna ayudó, entonces la organizó prácticamente ella, y que por eso ella estaba allá.

¹²Entonces mi papá dijo como bueno, y al otro día me tenían que recoger para una cita médica, entonces todos mis amigos empezaron a decir lo de la fiesta, pues que había estado muy buena y así, ¹³y pues obviamente mi mamá se dio cuenta

que yo había ido a la fiesta y pues me castigó. ¹⁴Pero pues yo no le vi nada de malo, y pues dure castigada como una semana, y ya después todo normal.

Entrevistador: ¿Qué opinas de haber hecho esto?

Participante: ¹⁵Pues sé que estuvo mal, pero pues, en sí, estaba con un adulto y no le veía ningún problema.

Entrevistador: ¿Por qué no le veías ningún problema?

Participante: ¹⁶Porque principalmente en esa fiesta mi mamá ya conocía a todos, yo era de las que las organizaba, yo sabía quién iba a ir, entonces ¿por qué no ir si ya conocía a todo el mundo?

Entrevistador: ¿Qué opinas de las personas que te ayudaron a ir a la fiesta a escondidas de tus padres?

Participante: ¹⁷Pues que en sí estuvo como mal, porque en vez de decirme que no lo hiciera, que más bien pidiera permiso, me ayudaron, fue pues a hacer lo contrario, como cosas para que mi mamá no se diera cuenta.

Entrevistador: Y ¿por qué consideras que lo que hicieron ellos para ayudarte está mal?

Participante: ¹⁸Porque en sí lastimó a mis papás, el saber que yo no les dije la verdad de en dónde estaba.

Entrevistador: ¿Por qué crees que el no decir la verdad lastima a los demás?

Participante: ¹⁹Porque normalmente cuando uno quiere saber la verdad, uno tiene cierto nivel de confianza para confiar en que sí, pues te está diciendo las cosas, y pues te está diciendo la verdad, ²⁰y uno como que le falla esa confianza.

Entrevistador: ¿Qué emociones, sentimientos, te produjo el hacer esto?

Participante: ²¹Pues, como que al principio si me sentía mal, como decirle a mi mamá que me la iba a pasar en una casa, aparte que ella se la pasaba

llamándome, porque ella sabía que estaban en la fiesta, ²²y yo me salía muy normal de la fiesta a contestarle, y me preguntaba ¿qué estaba haciendo?, y yo le decía no, estamos jugando o viendo una película, cuando estaba haciendo todo lo contrario.

Entrevistador: Y ¿qué sentimientos te produjo?

Participante: ²³Un poco de culpa.

Entrevistador: Y ¿cómo describirías esa culpa?

Participante: ²⁴Como esa culpa de saber que mi mamá me estaba dando la confianza, que me dejó quedarme donde mi amiga, ²⁵y yo lo que hice fue salirme de la casa e irme para la fiesta.

Entrevistador: ¿Qué pasa cuando faltamos a la confianza que alguien nos dio?

Participante: ²⁶Que esa persona como que va acabando la confianza, y pues ya no va a haber el mismo tipo de cercanía, sino que se va a pensar más antes de darle otra vez la confianza.

Entrevistador: ¿Qué crees que opinan tus papás acerca de lo que tu hiciste?

Participante: ²⁷Pues mis papás, en sí, decepción, porque yo no les dije la verdad y creí que lo iba mantener oculto más tiempo, pero pues no.

Entrevistador: Y ¿qué opinan tus compañeros?

Participante: ²⁸No pues nada, porque uno a esta edad como que no ve mucho eso, con tal que se la pasen conmigo y la pasemos bien todos, no importa lo que tenga que hacer, ²⁹pues como que fue algo como que no les importara mucho.

Entrevistador: ¿Qué desearías tú que hiciera una persona que tu aprecias mucho, como un hermano, hermana, amigo o amiga, en una situación semejante, en la que no lo dejan ir a una fiesta, y de pronto ve la opción de decir una mentira y poder ir?

Participante: ³⁰Pues muchas veces es mejor pedir permiso, porque cuando mi mamá me castigó me dijo “tú me hubieras dicho va a ir tal y tal persona, yo te dejo ir”, ³¹pero pues, yo tomé el camino fácil que fue, simplemente, decirle que iba a estar en una casa y salirme.

Entrevistador: Y ¿qué pasaría en otra situación donde no te dejan ir a un evento?, ¿tú volverías a hacer lo mismo o actuarías diferente?

Participante: ³²Pues les pediría una explicación coherente para no dejarme ir, ³³porque pues si no hay razones, pues yo creo que sí lo volvería a hacer, ³⁴porque me molestaría que simplemente me digan que no, y no me expliquen el por qué. Y si yo no tengo las razones para un “no”, pues entonces yo voy a hacer todo lo contrario.

Entrevistador: ¿Qué aprendiste de esa experiencia?

Participante: ³⁵Que debí confiar más en mis papás, como decirles las cosas, porque pues muchas veces ellos me han dado la confianza, ³⁶y pues salirme no fue como la mejor alternativa, entonces pues eso, como confiar más en ellos la próxima vez.

Entrevistador: ¿Tú crees que ganaste algo al decir esta mentira e ir a la fiesta a escondidas?

Participante: ³⁷Pues gané la experiencia, como sí, uno debe aprender de sus errores, ³⁸entonces yo aprendí a confiar más en ellos. Si eso no hubiera pasado, pues yo lo hubiera hecho más adelante, o no les tendría confianza en otro tipo de cosas.

Entrevistador: ¿Cómo fue la reacción de tus papás?

Participante: ³⁹Pues les molestó mucho de que yo me haya salido de la casa, ⁴⁰y pues mucho más porque en la fiesta hubo un momento en que se descontroló, y pues ellos estaban preocupados por eso.

Entrevistador: ¿Qué consecuencias negativas te trajo el haber hecho esto?

Participante: ⁴¹Pues que mis papás tuvieron como esa desconfianza, y pues ya después fue más difícil que me dieran permiso para otras cosas, y ya.

Entrevistador: ¿Cuál fue la razón principal por la que tú tomaste la decisión de decir esa mentira e irte a la fiesta? Es probable que haya muchas razones, pero trata de pensar en cuál fue la razón más importante.

Participante: ⁴²Porque yo quería ir, allá estaban todos mis amigos, y qué iba a estar aburrida en la casa si todos estaban allá.

Entrevistador: Y ¿por qué ir era tan importante?

Participante: ⁴³Para pasar un rato agradable con ellos.

Entrevistador: Ahora piensa en razones secundarias.

Participante: ⁴⁴Para ayudarlos con la organización de la fiesta porque, principalmente, una persona estaba sola organizando todo, entonces pues también era como complicado para ella.

Entrevistador: ¿Otra razón?

Participante: ⁴⁵Como principalmente orgullo, porque mis papás no me dejaron ir y yo pues tenía muchas ganas de ir, y fue como por contradecirlos.

Entrevistador: ¿Qué importancia tiene la norma moral de decir la verdad?

Participante: ⁴⁶Que hay como más confianza, y uno no dudaría tanto de las demás personas.

Entrevistador: ¿Para qué sirve decir la verdad en el colegio?

Participante: ⁴⁷Para que la gente te tenga confianza y pues sí, principalmente eso.

Entrevistador: Qué ocurriría si todos en el colegio, y en sus casas, dijeran siempre mentiras a los profesores, a los papás, a los compañeros. ¿Qué crees que ocurriría?

Participante: ⁴⁸Pues sería como una sociedad desconfiada, como que nunca tendrían como la confianza de decir las cosas, ⁴⁹o muchas veces no aprenderíamos de los errores, porque si uno no los acepta, pues a mí no me va a importar nada más. ⁵⁰Simplemente yo lo hago, y si yo me meto esa idea, no hay nadie que me la quite y ya.

Entrevistador: Y ¿qué pasaría si tú no puedes confiar en los demás y los demás no pueden confiar en ti? ¿Qué ocurriría?

Participante: ⁵¹Se acaba la sociedad, ⁵²porque todo el mundo se volvería individualista, ⁵³porque yo no confié en los demás, yo voy a hacer las cosas sola y como a mí me plazca. ⁵⁴Como que no habría control y todo sería como más individualista, yo lo hago y no me importa nadie más.

Entrevistador: ¿Qué importancia tiene escuchar a los padres?

Participante: ⁵⁵Pues que los papás tienen más experiencia y si nos lo están diciendo es por algo, entonces pues eso es como lo importante, que muchas veces es para tu propio beneficio.

Entrevistador: Y ¿qué opinas de las situaciones donde los padres argumentan bien sus dediciones, pero los hijos no comparten estos argumentos y no se da un acuerdo entre ellos?

Participante: ⁵⁶Que es por falta de comunicación, porque si yo le tengo confianza a mi papá, yo sé que él me lo está diciendo por algo. ⁵⁷Y si muchas veces yo no tengo como esa comunicación con él, pues a mí me va a dar igual lo que el opine, y siempre voy a pensar que es para fastidiarme la vida a mí.

Entrevistador: ¿Cómo debería ser esa comunicación para que no se presenten esos problemas?

Participante: ⁵⁸Que los papás también entiendan que uno también tiene o está experimentando la vida, y no siempre con decirle las cosas que no debe hacer.

⁵⁹En vez de decirle eso, deberían como “bueno, hágale”, pero yo tengo estos puntos de vista y estas consecuencias, si tú tomas la decisión. ⁶⁰Así creceríamos más como sociedad.