



Colección
Studiositas
Theologica

LA EDUCACIÓN MORAL UN CAMINO DE HUMANIZACIÓN

Jorge Martínez Rodríguez
(Compilador)



La Educación Moral
un camino de humanización

Jorge Martínez Rodríguez
(Compilador)

La Educación Moral un camino de humanización

Facultad de Teología



La educación moral : un camino de humanización / Luz Enith Rodríguez Pineda ... [et al.] ; compilador Jorge Martínez Rodríguez. -- Bogotá : Ediciones USTA, 2014

143 p. ; 16x23 cm

ISBN: 978-958-631-847-1

Incluye referencias bibliográficas.

Contenido: La moral desde una perspectiva de estudiantes de quinto grado. – Las representaciones sociales acerca de los roles de género en niños y jóvenes y su influencia en el establecimiento de relaciones equitativas en la escuela. -- La educación moral en estudiantes de educación superior.

1. Educación humanística 2. Educación moral 3. Ética 4. Ética cristiana I. Tít. II. Rodríguez Pineda, Luz Enith. III. Martínez Rodríguez, Jorge, compilador. IV. Universidad Santo Tomás. Facultad de Teología.

370.114 CDD 21

La Educación Moral: un camino de humanización.

© Luz Enith Rodríguez Pineda, Jaime Ricardo Reyes Calderón, Hoovaldo de Jesús Flórez Vahos, Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal, Jorge Martínez Rodríguez, Gerardo Martínez Salamanca, Freddy Patiño Montero.

© Universidad Santo Tomás, 2014

Ediciones USTA
Carrera 13 # 54-39
Bogotá D.C., Colombia
Teléfonos: 249 71 21 – 235 19 75
editorial@usantotomas.edu.co
www.editorial-usta.edu.co

Hecho el depósito que establece la ley.
Impreso en Colombia · Printed in Colombia
Primera edición, 2014.

Director editorial: Daniel Blanco Betancourt.
Coordinador de libros: Marco Giraldo Barreto.
Pauta gráfica y diagramación: Valentina Zuluaga.
Corrección de estilo: Patricia Forero.
Impresión: Panamericana Formas e Impresos.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa y por escrito del titular de los derechos.



TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
CAPÍTULO I: LA MORAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO	
LUZ ENITH RODRÍGUEZ PINEDA, JAIME RICARDO REYES CALDERÓN, HOOVALDO DE JESÚS FLÓREZ VAHOS	15
Metodología utilizada	17
<i>Enfoque histórico hermenéutico</i>	32
<i>Diseño de la investigación cualitativa</i>	33
<i>Método fenomenológico</i>	34
<i>Epistemología de la orientación fenomenológica</i>	34
<i>Categorización, estructuración y teorización</i>	37
La técnica de los dilemas morales	39
Instrumento mentefacto	40
Las reglas mentefactuales	40
Resultados obtenidos	43
Mentefacto de moral según Piaget	44
Mentefacto de moral según Kohlberg	46
Mentefacto de moral según Carol Gilligan	48
Mentefacto como resultado de los estudiantes de grado quinto	49
Conclusiones	61
Referencias bibliográficas	67

CAPÍTULO II: LAS REPRESENTACIONES SOCIALES ACERCA DE LOS ROLES DE GÉNERO EN NIÑOS Y JÓVENES Y SU INFLUENCIA EN EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES EQUITATIVAS EN LA ESCUELA

FIDEL MAURICIO RAMÍREZ ARISTIZÁBAL | 71

Acercamiento al concepto de Representaciones Sociales | 74

Las representaciones sociales en torno a los roles de género | 78

Género, un juego de roles de poder | 78

*La escuela y su reproducción de Feminidad tradicional y Masculinidad
hegemónica* | 82

La influencia de las representaciones sociales en torno a los roles
de género y el establecimiento de relaciones entre niños, niñas y
jóvenes | 88

Los roles de proveeduría y autoridad, y el trabajo doméstico | 89

Las posturas emergentes | 90

Conclusiones | 92

Referencias bibliográficas | 94

CAPÍTULO III: LA EDUCACIÓN MORAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

JORGE MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, HOOVALDO DE JESÚS FLÓREZ VAHOS, GERARDO
MARTÍNEZ SALAMANCA, FREDDY PATIÑO MONTERO | 97

Conclusiones | 119

Anexo | 139

Referencias bibliográficas | 142

PRESENTACIÓN

LA EDUCACIÓN MORAL SIGUE SIENDO UNA INTENCIONALIDAD FORMATIVA QUE TODA INSTITUCIÓN CIVIL Y RELIGIOSA PRETENDE INCORPORAR EN SUS CURRÍCULOS Y PLANES DE FORMACIÓN, QUE SE TRANSVERSALIZA A TRAVÉS DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ÉTICA, EDUCACIÓN RELIGIOSA Y VALORES, DEMOCRACIA O EDUCACIÓN CIUDADANA, Y SEXUAL.

La educación moral sigue siendo una intencionalidad formativa que toda institución civil y religiosa pretende incorporar en sus currículos y planes de formación, que se transversaliza a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ética, educación religiosa y valores, democracia o educación ciudadana, y sexual.

No es indiferente, en medio de la formación básica, media y superior, adquirir hábitos o actitudes que hagan del profesional y técnico un “buen ciudadano” y una “buena persona”; es decir, la educación moral sigue siendo una intencionalidad formativa que toda institución civil y religiosa pretende incorporar en sus currículos y planes de formación, que se transversaliza a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ética, educación religiosa y valores, democracia o educación ciudadana, y sexual.

Ahora bien, en especial la teología, las ciencias de la educación, la psicología y la filosofía, han profundizado en las diferentes maneras de educar moralmente. Desde las teorías más cognitivistas y conductuales hasta las más afectivas, que tienen en cuenta lo emocional y las relaciones interpersonales, se busca poder aplicarlas en las aulas y en el acompañamiento estudiantil.

Desde la anterior perspectiva, esta obra presenta tres resultados de investigación, realizados en contextos educativos diferentes, desde la educación básica hasta la superior. Cada uno de los trabajos aborda la

educación moral, bien sea desde la metodología para conceptualizarla, o desde una concreción y expresión práctica de la vida moral en las relaciones de los estudiantes, o a partir de la formación moral explícita que las universidades o instituciones de educación superior pretenden establecer.

Por otra parte, los proyectos de investigación que han soportado cada uno de los trabajos de investigación están enmarcados como proyecto de grado de maestría, como es el caso del primero, o de elaboración del proyecto de tesis doctoral, del segundo, y como plan de investigación interinstitucional en dos centros de estudios de educación superior. Además, cada uno de estos ha sido liderado al menos por uno de los integrantes del grupo de investigación Ethikós, avalado por la Universidad Santo Tomás y clasificado por Colciencias.

Para la teología es de vital importancia establecer puentes de diálogo interdisciplinar con todo pensamiento que aporte críticamente el quehacer formativo y, sobre todo, para la teología moral. En la actualidad, la moralidad de las personas no depende fundamentalmente de la transmisión de reglas o de discursos teóricos sobre este tema, sino de los procesos de moralización y de las pedagogías que se utilizan en las familias y las instituciones educativas.

De esta manera, el primer capítulo es el resultado de una práctica investigativa que cobra especial valor en los campos de la investigación cualitativa, donde los actores se visibilizan por medio de sus voces, alcanzando una transformación en el procedimiento de sus relaciones. Este capítulo describe cuáles son los conceptos y los niveles jerárquicos de conceptualización de la moral que construyen los estudiantes de quinto grado de primaria en edades de 10 a 12 años. Para el trabajo es importante el acercamiento a la realidad

de los niños, identificando la época de colegio, para reconocer los contenidos morales que configurarán su carácter moral ya que son el resultado de lo que en la infancia han recibido.

Se presenta una sintética discusión entre los conceptos de los niños y los de los autores presentados (Piaget, Kohlberg y Gilligan), dejando una reflexión para impulsar estrategias pedagógicas para una sana convivencia. Construir moralidad lanza diversos retos al educador que pretenda responder a la vida y a las expectativas de crecimiento de esos otros productores de sentido, los jóvenes que hacen de la escuela un espacio para la búsqueda comunitaria de los significados de la felicidad. Enfocarse moralmente tiene que resolver las paradojas entre pensamiento y acción, entre obligaciones formales y acciones reales. Porque se es feliz, de cuerpo y alma, con pasión y razón, en el ahora y para siempre.

El segundo capítulo presenta los resultados de la investigación en torno a las representaciones sociales que tienen un grupo de niños y niñas acerca de los roles de género y la influencia de estas relaciones entre ellos. Es necesario reconocer que las relaciones de género han estado enmarcadas por un modelo dicotómico donde se asumen roles, tanto hombres como mujeres, transmitidos socialmente a las nuevas generaciones. Estas visiones de lo masculino y lo femenino generan exclusión para unos y otros, y se convierten en fuente de violencia en la escuela. En tal sentido, el capítulo aporta elementos de análisis moral de dicha situación que podría ser de utilidad para los y las docentes que buscan desarrollar estrategias pedagógicas en pro de la equidad de género a través de los espacios cotidianos de la escuela.

El tercer capítulo es resultado del proyecto de investigación titulado La educación moral en estudiantes de educación superior.

El grupo Ethikós asumió el reto de profundizar teóricamente sobre las diferentes teorías y propuestas de formación moral en estudios superiores. La evidencia es que la educación moral ha reflexionado, sobre todo, en las primeras etapas del desarrollo de la persona y en el ámbito escolar. Por eso, este estudio investigativo ofrece muchos aportes porque existe poca bibliografía específica en edades adultas. También es interesante este trabajo porque evidencia que las instituciones educativas, que aun expresando en documentos institucionales que educan en valores, actitudes y hábitos morales, la realidad es otra: todo se reduce a un conocimiento moral que se transmite, teórico y poco impactante en las conciencias de los estudiantes. Por esto vale la pena leer estos resultados de investigación para continuar indagando sobre las mejores formas de educar moralmente en edades adultas, y específicamente, desde la educación superior.

CAPÍTULO I

LA MORAL DESDE UNA PERSPECTIVA DE ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO¹

Hoovaldo Flórez Vahos²

Jaime Reyes Calderón³

Luz Enith Rodríguez⁴

SOMOS LO QUE EN LA INFANCIA HEMOS RECIBIDO. ES DE SUMA IMPORTANCIA ACERCARNOS A LA REALIDAD DE LOS NIÑOS EN SU ÉPOCA DE COLEGIO PARA IDENTIFICAR LOS CONTENIDOS MORALES QUE CONFIGURARÁN SU CARÁCTER MORAL. COMO VEREMOS, LOS ESTUDIANTES DE QUINTO GRADO CONCEPTUALIZAN LA MORAL COMO JUSTICIA Y LA CLASIFICAN EN ALGO BUENO O MALO.

¹ El artículo es el resultado de un estudio de investigación *Conceptualización moral en estudiantes de quinto grado de primaria*, articulado al macroproyecto "Ciudadanía y subjetividades desde perspectivas ético morales y políticas en contextos educativos", de la línea de investigación Educación y derechos humanos adscrita a la facultad de educación de la Universidad Santo Tomás.

² Magíster en Educación, docente investigador de la Secretaría de Educación Distrital, miembro del grupo de investigación Ethikós registrado ante Colciencias. Hoovaldo@gmail.com

³ Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino. keraj64@hotmail.com

⁴ Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino. luz.enith@hotmail.com

Somos lo que en la infancia hemos recibido. Es de suma importancia acercarnos a la realidad de los niños en su época de colegio para identificar los contenidos morales que configurarán su carácter moral. Como veremos, los estudiantes de quinto grado conceptualizan la moral como justicia y la clasifican en algo bueno o malo.

La investigación realizada es un estudio descriptivo en conceptualización de la moral, desde el enfoque histórico hermenéutico. Esta investigación con diseño cualitativo se refiere a la indagación sobre cuál es el concepto de moral que tienen los niños de quinto grado y cómo se relaciona con el comportamiento humano. Podemos afirmar que esta investigación quiere ser un conocimiento científico, en cuanto que “se expresa como un conjunto de teorías... sobre los distintos componentes de la realidad... con el propósito de describir, explicar, predecir y comprender los objetos de estudio correspondientes a dicha realidad” (Ochoa, 2007, p. 3).

Se tomó como base un dilema moral del libro *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg (1984)*: escrito por Hersh, R., Paolitto, D., Reimer, J., se modificó contextualizando a nuestros actores, los estudiantes de grado quinto de primaria del colegio O.E.A. ubicado en Bogotá.

Se interpretaron las respuestas del dilema, formulando las proposiciones que dieron lugar a la estructura del mentefacto que jerarquiza el concepto. Los mentefactos conceptuales son un tipo de ideograma original, propuesto por Miguel de Zubiría dentro del marco teórico de la pedagogía conceptual.

Situación estudiada

El problema nace entre las enunciaciones discursivas, las teorías del desarrollo moral y las actuaciones concretas. Se determina entonces un interés por conocer qué concepto o qué procesos de comprensión configuran los estudiantes de grado quinto acerca de la moral, y cómo se pueden relacionar con las estructuras de comprensión aportadas por los psicólogos del desarrollo moral-cognitivo (Palomo, 1991).

Por lo anterior, se formula la pregunta generadora de la investigación ¿cuáles son los conceptos que utiliza un grupo de niños de quinto grado de primaria del colegio OEA en Bogotá sobre la moral, teniendo en cuenta el diálogo con las teorías de J. Piaget, L. Kohlberg y C. Gilligan? Atendiendo a este gran interrogante aparecen otros cuestionamientos orientadores de la investigación, como, ¿qué conceptos establecen los niños en clase superior de la moral y de lo que no es moral?, ¿cuáles son las características del actuar moral, y las clases o subtipos que se desprenden de las comprensiones morales de los niños? ¿Cuáles son los conceptos de moral de las teorías de J. Piaget, L. Kohlberg y C. Gilligan, utilizando la herramienta de los mentefactos conceptuales? ¿Cómo jerarquizar los conceptos de moral que tienen los niños? ¿Qué comparaciones podemos establecer entre las teorías de J. Piaget, L. Kohlberg y C. Gilligan, con los conceptos de moral de los niños de quinto grado del colegio OEA?

Entre los objetivos de esta investigación se plantea como general, describir los conceptos de la moral que utilizan los niños de grado quinto de primaria del colegio OEA en Bogotá, teniendo en cuenta el diálogo con las teorías de J. Piaget, L. Kohlberg y C. Gilligan, utilizando los mentefactos conceptuales de la pedagogía conceptual. Proponemos en los objetivos específicos: identificar los referentes supraordinados morales y las distinciones que hacen los niños de lo que no es moral. Describir los elementos isoordinados y los aspectos infraordinados que los niños manifiestan en su comprensión de la moral. Determinar los conceptos de moral de las teorías de J. Piaget, L. Kohlberg y C. Gilligan utilizando la herramienta de los mentefactos conceptuales. Establecer un procedimiento para jerarquizar los conceptos de moral que tienen los niños de quinto grado. Finalmente

comparar los mentefactos de las teorías de J. Piaget, L. Kohlberg y C. Gilligan con el mentefacto del concepto de moral de los niños de quinto grado.

Los aportes o la innovación perseguidos en esta investigación se orientan hacia la enunciación de cuáles son los conceptos sobre moral y los niveles jerárquicos de conceptualización moral que construyen los estudiantes de quinto grado de primaria. Esto, desde la teoría cognitiva de Miguel de Zubiría Samper (1998) —Mentefactos conceptuales—, como mediaciones que permiten entablar una relación con las teorías del desarrollo moral de Piaget y su perspectiva genética (1971); la teoría cognitiva evolutiva, los niveles morales de desarrollo y el concepto de justicia de Kohlberg (1992) y los desarrollos de Carol Gilligan (1985) sobre la ética del cuidado.

Antecedentes del estudio

Esta investigación se inscribe en el panorama formativo de la educación moral experimentada en la primaria, en especial de los niños de diez y once años. El espectro teórico, que ya conocemos, exige fundamentalmente los aportes realizados en los horizontes cognitivos e investigaciones de Piaget, Kohlberg y Gilligan, representantes emblemáticos de las teorías del desarrollo moral-cognitivo. Al lado de estos discursos prácticos hechos comprensiones teóricas de alcance universal, queremos ofrecer desde la cotidianidad una visión directa y natural de los conceptos que formula un grupo de niños de quinto grado de primaria, de una institución escolar pública del sur de Bogotá. Titulando el trabajo investigativo como: Conceptualización moral en estudiantes de quinto grado de primaria.

Esta aproximación al estado de la cuestión retoma cuatro fuentes referenciales. El primero corresponde a investigaciones adelantadas en la Universidad Pedagógica, espacio de continua producción de saberes pedagógicos. El segundo es el conjunto de información que nos han compartido otros docentes relacionado con nuestro tema. El tercero es la indagación alrededor de estudios contenidos en revistas especializadas acerca de lo moral. El cuarto hace parte de la intención epistemológica que orienta la metodología configurada para esta

indagación, cuya orientación fenomenológica nos obliga a declarar los principios en los que se funda la indagación.

De lo consultado en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional debemos decir que no se permite copiar ningún tipo de material de tesis, tanto de pregrado como de especialización o maestría. Así, guiados solo por la fascinación del título, en ocasiones resulta una tesis sencilla y sin mayor relación con nuestro estudio. Por otra parte, algunos títulos están en una base de datos que únicamente se puede consultar desde la pantalla del computador de búsqueda. También realizamos algunas averiguaciones de obras teóricas, dado que en provincia, en Cúcuta más exactamente, es imposible acceder a bibliotecas ricas en materiales pedagógicos o de psicología moral.

Un primer trabajo corresponde a Marta del Socorro Cabrera, con su tesis de pregrado *La construcción de la norma en niños de 3 a 5 años*, del 2008 (TE-10496). Su objetivo es revisar la construcción de la norma en las prácticas pedagógicas para ofrecer estrategias acertadas a los docentes. Es un trabajo de identificación de características, cuyo resultado es una serie de estrategias de intervención para el mejoramiento del aspecto estudiado. Algunos breves apartados del marco teórico coinciden con nuestra pretensión teórica de corte piagetiano, ya que toca aspectos de la relación moral con adultos, maestros, padres de familia, y algunas prácticas.

Irma Consuelo Quiceno Machado presenta un *Estudio del desarrollo de la lógica real en el niño de 6 a 12 años, y su relación con la moral*, 1993 (TE-05720). Este trabajo apunta a tres problemas: 1. La coincidencia entre el desarrollo lógico real de nuestros niños con las características de desarrollo lógico de la teoría piagetiana; 2. la relación entre lógica y moral; y 3. cómo ayudar al niño en la evolución del juicio de valor acerca de la mentira. El marco teórico consume cerca de 60 páginas en una historia de la lógica. Después ataca en 50 el tema de la investigación científica. Finalmente, en 160 más ofrece el modelo de investigación exploratoria, cuasi-experimental, con resultados de índole cuantitativa y cualitativa. Esta investigación es un claro antecedente de la preocupación por las diferencias entre niveles de madurez formal y concreciones reales en la actividad cotidiana.

Si necesitáramos algún aspecto de la base lógica de la construcción moral, este trabajo ofrece indicios interesantes, aunque parece ciertamente “enormista”, o excesivamente teórico, a la hora de asumir el problema y su desarrollo investigativo.

Martha Cecilia Lozano, de la Maestría en Desarrollo Humano y Social del convenio UPN y CINDE, 1993, suscribe el trabajo *Aproximación al significado de los juicios y actos morales de jóvenes entre 10 y 14 años de un sector popular de la ciudad de Santafé de Bogotá*. Muy interesante, porque indaga sobre los procesos de significación que sustentan la formación de juicios y actos morales en jóvenes de 6º grado del Colegio Comercial de Enseñanza Media Las Colinas. Se centra en categorías como la socialización, y la relación entre lenguaje y discurso. Desarrolla una aplicación de teorías psicosociales fundándose en Piaget, Kohlberg y Rest. Cita fundamentalmente a Martín-Baró en su obra *Acción e ideología: psicología social desde Centroamérica*, editado por UCA editores de San Salvador, en 1988. Maneja la reconstrucción de historias personales y grupales a través de ejercicios de narración oral y escrita, así como de entrevistas, tanto por la población, como por la fuente teórica y los recursos metodológicos; es una buena referencia para nuestra indagación.

La hermana Blanca Inés Espinosa, dominica de la Presentación, en el marco del convenio CINDE-Nova University, presenta una tesis de maestría titulada *Evaluación del desarrollo moral de alumnos del Instituto Técnico Comercial Bienestar Social*, 1988. En este trabajo se quiso efectuar un estudio comparativo sobre la formación en valores como la justicia, el respeto y la responsabilidad en los estudiantes, como forma de evaluar la efectividad de la filosofía institucional en las prácticas y opciones morales de sus jóvenes. Persigue identificar el nivel de desarrollo moral y las conceptualizaciones en la población estudiada. Maneja un diseño metodológico que contempla hipótesis general, derivadas, y nulas en cada relación para cada hipótesis derivada. En total se revisan siete hipótesis derivadas. La hermana Blanca Inés es minuciosa al presentar las variables, sus dimensiones y los indicadores de constatación de tales variables.

Por los lados de la búsqueda teórica, se consultó el texto *Psicología del desarrollo moral* de Lawrence Kohlberg, editado por Desclée de

Brouwer en 1992. También a Juan Delval, sobre todo el capítulo 18 de su libro *El desarrollo humano*, editado en Madrid por Siglo XXI, 1999. El profesor Noreña tuvo a bien facilitar el contacto con Jaime Yáñez Canal, de la Universidad Nacional, quien es especialista en el tema de desarrollo moral. De él tuvimos acceso a sus escritos en la revista *Diálogos*, de la facultad de psicología de la Universidad Nacional de Colombia, especialmente los números 1 (*Discusiones en la psicología contemporánea*) y 3 (*Kohlberg y el desarrollo moral*).

Matthew Lipman es el padre del programa educativo denominado “Filosofía para niños”. Su objetivo es proponer un camino didáctico para desarrollar las capacidades de pensamiento, de reflexión filosófica en los niños, con base en una didáctica de discusión parecida a la tradición socrática, que llama comunidad de indagación. Lipman propone como espacio que obtura la discusión, y la formación de los principios conceptuales y filosóficos, una serie de novelas que corresponden a diferentes edades. Para Lipman, la filosofía no es solo cuestión de las construcciones discursivas de los grandes filósofos. El niño es también un filósofo que debate, entre otros asuntos, las situaciones y las preguntas en torno a lo moral. Su obra, asociado a Sharp y Oscanyan, *La filosofía en el aula*, está a la base de la insistencia por ver el niño no como objeto, sino como sujeto, como un filósofo moral.

Carlos Valerio Echavarría Grajales y Eloísa Vasco Montoya de la Universidad de Manizales y el CINDE, en diciembre del 2005 publicaron los resultados de la investigación *Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos, de una ciudad de la zona andina de Colombia*. Ahí se concluyó que los niños de 4º de primaria, entre 9 y 11 años, enfatizaron la *preservación de la propia vida y la lealtad*, dando lugar a la propuesta de un tercer principio moral, el de *regulación*, dentro del ámbito político-legal, y no solo a los clásicos de *justicia* (propio de estudios clásicos y liberales) y *cuidado* (propio de las éticas de la diferencia, como la feminista).

Su objetivo general es

Comprender las justificaciones morales de las niñas y los niños provenientes de contextos violentos y no violentos, analizando en sus explicitaciones verbales de los juicios morales su dimensión descriptiva (contenido moral), su dimensión prescriptiva (sentido de obligación), las diversas fuentes de justificación y las variadas formas de apropiación que por parte de ellas y ellos se vienen dando.

Son sus objetivos específicos:

- a) Indagar, describir, tipificar e interpretar las justificaciones de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto, que asumen las niñas y los niños que habitan contextos violentos y no violentos. b) Describir las diferencias y semejanzas en las justificaciones morales que dan las niñas y los niños que habitan contextos violentos y aquellos que habitan en contextos no violentos; y c) Describir y tipificar las orientaciones morales subyacentes en las razones que dieron las niñas y los niños frente a: por qué lo bueno es bueno, lo malo es malo, lo justo es justo y lo injusto es injusto. (p. 17)

De la Maestría en Educación de nuestra universidad hemos tenido acceso a *Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD, centro de atención universitaria Duitama*, de Álvarez Castellanos Pedro de Jesús, Burbano Vargas Esperanza, López de Guarnizo Dabeiba, Mira Atehortúa Liliana Patricia, Mosquera Rivas Juan Onofre, Niño López Luis Fernando, Quiroga Ariza Ángel Miguel, Roa Pineda Jacqueline, Rodríguez Lizcano Adriana, Valencia Abadía Rafael Francisco, Vargas Vargas Carlos Gabriel. Este trabajo de maestría tiene un buen soporte teórico dado que, después de examinar argumentos piagetianos, desarrollan la propuesta de Kohlberg sobre los estadios de desarrollo moral. La diferencia radica en la población, que aquí es universitaria, y la naturaleza misma del estudio, pues ellos validaron el instrumento de Rest (1979), el *Defining Issues Test* (DIT) traducido y validado como *Cuestionario de problemas sociomorales*. Este cuestionario se basa en la teoría evolutiva de Kohlberg y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma.

Damos cuenta ahora de los principales documentos encontrados tras una búsqueda por las revistas especializadas con las que se puede contar utilizando motores de búsqueda en Internet.

De Émile Durkheim (1858-1917) en la *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* nº 90, del año 2000, se publica el artículo “La enseñanza de la moral en la escuela primaria”, donde expone el intento durante 30 años de proponer una educación moral no religiosa. Su argumento esencial es que se pasó de la enseñanza de la moral basada en costumbres, normas y tradiciones cristianas, a intentar formar en valores que dependen de una ideología política liberal y secular, donde prevalecen los valores de tipo social, de democracia y convivencia. Tanto Piaget como Kohlberg lo citan y le replican, dada la postura basada en el transmisionismo y la autoridad del poderoso, como base de la corrección moral.

Ana María Palomo González en la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 11 de 1991, publicó los resultados de su estudio *Nivel de razonamiento moral en los niños del ciclo medio de EGB* (8 a 11 años), realizado en el colegio Fray Luis de León en Cuenca, España. Muy pertinente, porque se basa en *El criterio moral en el niño*, obra de Piaget que data de 1932, pero que solo se conoció en castellano en 1971. De entre los resultados del estudio se dice que los niños entre los nueve y diez años, aún no alcanzan la autonomía, sino que se encuentran en transición hacia ella, que propiamente se adquirirá a los once años. También se establece la importancia del afecto de los padres, la autoridad, el respeto que les inculcan los mayores y el castigo, para iniciarse en la solidaridad, igualdad y menos dependencia. Por último, se evidencia el condicionamiento que ejercen en la autonomía: el desarrollo intelectual, sentido de cooperación, adaptación social, género, disciplina de los padres y maestros. Insiste en la necesidad de asumir el desarrollo de lo cognitivo como obturante de las comprensiones y decisiones morales.

La doctora María José Díaz Aguado, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, España, realizó su tesis para obtener el título de doctora con el trabajo *El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción y conducta*, en 1995. En ella explica que los niños de ocho

años se mueven por el principio de igualdad (“dar a todos lo mismo”), mientras que a los diez empiezan a ser conscientes de las desigualdades y del merecimiento (“dar a cada uno según lo que se merece según su esfuerzo, consecuencias y edad”). Con respecto a la emoción en relación con la moral, dice que el sentimiento de culpabilidad se ve anticipado conforme avanza el sentido de predicción intelectual. Analiza claramente la relación entre moral, conducta y emoción en estas edades.

Cristina Laorden Gutiérrez (1995), contemporánea y deudora en algunas líneas experimentales de la doctora Díaz, citada arriba, presentó su tesis doctoral en la Universidad Complutense de Madrid con el título *El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción, conducta*. En la presentación de este completo trabajo nos explica:

El objetivo general de este trabajo es contribuir al conocimiento de la evolución del desarrollo moral desde sus tres aspectos más importantes: cognitivo, emocional y conductual, y analizar y profundizar en las relaciones que existen entre dichas variables morales y otras variables psicosociales. La finalidad que se pretende es ahondar en el conocimiento del desarrollo moral en sus diversos aspectos y contribuir a proporcionar una línea de trabajo e intervención en las escuelas que permita identificar el estado del desarrollo moral de los alumnos. (p. 3)

La fundamentación teórica desarrolla líneas de lo conductual, pero se pliega mayormente por las propuestas de Piaget y Kohlberg. Dada su cercanía a la intencionalidad educativa del estudio, ha inspirado la atención que se quiere prestar a la estructuración moral de un grupo particular, la unidad de análisis de los niños de quinto de primaria, así como la comprensión del elemento relevante que significa el deber ser de lo educativo al interpretar las realidades del aula desde una óptica moral. La tesis de la doctora Laorden cierra ofreciendo las versiones en español de numerosos medios de organización y clasificación de los ítems investigados, como escalas de valoración y cuestionarios de intereses y actitudes.

Irene Comins (2003) presentó *La ética del cuidado como educación para la paz*, tesis doctoral para la *Universitat Jaume I de Barcelona*, que

sería posteriormente publicada. Representa un examen del cuidado, desde una línea filosófica de investigación, como fundamento o competencia humano-femenina de una cultura para la paz. Desarrolla extensamente el foco de la paz como eje articulador en la diferencia entre una ética de la justicia y una ética del cuidado y la responsabilidad. Propone un interesante estudio de la ética del cuidado como ética feminista. De este texto que sugiere una dimensión rica en las explicaciones y comprensiones de Carol Gilligan, se han tomado muchas de las apreciaciones que introdujeron las afirmaciones frontales de la psicóloga norteamericana, base del mentefacto construido al final de este estudio.

María José Ortiz Barón, Pedro Apodaca Urquijo, Itziar Etxebarria Bilbao, María Jesús Fuentes Rebollo y Félix López Sánchez de la Universidad del País Vasco, Universidad de Málaga y Universidad de Salamanca, publican resultados de la investigación *Predictores familiares de la internalización moral en la infancia*, en *Psicothema* n° 20, primer número del año 2008. Constituye un estudio comportamentalista, analítico, de manejo de variables, entre las cuales están los predictores de conductas. Con mucho desarrollo estadístico y psicométrico. Llama la atención un punto particular de este estudio: la transmisión de valores en la vida cotidiana.

Para la Universidad del País Vasco, Javier Pérez Sáenz (1999) presentó su tesis de psicólogo *El desarrollo sociomoral en edades tempranas. Una intervención en la familia y en el aula*. En este trabajo se asume lo moral profundizando en el factor familiar como determinante en la formación y desarrollo del razonamiento moral en niños de cuatro y cinco años. El carácter de la tesis es analítico, identificando grupo de control (sin ninguna intervención) y grupo experimental (con intervención a niños y a padres). Del resumen conocemos que el investigador “realizó un estudio de los estilos educativos familiares a través de un cuestionario situacional creado al efecto. Finalmente se trabajó con los niños con el programa educativo de desarrollo de la capacidad de razonamiento moral creado por el doctor Escorza, y con los padres de algunos de ellos, a través de un programa creado en la investigación, durante el mismo curso, en siete sesiones (más una de presentación)”. El estudio interesa por insistir en el hecho de formar

a los padres de familia para que, a su vez, fortalezcan la formación moral de los niños de edades tempranas.

Malva Villalón Bravo (1981) presentó en la Universidad de Barcelona el trabajo de psicología *Conducta y juicio moral: el proceso de interiorización de normas entre tres y siete años*. Esta tesis de grado aparecería publicada con el mismo título en el *Anuario de psicología* (nº. 36/37, de 1987), editado por la Universidad Católica de Chile. Constituye también una indagación de carácter experimental que da cuenta de las respuestas de 32 niños y 32 niñas, ante situaciones naturales que comprometían el cumplimiento de una norma. Concluye entonces con la identificación de tres momentos de desarrollo que caracterizan las diferencias observadas en los niños, sobre la base del cumplimiento o no de una norma ya conocida. Establece una importante distinción entre juicio, sentimiento y acción moral, aportando como resultado de la contrastación experimental, un modelo de base empírica para comprensión de las conductas morales.

En el resumen se sintetiza la naturaleza y resultados fundamentales de la investigación, a saber:

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre el afecto, la aceptación, la comunicación emocional, la transmisión de valores y la intervención moral de los padres, y las emociones y conductas morales (empatía, culpa, conducta internalizada y reparación) de los hijos; y conocer qué variables familiares explican la internalización moral en niños y niñas. La muestra estuvo formada por los padres y madres de 485 sujetos (244 niños y 241 niñas) de 6 a 8 años. Se encontró que la principal variable predictora de la capacidad de control de la conducta en las niñas fue el afecto materno, mientras que en los niños lo fueron la comunicación emocional y la transmisión de valores maternos.

Las variables familiares que explican la internalización moral en los grupos extremos de niños y niñas fueron fundamentalmente el afecto, la comunicación emocional, la transmisión de valores y la intervención moral de padres y madres.

En los estudios consultados en España encontramos, entre otros, los de Trinidad Donoso *Análisis de valores en niños de 8 y 10 años*, de la Universidad de Barcelona (1993); de Xus Martín, de la misma

universidad *Diseño de un curriculum de educación moral para niños y niñas de 8 a 10 años* (1995).

En este continente tenemos, por ejemplo, *La influencia de la amistad en la formación de cualidades morales en escolares cubanos de 9 y 10 años*, de Dalgys Pérez Luján, Ammi Elim Vergel Expósito y Carlos Ernesto Rodríguez García de la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba (2002). Y en Brasil, *La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo* de Ulisses F. Araújo de la Unicamp-Universidade Estadual de Campinas, Brasil (2000). Ambos estudios acentúan los condicionamientos sociales, culturales y contextuales en la formación moral de los niños, destacando que entre los ocho y diez años existe un cambio de una moral dependiente de la familia hacia una moral social, igualitaria, pero aún no autónoma.

Pasando a lo teórico, se tuvo acceso a la tesis de psicología *Análisis comparativo y crítico de cinco teorías psicológicas sobre el desarrollo moral*, de Álvaro Rolando Bonilla Ballesteros (2005), en la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Son sus “palabras clave”: Desarrollo moral, moralidad, y desarrollo psicosocial. El objetivo general de este estudio teórico fue el de “[d]esarrollar una aproximación teórica y un análisis comparativo de las teorías del desarrollo moral desde la óptica de cinco psicólogos”. Se confrontan las propuestas teóricas de Piaget y su perspectiva estructural genética, la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg como realización de la justicia, la ética del cuidado de Gilligan, así como las teorías integrativas de Rest y Knowles. Esta tesis es valiosa por la acertada síntesis que nos permite inferir las relaciones entre el contexto de los estudios morales y las enunciaciones teóricas, lo cual nos impulsa a ver la práctica escolar, los conceptos morales de los niños, como pertenecientes a un contexto particular, por lo que se sigue una necesidad, no de aplicar definiciones teóricas sobre realidades, sino de interpretar las realidades y las definiciones, desde unos planos comunes, pero no idénticos.

Para la instrumentación epistemológica se han revisado diversas fuentes, en el ámbito de la reflexión propuesta por Jürgen Habermas, básicamente alrededor de lo enunciado en su obra *Conocimiento e interés* (1968/1973-1975), popularizada en nuestro medio colombiano

gracias a la traducción de Guillermo Hoyos para la revista *Ideas y valores*, de la Universidad Nacional. Tal artículo sintetizador y elocuente aparecería en el volumen *Ciencia y técnica como ideología* (1969/1984). En este texto identificamos los rasgos más significativos que nos permitieron clasificar la labor científica de nuestro estudio en el tipo de ciencias histórico-hermenéuticas. Además de esta fuente, la comprensión de los intereses del conocimiento se consultó en el texto mayor, *Conocimiento e interés* (1968/1982).

En esta misma línea, necesitados de una exégesis puntual, rigurosa y profunda, la imbricación epistemológica del problema de estudio debe mucho al comentarista Thomas McCarthy, cuyo texto *La teoría crítica de Jürgen Habermas* (1978/98), procuró informaciones e interpretaciones cercanas al desarrollo concreto de la investigación, particularmente en lo tocante a las categorías de diálogo, comprensión e interpretación. Este importante manual desarrolla la relación conocimiento e interés, la metodología de una teoría crítica, y los desarrollos habermasianos desde la teoría de la acción comunicativa. De otra parte, también iluminó las aportaciones gadamerianas en torno a la comprensión. McCarthy también asoció el planteamiento habermasiano con los desarrollos de Kohlberg, al citar una síntesis de los estadios de desarrollo moral aparecido en la obra *Reconstrucción del materialismo histórico*, (confrontar Habermas, 1976, citado por McCarthy, 1998, pp. 292-293), con lo que se establece una conexión directa y concreta entre el enfoque habermasiano y los estudios de psicología moral cognitiva.

Para ubicar lo investigado en la clasificación habermasiana de las ciencias, se consultó el breve pero claro e iluminador texto de Carlos Eduardo Vasco, *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales* (1990), en su segunda edición, editado por el Cinep, que fue escrito muy a propósito del primer texto que referimos, la traducción de Hoyos del artículo *Conocimiento e interés* (1968/1973-1975). El doctor Vasco propone una interesante visión en la que se integran los diferentes intereses del conocimiento, en el ejercicio de cada una de las diferentes disciplinas científicas. Para él, que no pretende descalificar ninguna producción de ninguna opción o estilo, es importante que cada ciencia aporte productos tanto empírico-analíticos, como histórico-hermenéuticos

y emancipatorios, lo cual acerca a una perspectiva interdisciplinar y holística del asunto investigativo.

El término comprensión implica unos desarrollos nocionales muy extensos, dado que establece el estatuto de cientificidad de las ciencias sociales y humanas, lo cual supuso para H. G. Gadamer un recorrido minucioso y erudito sobre los esquemas de interpretación, desde la edad clásica, el renacimiento, pasando por la estética romántica, identificando los rasgos en los estudios bíblicos, artísticos, literarios, y pormenorizando los aportes altamente complejos de Schleiermacher, Nietzsche, Husserl, Heidegger y Dilthey. Así pues, Verstehen, para los autores de este estudio y en concordancia con el problema de estudio, nos referencia la dinámica de diálogo y el objetivo de interpretación de este estudio, todo ello, gracias al emblemático texto gadameriano *Verdad y método I* (1975/1977).

Un texto breve, básico, introductorio y general aportó una primera visión de los planos epistemológicos para tener en cuenta. Su información global fue imposible de ignorar, pues es de la autoría de uno de los investigadores, y representa un telón de fondo para la ubicación mínima de lo epistemológico. Se trata del pequeño manual *Hombre: ser y conocer*, de Jaime R. Reyes C. (2008).

Al realizar el acercamiento al método fenomenológico, se adoptó el marco general y las grandes líneas inscritas en el manual de investigación *Metodología de la investigación cualitativa*, de Rodríguez, Gil y García (1999), publicado en España por Aljibe. Representa un gran subsidio pues ofrece una rica, actual y sencilla información sobre lo cualitativo, lo metódico y las diferentes técnicas que les corresponden a los diversos enfoques. Contiene cuadros y viñetas de fácil asimilación.

Para lo fenomenológico, también se consultó el texto emblemático del investigador Miguel Martínez Miguélez (1989), *Comportamiento humano*, editado por Trillas de México. Ofrece una perspectiva clara y puntual para diferenciar el paradigma de la ciencia positivista con el nuevo de las ciencias humanas y sociales, el cualitativo. Propone unos derroteros metodológicos sencillos y concretos para la formulación de procesos de investigación de carácter hermenéutico y fenomenológico. El doctor Martínez tuvo a bien compartir también

una ponencia realizada en Maracay, que a la postre sintetiza lo afirmado en Comportamiento humano y en su segunda obra recopilatoria *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales* (2008).

El asunto fenomenológico obligó a asomarnos a las fuentes, es decir, a Edmund Husserl. Dada la complejidad y vastedad categorial que representa este filósofo, nos acercamos a conceptos fundamentales de la mano del *Husserl* debido al filósofo español Miguel García-Baró (1997), editado por Ediciones del Orto en Madrid, y también a los *Escritos sobre fenomenología* (1986), del maestro Daniel Herrera, que despliega una gran panorámica de recta comprensión para los distintos y complejos procesos del pensamiento fenomenológico. Además, se entró en contacto con la fuente directa a través de las lecciones editadas bajo el título *La idea de la fenomenología* (1950/1982).

Algunas consideraciones de carácter metodológico se deben a lo propuesto por el manual de investigación ya clásico de Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008), *Metodología de la investigación*, editado por McGraw-Hill en México. Lo tocante al número de referencias y citaciones proviene de este texto.

Se ha puesto especial interés al proceso metodológico examinando los problemas metodológicos que subyacen en nuestro objeto de estudio. Por lo tanto, se realizó una propuesta desde el enfoque histórico-hermenéutico con el método fenomenológico utilizando la técnica de solución de dilemas morales.

El propósito de este estudio, como ya se indicó, pretende describir cuáles son los conceptos sobre la moral y los niveles jerárquicos de conceptualización moral que construyen los estudiantes de quinto grado de primaria. Y las teorías que sirven de interpretación son: la teoría cognitiva de Miguel de Zubiría Samper -Mentefactos conceptuales-; las teorías del desarrollo moral de Piaget y su perspectiva genética; la teoría cognitiva evolutiva, los niveles morales de desarrollo y el concepto de justicia de Kohlberg; y la propuesta alternativa de desarrollo moral según la ética del cuidado, de Carol Gilligan.

El desarrollo metodológico se realizó de la siguiente manera:

1. La aplicación del dilema moral contextualizado desde la teoría de Kohlberg.
2. La interpretación de los resultados del dilema moral que se les aplicó a los estudiantes se hizo desde la teoría de los mentefactos conceptuales de Miguel de Zubiría.
3. Teniendo en cuenta las anteriores interpretaciones o acercamientos a los resultados del dilema moral, se realizó la jerarquización en mentefactos conceptuales utilizando los conceptos de la moral, de los tres autores consultados.

Enfoque histórico hermenéutico

Se ha considerado necesario trabajar el enfoque histórico-hermenéutico porque es el que más se adapta a la problemática, así se proporcionará un direccionamiento basado en la percepción, en la fenomenología (estudio de los fenómenos **hechos**), y en la sociología (estudia lo relacionado con el hombre y su medio, la herencia, la vida en comunidad, en la familia y en la sociedad en general).

El objeto de investigación y de comprensión profunda es el hombre, en cuanto persona y sus expresiones, y allí, en la objetivación de los contextos, micro-sociedades y sistemas sociales. La experiencia que se perfila como origen de estas ciencias es la experiencia de la comunicación. La validez de sus proposiciones la suministra la aplicación de las reglas de la hermenéutica histórica para la comprensión de los textos, las relaciones intersubjetivas, los asentamientos indígenas, las tradiciones, las expectativas de organización y comportamiento político. La interpretación permite asumir los procesos de gestación, consolidación y desarrollo de identidades personales, colectivas, la tradición, la cultura, la historia, que forjan la identidad de personas y pueblos.

Así, la acción resultante de este saber es una acción comunicativa, que se valida por el consenso, por el acuerdo entre los participantes.

Es pues, un saber práctico, un saber de enunciaciones y opciones morales y políticas, un saber sobre tradiciones sociales y culturales. Cada pueblo consciente de su pasado, de su identidad, del carácter de su región y su visión del mundo, toma opciones con respecto a la reorientación de su futuro. En las ciencias sociales se quiere la comprensión profunda del hombre como colectivo cultural particular, dueño absoluto de su tiempo, de su originalidad, de su quehacer interpersonal; la convivencia no solo del individuo con su entorno material, sino sobre todo, la convivencia de los individuos con sus tradiciones únicas e irremplazables.

Diseño de la investigación cualitativa

El principal instrumento del diseño cualitativo es el propio investigador, porque integra lo que dice y quien lo dice; él es el lugar donde la información se convierte en significación (y en sentido), dado que la unidad del proceso de investigación no está ni en la teoría, sino en el propio investigador.

Elliot Eisner (citado por Jiménez Absalón, 2007, p. 156) aborda con profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresadas —por vía del lenguaje— por los actores involucrados; este reivindica la relación que puede establecer el investigador con los actores centrales de la investigación.

El diseño cualitativo demanda un ejercicio de continua focalización, localización y delimitación en cuanto al escenario, actores y situaciones que nos interesa describir, interpretar y valorar.

El diseño cualitativo asume el yo como instrumento, que narra la experiencia investigativa cargado de un alto grado de sensibilidad y percepción en el contexto mismo de la investigación.

Otro rasgo característico, en su carácter interpretativo, es que no se busca establecer leyes o teorías.

En el diseño cualitativo hay una reivindicación importante del sujeto, el escenario de la experiencia y los grados de conciencia que este conquista en el plano de la vida cotidiana.

Método fenomenológico

La fenomenología como método de investigación se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son la base de la comprensión de la vida psíquica de cada persona; es decir, la fenomenología es el estudio de todas esas situaciones, que parte de la utilización del procedimiento metodológico de la escucha atenta de muchos casos similares o análogos, así como la descripción minuciosa de cada uno de ellos para elaborar una estructura común representativa de esas experiencias vivenciales, según lo concibe Miguel Martínez (1989, p. 169).

De esta manera “El investigador no se limita al estudio de casos, aunque parte de ellos, sino que su meta consiste en alcanzar los principios generales mediante la intuición de la esencia” (Martínez, 1989, p. 167).

Epistemología de la orientación fenomenológica ⁵

Las realidades cuya naturaleza y estructura pueden ser observadas, al menos parcialmente, desde afuera, podrán ser objeto de estudio de otros métodos. Las realidades, en cambio, cuya naturaleza y estructura peculiar solo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las vive y experimenta, *exigen ser estudiadas mediante métodos fenomenológicos*. En este caso, no se estudia una realidad “objetiva y externa” (como ordinariamente se califica), igual para todos, sino una realidad, cuya esencia depende del modo en que es vivida y percibida por el sujeto, una realidad interna y personal, única y propia de cada ser humano. Por tanto, no se la puede introducir por la fuerza en el esquema conceptual y método preestablecidos por el investigador, ya que, posiblemente, se destruiría su naturaleza y esencia peculiar.

La fenomenología y su método nacieron y se desarrollaron para estudiar estas realidades como son *en sí*, dejándolas que se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde afuera, sino respetándola en su totalidad.

⁵ Tomado de Martínez, M. (2010). Ponencia La fenomenología en la comprensión de lo social, Maracay-Venezuela.

La fenomenología es el estudio de los fenómenos *tal como son experimentados, vividos y percibidos* por el ser humano. Husserl, fundador de la fenomenología (1962, original 1913; 1970, original, 1936), acuñó el término *Lebenswelt* (mundo de vida, mundo vivido) para expresar la matriz de este “mundo vivido, con su propio significado”.

Para lograrlo, Husserl prescribía abstenerse de los prejuicios, conocimientos y teorías previas, con el fin de basarse de manera exclusiva en lo dado y volver a los fenómenos no adulterados. Su *leitmotiv* en la investigación fenomenológica era: “ir hacia las cosas mismas”, en el cual se entiende por cosas lo que se presenta a la conciencia. Heidegger, por su parte, precisa que la fenomenología es la ciencia de los fenómenos y consiste en “permitir ver lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo, y en cuanto se muestra por sí mismo” (1974, pp. 233-252).

El énfasis primario de la fenomenología está puesto en el fenómeno mismo, es decir, en lo que se *presenta y revela a la propia conciencia* y del modo como lo hace: con toda su concreción y particularidad; y esto no solo tendría su estructura y regularidad, sino una lógica que sería anterior a cualquier otra lógica.

“En fin de cuentas, —dice Husserl— todo conocimiento genuino y, en particular, todo conocimiento científico, se apoya en nuestra *evidencia interna*: en la medida en que esta evidencia se extiende, se extiende también el concepto de conocimiento” (1970, p. 61). La esencia, aunque aparece solo en las intuiciones de los seres individuales, no se reduce a ellos, pues en cierto modo, se encuentra fuera del tiempo y del espacio, es decir, no está ligada a las coordenadas espaciotemporales. Así, el investigador no se limita al estudio *de* casos, aunque parte de ellos, sino que su meta consiste en alcanzar los principios generales mediante la intuición de la esencia; su método no es, por tanto, *idiográfico*, pero tampoco *nomotético*; está entre los dos.

La diferencia que hay entre el método fenomenológico y el hermenéutico estriba en que el hermenéutico *trata de introducirse* en el contenido y la dinámica (incluso, la dinámica inconsciente) de la persona estudiada y en sus implicaciones, y busca estructurar una *interpretación* coherente del todo, mientras que el fenomenológico *respeto plenamente* la relación que hace la persona de sus propias

vivencias, ya que, al tratarse de algo estrictamente personal, no habría ninguna razón externa para pensar que ella no vivió, no sintió o no percibió las cosas como dice que lo hizo. Podemos conocer cómo nos sabe a nosotros el chocolate, pero nunca cómo le sabe a otra persona si ella no trata de decírnoslo; y aun cuando nos lo diga, esa experiencia no es plenamente comunicable. Traducir una experiencia personal en palabras siempre tiene sus limitaciones.

El método fenomenológico se centra en el estudio de esas realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida psíquica de cada persona. Podemos decir que el método fenomenológico es el más adecuado para estudiar y comprender la estructura psíquica vivencial que se da, por ejemplo, en un condenado a muerte o a prisión perpetua, en un acusado y condenado injustamente, en la soltera que llega a ser madre contra su voluntad, en el enamorado, en el drogadicto, en la pérdida de un ser querido, en un atraco criminal o en una violación, en el que se queda inválido o solo en la vida, en el que padece una enfermedad incurable, en el nacimiento del primer hijo, en la experiencia de una conversión religiosa, en tener que tomar una decisión grave sin razones en pro o en contra, en vivir la “crisis a mitad de la vida”, y muchas otras situaciones semejantes.

En estos casos tendríamos una aplicación del método fenomenológico en sentido *estricto*. En sentido amplio se aplica en las investigaciones psicológicas, sociológicas, educacionales, etc., en que se pone el énfasis en partir de una descripción de la conducta humana lo más *desprejuiciada y completa posible*.

Hay muchas orientaciones y procedimientos metodológicos que se presentan con otros nombres, pero que comparten fundamentalmente la base fenomenológica, sin nombrarla, como son *el feminismo, la narrativa testimonial y los grupos focales*. Siempre que se parta de un inicio *sin hipótesis*, se trate de *reducir al mínimo* la influencia de las propias teorías, ideas e intereses y se haga un gran esfuerzo por captar toda la realidad que se presenta de manera vivencial a nuestra conciencia, estamos en la orientación fenomenológica.

La metodología fenomenológica, además, no solo nació de una mayor exigencia de rigor científico, sino que este rigor en la

sistematicidad y crítica la acompaña siempre. Debido a ello, se realizan todos los pasos de tal manera que la investigación pueda ser objeto de un diálogo entre la comunidad de científicos y estudiosos, es decir, que cualquier lector, al adoptar el mismo punto de vista del investigador —partiendo de sus mismos presupuestos— pueda llegar a ver o constatar lo que este vio o constató.

Categorización, estructuración y teorización

Estas tres etapas son, en la metodología fenomenológica, básicamente iguales en todos los métodos cualitativos, pues se apoyan en los mismos procesos mentales.

Categorización. En metodología cualitativa, el término “categoría” difiere del término filosófico, aristotélico o kantiano, donde es una especificación del “ser” en general. “Categorizar”, aquí, es clasificar las partes en relación con el todo, de asignar conceptos o clases significativos útiles y prácticos, de ir constantemente integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato. Categorizar es *clasificar o conceptualizar* mediante un término o expresión breve que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido o idea central de cada unidad temática; una unidad temática puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales.

Por ello las categorías no son simples *variables, factores o dimensiones*, que se centran en lo cuantitativo; las categorías son mucho más que eso, son conceptos ricos de contenido semántico que implican *interpretación o hermenéutica* de una parte con relación al todo. Este mismo hecho hace que, en el proceso de investigación, una categoría se pueda o se deba ir modificando a medida que se desarrolla la interpretación.

La categorización juega un *papel central* en la investigación y determina en gran medida el curso de las etapas posteriores. Pensemos en la lucha que se desarrolló en los últimos años en la categorización de las FARC: *¿son terroristas o simplemente beligerantes?, ¿sus presos son secuestrados o simplemente retenidos?*

Estructuración. La estructuración es la actividad central de toda investigación; sin embargo, es una actividad normal de la mente humana, pues como señala Popper en *El yo su cerebro* (1985), el yo tiene el impulso, la necesidad y la tendencia a unificar e integrar las diversas actividades del cerebro. El modo práctico de hacerlo es uniendo primero las categorías similares o parecidas en una *macrocategoría*, como las ramas menores de un árbol en una mayor; luego, estas entre sí con el tipo de relación que tengan, ya sea causal, de soporte, de inclusión, oposición, etcétera. Aquí los recursos gráficos son una gran ayuda.

Todo investigador se aproxima a cualquier expresión de la vida humana con expectativas y prejuicios sobre lo que pudiera ser el objeto observado. Debido a ello, la interpretación implica una “fusión de horizontes”, una *interacción dialéctica* entre las expectativas del intérprete y el significado de un texto o acto humano.

Heidegger sostiene que “ser humano es ser interpretativo”, es decir, que la interpretación, más que un “instrumento” para adquirir conocimientos es el modo natural de ser de los seres humanos, y todos los intentos cognoscitivos para desarrollar conocimientos no son sino expresiones de la interpretación sucesiva del mundo.

Por todo ello, es fácil comprender que el *proceso de estructuración y, luego, la teorización constituyen como el corazón de la actividad investigativa*: ilustran el procedimiento y el producto de la verdadera investigación.

El proceso de estructuración nos lleva, generalmente, a usar metáforas y analogías. Aunque las *analogías* y los *modelos* han constituido incuestionablemente una fecunda fuente de teorías científicas, conviene señalar también el peligro que representa su mal uso. Hay analogías *fructuosas*, pero también *engañosas*; esto sucede cuando no hay *homología estructural* entre la realidad simbolizante y la simbolizada.

Teorización. Einstein solía decir que “la ciencia consiste en crear teorías”. Y Kurt Lewin afirmaba que “no hay nada más práctico que una buena teoría”. Sin embargo, una teoría es un *modo nuevo* de ver las cosas, y puede haber muchos modos *diferentes* de verlas.

Una teoría es una *construcción mental simbólica*, verbal o icónica, de naturaleza conjetural o hipotética, que nos obliga a *pensar de un*

modo nuevo, al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar un cuerpo de conocimientos que hasta el momento se consideraban incompletos, imprecisos, inconexos o intuitivos.

Si tenemos presentes estas ideas, podremos aceptar también con mayor facilidad el papel que desempeñan las analogías, las metáforas y los modelos en el surgimiento de las nuevas teorías.

En el campo de las ciencias humanas, la construcción y reconstrucción, la formulación y reformulación de teorías y modelos teóricos o de alguna de sus partes, mediante elementos estructurales de otras construcciones teóricas, es el modo más común de operar y de hacer avanzar estas ciencias.

Einstein mismo llegó a afirmar en repetidas ocasiones que su teoría de la relatividad especial no encontró entidades aisladas ni hechos anteriormente desconocidos, ya que todos sus elementos (los conceptos de espacio, tiempo, materia, fuerza, energía, partículas, gravitación, onda, corpúsculo, velocidad y otros) estaban en el ambiente desde hacía cincuenta años; lo que él propuso fue una nueva manera de clasificar y relacionar cosas ya conocidas. Él mismo dijo que, quizá *“no sabía calcular, pero sabía pensar”*; y sabemos que el *“saber pensar”* es la fuente de todo conocimiento.

La técnica de los dilemas morales

Un dilema moral es una narración breve, a modo de historia, en la que se plantea una situación posible en el ámbito de la realidad, pero conflictiva a nivel moral, y se solicita de los oyentes o bien una solución razonada del conflicto o un análisis de la solución elegida por el sujeto protagonista de la historia. Por regla general la situación se presenta como una elección disyuntiva: el sujeto protagonista se encuentra ante una situación decisiva ante la cual solo existen dos, y nada más que dos opciones (A) o (B), siendo ambas soluciones igualmente factibles y defendibles, entran en conflicto dos o más valores morales.

El individuo se encuentra, pues, ante una verdadera e inevitable situación conflictiva, echando mano de sus precomprensiones y aprendizajes vitales para buscar una solución o camino de solución.

Instrumento mentefacto

Los mentefactos conceptuales son un tipo de ideograma original propuesto por Miguel de Zubiría, dentro del marco teórico de la pedagogía conceptual. Los mentefactos conceptuales son herramientas creadas con el propósito de representar conceptos, del modo más sintético y fácil posible.

El diseño de un mentefacto conceptual está regulado por un conjunto preciso de reglas conocidas como las reglas mentefactuales.

Hoy es claro que el concepto, en pedagogía conceptual, responde las preguntas esenciales que penetran la esencia de una noción. El mentefacto conceptual localiza cada repuesta en un sector especial del espacio. En las áreas: izquierda, superior, derecha e inferior. Cada sector responde una pregunta.

Los conceptos los arman cuatro grupos de pensamientos: i) isoordinados, ii) supraordinados, iii) excluidos, e iv) infraordinados. Los isoordinados muestran las esencialidades, los supraordinados el grupo que incluye al concepto, los excluidos señalan la(s) noción(es) más próxima(s) al concepto, y los infraordinados especifican las clases y los subtipos del concepto.

Las reglas mentefactuales

Construir un mentefacto conceptual, o responder las preguntas esenciales parece sencillo, sin embargo, requiere enorme cuidado y seguir unas reglas. Omitiéndolas dejaría de ser la poderosa herramienta metacognitiva que nos facilita tantas cosas (Zubiría, 1998, p. 215). Estas reglas son:

- **Regla de preferencia:** preferir los pensamientos universales, que abarcan todo el sujeto. Al conceptualizar *[[AMISTAD]]*, sería inferior el pensamiento *[La amistad ocurre con frecuencia en la adolescencia]* por ser modal con un cromatizador (*con frecuencia...*), a *[No hay amistad sin profunda intimidad psíquica entre dos individuos]* ya que es universal.

- **Regla de género próximo:** esta regla tiene dos presentaciones: positiva y negativa. La presentación positiva sugiere emplear el género más próximo al concepto. La negativa actúa cuando se demuestra que existe una clase supraordinada menor a la previamente propuesta, lo cual invalida la supraordinación previa. Como cuando del concepto [[PLANETA]] se propone la supraordinada [[CUERPO CELESTE]], pues todos los planetas pertenecen al conjunto cuerpos celestes, se viola esta regla, pues más cercana sería la supraordinada [[CUERPO CELESTE OPACO]], que debe elegirse.
- **Regla de coherencia:** el mentefacto respeta la acepción del concepto. Algunos pueden tener varias acepciones. El concepto [[HOMBRE]] difiere para la biología (como homínido), para la antropología (como ser cultural) y para la psicología (como individuo con personalidad). Igual el concepto [[INTELIGENCIA]] difiere si es leído desde la propuesta de Piaget o de la de Vygotsky. Se prohíbe que el mentefacto cambie la acepción inicial o incluya pensamientos válidos para otra acepción.
- **Regla de recorrido:** cada exclusión debe explicitarse una a una. Cuando hay muchas, al menos explicita las dos más próximas al concepto. Por ejemplo, en el concepto [[SOLUCIÓN]] (supraordinada [[MEZCLA HOMOGÉNEA]]) dice poco su exclusión [[DISPERSIÓN]] sin explicitar por qué lo es. En [[PRIMATE]] (supraordinada [[MAMÍFERO EUTERIO]]), que tiene más de 15 exclusiones, se explicitarían dos o tres.
- **Regla de diferencia específica:** en ninguna circunstancia, la propiedad que excluye puede compartirla otra clase del supraordinado, sería síntoma de que existe una clase supraordinada más próxima. Por ejemplo, [[PLANETA]], con supraordinada [[CUERPO CELESTE]] y exclusiones [[SATÉLITE]] [[ASTEROIDE]] [[ESTRELLA]], entre otras. Si al hacer la exclusión [[PLANETA]] difiere de [[ESTRELLA]] en

que la estrella emite luz y el planeta no, no emitir luz también la comparte [[SATÉLITE]] y [[ASTEROIDE]]. Rota, la supraordinada queda mal (como comentamos en la regla del género próximo). Este error también ocurre al hacer esenciales a un concepto pensamientos no esenciales a la supraordinada y, por lo tanto, válidos en las exclusiones (regla de anticondenencia).

- **Regla de propiedad:** las isoordinaciones proponen características esenciales. Esta regla apunta al meollo del concepto: el mentefacto explicita cuáles son sus propiedades básicas, características, que le pertenecen intrínsecamente.
- **Regla de anticondenencia:** en ningún caso una isoordinada podrá ser una característica del supraordinado. Esto, aparte de que hace que las isoordinadas sean válidas para las exclusiones (regla de diferencia específica), será insuficiente al caracterizar el concepto. El ejemplo aristotélico de proposición universal ha sido [Todos los hombres son mortales], sin embargo, *ser mortal* no puede ser una isoordinada de [[HOMBRE]] (aunque sea cierto para todos los hombres) porque es una isoordinada de la clase supraordinada (en realidad, de una supraordinada muy lejana: [[SER VIVO]]).
Otro ejemplo: Pedro Martínez es un Martínez, pertenece a la familia y ha heredado muchas de sus características. Sin embargo, él es Pedro, un individuo singular, irrepetible, único... no un reflejo directo de su familia, no únicamente su supraordinado. Predicar de Pedro cualidades comunes a todos sus hermanos es importante, pero insuficiente. Las cualidades comunes constituyen el género, aunque él es *él*.
- **Regla de completez:** el número de infraordinadas no tiene restricción. Sin embargo, cada infraordinación debe ser total, contener todos los casos. El conjunto de la unión de las infraordinadas igualará al concepto completo. Incumplir esta regla sería como al enunciar a los integrantes de su familia olvidarse deliberadamente de algunos miembros.

Resultados

En nuestro trabajo se fueron recogiendo y elaborando los resultados hasta poder obtener la consecución de los objetivos propuestos en la investigación. De esta manera, primero se tomaron los resultados que los niños hicieron del dilema que se les presentó. Posteriormente, unos segundos resultados interpretativos fueron la lectura de mentefactos que se hizo a los resultados primeros y de los cuales se formularon las proposiciones conceptuales. Finalmente, estos resultados que nos arrojó la herramienta de los mentefactos se compararon con las teorías de nuestros autores citados en el marco teórico.

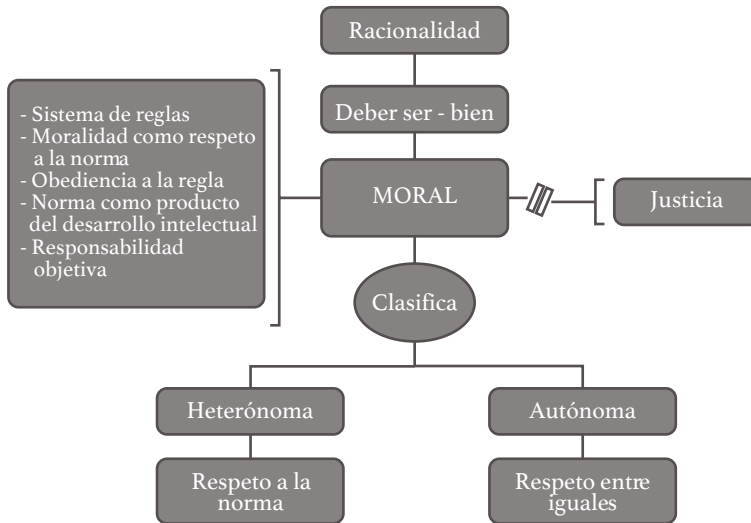
La elaboración de los objetivos específicos se hizo teniendo en cuenta la teoría de los mentefactos conceptuales. Por eso cada uno de ellos responde a la jerarquización del concepto.

Cada objetivo específico, después de formulado, requirió usar una herramienta que permitiera recoger las aproximaciones de los niños a situaciones morales. Por eso se consideró pertinente utilizar el dilema moral como medio para que los niños expresaran los conceptos que manejan en dichas situaciones.

Consiguientemente la clasificación de las respuestas al dilema moral fue de una manera más sencilla, porque ya los mismos objetivos específicos marcaban diferencias de recolección de la información.

Los objetivos específicos se cumplieron recogiendo las diferentes respuestas de los niños al dilema y observando las coincidencias en las respuestas que se dieron, organizando las respuestas desde la jerarquización de los mentefactos conceptuales.

Mentefacto de moral según Piaget



Fuente: Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Fontanella S.A: Barcelona.

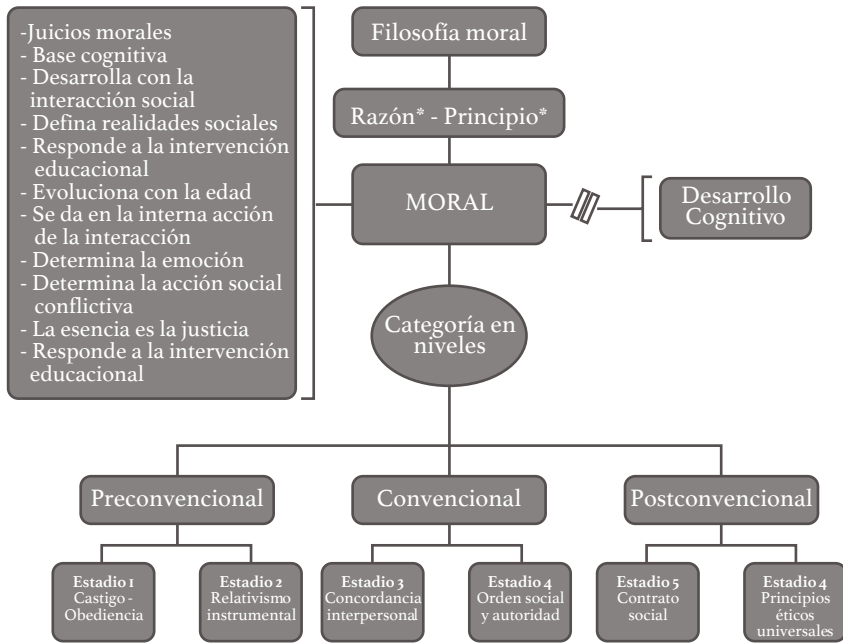
En este texto hacemos la aclaración de los dos momentos que se mencionan. El primer momento hace referencia a la primera infancia, y el segundo momento, a la segunda infancia. Piaget en su investigación, el primer momento lo refiere cuando inicia su investigación y el segundo momento cuando la está terminando.

Así, según la teoría piagetiana, tenemos que:

- 1) La moral consiste en un sistema de reglas.
- 2) La esencia de la moralidad es el respeto que debe tener el individuo a las normas.
- 3) La moral, como moral del deber ser que se expresa en reglas.
- 4) En un primer momento Piaget pensó que la moral es una moral del deber ser y en un segundo como moral del bien.
- 5) La moralidad del niño la estudia Piaget averiguando qué noción tiene de regla en el juego.

- 6) En el campo moral de los niños, Piaget se pregunta cómo aplican ciertas reglas para juzgar hechos sobre la mentira o premio y castigo.
- 7) Dos aspectos en el razonamiento moral de los niños, según Piaget tiene que ver con la intención y responsabilidad así como con la noción de justicia.
- 8) Las dos etapas que observa Piaget en el juego de los niños es la heteronomía y la autonomía.
- 9) La heteronomía moral tiene como característica la obediencia a la regla por el respeto al adulto que se la trasmite.
- 10) La autonomía se caracteriza por el respeto a la norma, el respeto mutuo como producto consenso.
- 11) Para Piaget la norma es producto del desarrollo intelectual.
- 12) Para los niños en un primer momento la responsabilidad es objetiva, la juzga desde las consecuencias o daños que se produzcan (justicia retributiva).
- 13) El niño al final de la infancia es cuando asocia intención con responsabilidad (justicia distributiva).
- 14) Para Piaget la justicia es un campo de aplicación de la regla, mas no la esencia de la moralidad.
- 15) Según Piaget, para pasar de la moral heterónoma a la autónoma tiene que darse un cambio intelectual y un cambio de las relaciones sociales (respeto al adulto para llegar al respeto entre iguales).

Mentefacto de moral según Kohlberg

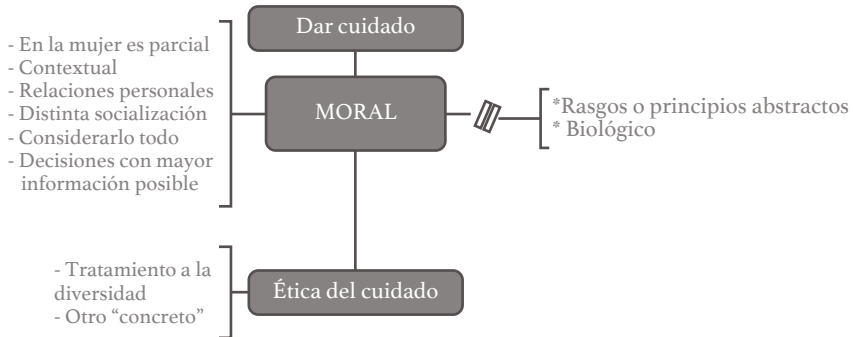


Fuente: Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer

1. Para Kohlberg el razonamiento moral es claramente un razonamiento.
2. El razonamiento moral se basa en un razonamiento cognitivo.
3. Kohlberg parte del principio piagetiano de que el niño es un filósofo moral.
4. El pensamiento moral es razonamiento y principio de carácter universal.
5. Los juicios morales se enuncian desde principios morales universales.

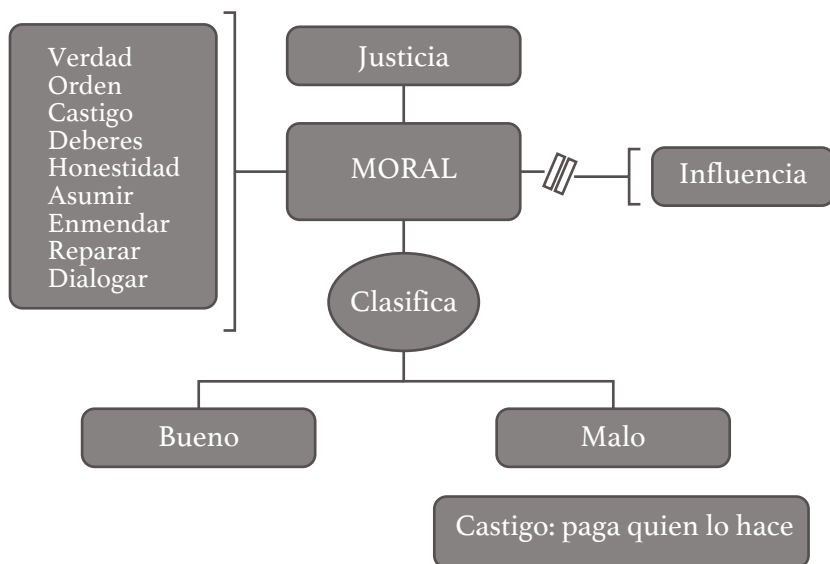
6. El juicio moral evoluciona según la edad.
7. El desarrollo moral es categorizado en seis estadios.
8. El juicio moral se da en la interna acción de la interacción social.
9. Los principios morales son los que determinan las realidades sociales.
10. El principio moral precede y determina la emoción moral.
11. Los principios morales cognitivos determinan la elección de acciones sociales conflictivas (autonomía).
12. Un desarrollo cognitivo no lleva directamente a un desarrollo moral.
13. Los principios morales son esencialmente de justicia.
14. La justicia surge de las oportunidades de toma de rol.
15. La justicia es la lógica normativa, el equilibrio de acciones y relaciones sociales.
16. Los derechos y deberes se regulan por conceptos de igualdad y reciprocidad.
17. Kohlberg asume la definición de toma de rol de G. H. Mead.
18. El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educacional.
19. El desarrollo cognitivo no implica directamente un desarrollo moral.

Mentefacto de moral según Carol Gilligan



1. Se le llama ética del cuidado a la voz diferente en la respuesta moral de las mujeres.
2. La moral en términos de relaciones personales.
3. La moral no se basa en rasgos o principios abstractos.
4. La moral responde a un proceso distinto de socialización.
5. La moral no responde a diferencias biológicas.
6. La moral de las mujeres descansa en su rechazo a la imparcialidad, la separación y la despersonalización.
7. Una decisión será moral cuando se tome a la luz de la mayor cantidad de información posible.
8. Desde la ética del cuidado se considera muy importante tratar al otro como un “otro concreto”.
9. La moral según Gilligan es cuestión de atención y cuidado.
10. La moral consiste en dedicar tiempo y energía para considerarlo todo.

Mentefacto como resultado de los estudiantes de grado quinto



Las proposiciones que se recogieron para construir los mentefactos fueron:

1. Moral es sentir culpa y expiar o resarcir los errores.
2. Moral es cumplir los preceptos de decir verdad y no mentiras.
3. Moral es mantener el orden y castigar a quien lo rompa.
4. Moral es dejarse llevar por los impulsos y emociones.
5. Moral es cumplir deberes que beneficien al grupo y a la sociedad.
6. Moral es asumir las consecuencias de los actos.
7. Moral es equivocarse y sentirse indispuesto con uno mismo.

8. Moral es actuar como reflejo de lo que se es: si hace el bien se es bueno, si hace el mal se es malo.
9. Moral es hacer lo que el grupo dice o ser influenciado por el mismo.
10. Moral es no ser incómodo a los demás.
11. Moral es actuar conforme los gustos, más allá de lo que digan los demás.
12. Moral de la justicia retributiva, cada uno merece lo que hace.
13. Moral de la justicia negativa particular: si uno hace algo malo, paga la persona, no todos.
14. Moral de la justicia legal, que castiga al que no cumple las normas o leyes establecidas.
15. Moral es buscar culpables cuando se castiga a un grupo.
16. Moral es ser honesto, enmendar los errores y reparar los daños causados a otros.
17. Moral es dialogar, buscar soluciones a los problemas causados por los actos negativos, pero sin castigar.

Para concluir, alcanzamos ahora el cuarto objetivo específico, por el que se comparan los mentefactos de las teorías de J. Piaget, L. Kohlberg, y C. Gilligan con el mentefacto del concepto de moral de los niños de quinto grado. Este apartado sería el tercer momento interpretativo, propio del ejercicio de los investigadores.

La configuración de los discursos prácticos de los autores de la teoría cognitivo-moral, Piaget, Kohlberg y Gilligan, a través del mentefacto como dispositivo de síntesis y comprensión basado en una exposición fundamental de estos pensadores, nos ha dejado en

situación de dialogar con otra posibilidad de comprensión de lo moral (Gadamer, 1975/1977). Luego de esta reducción al esquema esencial de lo moral llegamos al tercer gran momento interpretativo de esta indagación.

Aquí consideramos lo producido por los niños de quinto grado en el plano de categorías mentefactuales por las que podemos dar razón de semejanza, cercanía, diferencia, con los psicólogos cognitivo-morales. Hacemos realidad el objetivo de establecer un diálogo en que nuestros niños sean tomados, no como campo de aplicación de nociones, sino sujetos constructores de conceptos morales, ofreciendo como filósofos, las relaciones conceptuales nacidas de sus procesos naturales de discusión, deliberación y valoración (Lipman, 1998). Veamos, pues, estas relaciones entre los discursos prácticos y las generalizaciones apreciadas en los conceptos de los niños de quinto grado.

Piaget y concepto moral de los niños

Nuestro trabajo de investigación está enmarcado desde su pretensión investigativa en el ámbito cognitivo. Por eso el indagar en los conceptos de moral que tienen los niños de quinto grado se facilita consecuentemente al punto de ponerlos en discusión con los planteamientos de Piaget.

Dentro de las etapas del desarrollo moral propuestas por Piaget, los estudiantes de quinto grado se encuentran en la etapa de la moral de solidaridad entre iguales. Esto lo vemos en la mayoría de las respuestas de los estudiantes al defender el orden y el respeto a las normas para mantener el grupo.

Sin embargo, aún encontramos respuestas de la primera etapa donde la presión de los adultos es requerida para aplicar los castigos o correctivos a los desórdenes que se dan dentro del grupo. Con esto se confirma la teoría de Piaget con respecto a la importancia de las reglas, la obediencia a ellas y entenderlas como producto de un acuerdo o desarrollo intelectual de cierto colectivo. Ahora bien, el castigo en esta segunda etapa ya no es por una simple obediencia al adulto o a la autoridad, sino que se obedece con el fin de mantener

la cohesión del grupo; podemos decir que se utiliza el castigo como medida estratégica de mantenimiento de un grupo.

Continuando con el fin de las normas y del castigo se reconoce tanto en nuestra investigación como en los aportes de Piaget que en esta etapa los niños no son flexibles ante las normas porque si no, no funcionaría un juego o cualquier actividad grupal.

Observamos en las respuestas y soluciones que los niños dan al dilema moral que su razonamiento es consecuencialista, porque el juicio moral que infieren está en función de lo que conlleva una decisión o acto. Así vemos que lo bueno o lo malo dependerá de las implicaciones que las acciones tienen en el grupo. Por eso es que juzgan a Carol, porque el grupo fue injustamente castigado, cuando la que tenía que ser castigada era solo ella por su mal comportamiento.

Desde lo anterior vemos que el concepto de justicia en esta etapa es de tipo retributivo, propio de las dinámicas de grupo de tipo convencional, anticipándose al de equidad.

Para Piaget, la justicia es un campo donde se desarrolla la moral; para los estudiantes la justicia es la categoría donde se encuentra la moral. Esto es, para Piaget, la moral tiene que ver con el desarrollo intelectual, las emociones y los factores sociales, donde la justicia es solo una manifestación de este desarrollo y articulación de elementos. En cambio para los niños, por las interacciones que traen consecuencias en la vida escolar, parece que la moral es necesaria para la vivencia de la justicia en la sociedad. Al mismo tiempo la moral de los niños podría entenderse como una justicia legal; ya que, al que no cumpla las normas o leyes establecidas, se le tiene que castigar o corregir, así tenga que reparar el daño causado al grupo.

Piaget determina que el bien o el deber ser es la esencia de la moral y desde esta moral principalista y deontológica caracteriza cada una de las etapas que propone. Por su parte, los estudiantes entienden la moral, no desde deberes o bienes, sino desde un sentido más práctico y casi ontológico. Esto es, lo bueno y lo malo será lo que repercuta positivamente o negativamente en el grupo, juzgando como buena o mala a la persona que haga bien o mal al grupo.

También parece que lo bueno para los niños tiene que ver con el orden con relación a decir siempre la verdad; por tanto, quien mienta

merece un castigo, entendiendo que se debe ser honesto para que cuando se cometa un error se enmiende o repare el daño cometido por medio del diálogo.

Un grupo de proposiciones se refieren a que la moral es dejarse llevar por los impulsos y emociones, equivocarse y sentirse indispuesto con uno mismo, actuar conforme a los gustos, no ser incómodo a los demás, mostrando el peso emocional que influye en la conceptualización y juicios morales. Esto sobre todo tiene que ver con los sentimientos que conlleva a ser algo bueno o malo, teniendo que ver con la culpa y el afecto que está en juego en las relaciones con las personas del grupo. Este aspecto en Piaget no está tan desarrollado, puesto que la moral la hace depender del cumplimiento de deberes, de la influencia social y el desarrollo cognitivo.

En otras respuestas de los estudiantes se dice que la moral es hacer lo que el grupo dice, o ser influenciado por el mismo, donde observamos claramente una respuesta de tipo convencional, heterónoma, dependiente del sentido de solidaridad entre iguales. Este carácter heterónomo tiene una fuerte presión grupal, convirtiéndose en el referente del actuar moral y del castigo. Sin embargo, evidenciamos todavía una dependencia del tipo de relación que cada miembro tiene con las personas que conforman el grupo.

Kohlberg y concepto moral de los niños

En un primer aspecto, notamos una coincidencia entre el planteamiento general de Kohlberg y el presentado por los niños, con respecto al carácter universal del juicio moral. Los niños, con base en la discusión del dilema, respondieron enunciando principios que podemos denominar genéricos, generales, o de alguna manera impersonales u objetivos, pues ganan categoría de definición conceptual de alcance universal. Para Kohlberg, lo moral es un juicio que cuenta con categorías a priori que ordenan y valoran los hechos y situaciones morales concretas. Para los niños, la moral trata de la justicia en su particular carácter retributivo, es un estado ideal de orden y obediencia, cuya ruptura se subsana con el castigo.

Si contrastamos con la discusión y el mentefacto de los niños, lo razonable, el proceso de configuración del hecho y los juicios sobre ello, parecen estar determinados por un fuerte sentido de la conducta grupal. Así, podríamos interpretar que, tal y como también lo enuncia Kohlberg, el juicio moral surge de la interacción con el medio social. En estos niños de diez y once años pesa mucho el sentido de grupo, el favor o el castigo que este acarree en sus conductas, así como la referencia a la autoridad que ejerce un papel punitivo y, en el dilema, castiga el desperdicio de queso de Carol con una sanción colectiva. Aún más, pareciera que lo dramáticamente moral no hubiera sido la falta de Carol, sino el injusto castigo a todos.

Desde afuera de la discusión, un adulto podría considerar que la sanción es desproporcionada e injusta. En los enunciados de los niños tal decisión no se rechazó, (el castigo por la falta), sino que se asimiló a la referencia con la falta cometida por Carol, es decir, se particularizó. El grupo y las normas que impone la autoridad son la razón del juicio. Se podría entender que la relación entre conducta personal y conducta grupal sí tiene elementos de reciprocidad, y que por tal razón, algunas conductas personales repercuten en el grupo y por esto algunos castigos deben ser colectivo. Esta última argumentación de Kohlberg, más propia de estadios convencionales y post-convencionales, no parece ser refrendada por el grupo de niños, más atentos a la dinámica del premio y el castigo.

Se encuentra también una gran coincidencia en el concepto fundamental de lo moral, la justicia. Kohlberg asegura que los principios morales son esencialmente principios de justicia. Los niños ven la situación discutida en el dilema como una operación de aplicación de justicia por la falta cometida. En este sentido percibimos que el niño asume la justicia como un poder abstracto que se manifiesta en las autoridades que tienen el deber de castigar cuando ellos no cumplieron el deber de obedecer una conducta. Los niños se acercan muy fuertemente a un esquema de legalidad, de juridicismo, de legitimación del juez y sus dictámenes.

Contando con que era un ejercicio sobre un caso hipotético, la severidad de los niños es notable. Justicia para el niño es una cuestión de orden: falta, juicio y castigo. Si se exagera, la justicia legal casi

que comparte la visión trágica donde la ruptura del orden cósmico se paga con la desgracia social, al modo de Sófocles y los clásicos. No hay consideraciones acerca de atenuantes, o diferenciación del gesto de Carol por algún motivo no apreciable de manera evidente, o percepción de un orden que no sea el de no dejar impune la falta. Alguien pudo alegar que ese queso le salió dañado, o que tuvo náuseas cuando lo probó, o que sufre de alguna intolerancia a los productos lácteos. Pero no, por ello la respuesta más escogida fue la de: “Debe pagar lo que hizo, ya que fue a propósito”. El peso de la responsabilidad está en la deliberada acción de Carol, que algunos calificaron de mero capricho sin justas razones: “Puesto que sabía lo que hacía, porque ya se le había advertido que no lo hiciera, entonces es culpable y lo hizo por fastidiar o llamar la atención”.

Así, lo realmente justo es que se castigue a quien cometió la falta, simple y llanamente, pero no a todos. Por tal razón, a la pregunta “¿es justo castigar a toda la clase sin helado una semana?”, la respuesta fue: “no, porque fue Carol quien lo tiró y no sería justo con los compañeros del curso”.

Lo moral sucede como un razonamiento cognitivo más. Tal es la función del dilema como instrumento de construcción del concepto moral. Para que haya crecimiento moral se debe propiciar el conflicto cognitivo moral. En el debate acerca del queso de Carol, podemos distinguir que lo conflictivo del asunto está representado inicial y primariamente por el desperdicio del queso por una estudiante, y más complejamente, en esa sutil frontera entre gustos personales y decisiones íntimas, contra el lado de las normas y los juicios de consecuencias colectivas. ¿Deben pagar todos por la falta de Carol? Si el grupo resiente como inadecuada la aplicación de la sanción, tal juicio ¿está ilegitimando a la autoridad? Si el queso ha sido un servicio para el bienestar de todos los estudiantes, ¿Carol debía comprender que no podía comportarse según su gusto, sino replegarse a la conducta esperada para todos los estudiantes?

Lo manifestado por los niños da testimonio de la construcción de lo moral al proponer el diálogo como mecanismo para solventar las dificultades del hecho y de la sanción. A pesar de atender al sentido de la norma como fuente de lo moral, tal fuerza se contrasta

necesariamente con el requisito del diálogo, para así no caer en decisiones injustas. El grupo y su bienestar están por encima de la sanción. La sanción se entiende en la frontera estricta del castigo al culpable, y solo a él. Lo injusto sería el castigar a los que no cometieron la falta, o el dejar de castigar a quien sí la cometió. Injusticia sería una cuestión de impunidad o impertinencia de la sanción. Asomamos al nivel convencional, y se escapa del sino trágico en el que todos devenían culpables por la falta de uno.

En el ámbito de las actitudes o de la construcción de los valores, los niños afirman que la moralidad se asocia a la honestidad. Los deberes benefician al grupo y a la sociedad. El desorden, la desobediencia, la mentira, son acciones particulares que dañan a todos. Por tal razón, la falta sugiere un castigo cuyo sentido es enmendar lo hecho, reparar los daños, y eso es la honestidad. Habitualmente la honestidad se equipara a cuestiones de dinero, o de relación entre verdad y mentira. En el dilema, parte del aporte original del grupo fue el lograr asociar la honestidad a la dinámica de reparación.

Kohlberg mira el desarrollo moral en una línea formada por estadios de progresión, diferenciación y complejización creciente. Desde Kohlberg tendríamos que afirmar que el esquema de juicio de los niños coincide con la justicia de tipo legal del nivel preconvencional, casi que en el estadio 1, bajo los argumentos del premio o del castigo. Como ya lo anotamos en la aplicación del dilema moral, el ejercicio señala lo preconvencional en tránsito hacia lo convencional. La reflexión de los niños, por su parte, no reviste parámetros de comparación o distinciones de otras maneras de juzgar. El niño no ve lo moral como una línea de comportamiento que es variable, que depende del grado de crecimiento de las personas. Para el niño, en ese momento preciso de enfrentar el dilema, no hay estadios o clases distintas de enjuiciamiento moral. La realidad es ciertamente única y simple, con la diferenciación fundamental del grado de culpabilidad o responsabilidad en la comisión de la falta.

Dados los diferentes estadios de Kohlberg, entenderíamos que los hechos, las motivaciones, las actitudes, los valores, la responsabilidad, terminan siendo un complejo panorama que depende del desarrollo del razonamiento moral en muchas personas que manifiestan

características distintas. Cuando vemos las implicaciones concretas de lo moral en los niños, descubrimos que la realidad sencilla del orden y las normas se convierte, en la práctica de la moral, en la clasificación entre buenos y malos. La justicia como cumplimiento de normas y castigos genera una clasificación de personas. Si se ha faltado y se le ha castigado, ese será malo. Si no ha sido responsable en ninguna falta, será bueno. Desde un ángulo sociorelacional, lo preconventional del premio y el castigo puede enaltecer una visión moralista, dualista. Esto explicaría el rigorismo y el sectarismo de algunas relaciones en el aula, donde la calificación de un niño por parte de su grupo termina siendo una estigmatización difícil de superar.

Kohlberg señala que el razonamiento moral precede y determina la emoción moral. Tal y como se defina lo moral, así se va a leer afectivamente el hecho. En nuestro medio social adulto, transgredir una norma muchas veces es considerado un signo de viveza, de inteligencia, que no connota ninguna vergüenza. Lejos de ese sitio, un grupo de respuestas de los niños toca el factor emocional bajo el aspecto de la culpa, del sentirse indispuerto con uno mismo, el arrepentimiento. De alguna manera se está afirmando que la falta moral trae sentimientos negativos en quien la comete, y que ello es señal de poder corregir y reparar lo dañado. Con esto se coincide con Kohlberg y también con posturas psicoanalíticas en donde se aprecia el peso de las metas super-yoicas como controles en el crecimiento de la persona.

Por último, señalar que para Kohlberg el desarrollo moral sucede por la clara e importante intervención de las dinámicas educativas. El uso de los dilemas morales y la búsqueda de comunidades ideales que procuren el desarrollo moral, son intereses fundamentales de la propuesta kohlbergiana. De parte de los niños, no hay una afirmación explícita de los contornos educativos de lo moral, no se evidencia una mención reiterada de las enseñanzas. No obstante, es claro que la función de la autoridad, y por tanto, el ejecutor de la justicia, en la realidad escolar, es el maestro. Así mismo, el sujeto principal de deberes y primer cumplidor de normas es el estudiante. La labor del docente se concentra, dado el caso planteado, en la búsqueda del culpable y la imposición del correspondiente castigo.

Gilligan y concepto moral de los niños

La propuesta de moral en los niños se genera alrededor de la justicia, siendo esta un a priori, un universal, una idea que existe antes del hecho moral. Por esto cuando sucede algo, el niño aplica su a priori de justicia y juzga que lo que está desordenado, dañado o ha faltado a la verdad o al deber, debe ser reparado; y por tanto a la culpa sigue el castigo, y con él sobreviene la reparación del hecho. Justicia es que tras la falta, todo debe quedar como estaba antes.

Sin desconocer que la teoría de Carol Gilligan surge también de una propuesta cognitivista, de construcción racional de lo moral, que aparece del tronco de Piaget, ella sí establece que el fundamento del juicio moral no es el a priori que está normado, reglado, sino la relación interpersonal. Antes de enjuiciar el hecho moralmente, lo que prima es una relación entre dos personas, la cual se vincula con el cuidado. No se habla en un primer momento de vinculaciones formales, generales o funcionales, sino de encuentros interpersonales. El contexto para enunciar un juicio moral debe ser de conocimiento práctico, interpersonal. En esa medida podría decirse que la ética de Gilligan avanza en el plano de las relaciones interpersonales y completaría lo que es la norma, pues ella no desconoce que haya normas, sino que estas no son un abstracto, puesto que se tienen que conciliar con el acercamiento personal previo.

Se podría decir también que el niño a la hora de pensar el hecho moral sí enfatiza un nivel normado o de regla, es decir, que para él es más importante a su edad hacer una afirmación más desde lo general, normado, reglado y abstracto. Para Gilligan se supone que debe haber normas en una sociedad, por lo tanto, ella no reduce el juicio moral a lo abstracto, a la norma, sino que establece la relación interpersonal como concreto primero que da sentido a lo normado.

Un segundo aspecto que se puede comparar y discutir es que quizá, por ser el dilema de Carol y el queso un ejercicio de clase, que supuso un enunciamiento teórico, el niño pudo establecer un juicio de justicia y entender la situación de otra persona, sin necesidad de conocerla. El niño no exigió tener más datos de Carol, más referencias, haberla conocido, haber interactuado con ella para poder establecer su juicio.

En ese sentido el juicio del niño es más objetivo, más universal, más impersonal, menos dependiente de una posición o un punto de vista íntimo. El niño juzga y lo hace sin tener a la persona presente.

Cuando pasamos a Gilligan, se reitera que para ella sería muy difícil e inconveniente establecer un juicio moral sin tener el suficiente conocimiento de la persona. Es más, ella insiste en que la dimensión y la validez del juicio moral dependen de la cantidad de información que se tenga sobre la persona. En esa medida, acercándose a las motivaciones, a las informaciones, a los datos, a los hechos y a la forma de ser de la persona, se puede establecer un juicio de cuidado. En Gilligan no es fácil enunciar un juicio moral impersonal, objetivo y universal, aún más, eso sería inmoral. La autora para cualquier juicio, revisaría primero la naturaleza de la relación personal que vincula a quienes están involucradas en esa situación que se va a juzgar.

Un tercer aspecto tiene que ver con el hecho de que los niños, al enjuiciar el hecho, no hacen una diferencia en que si Carol tenía motivaciones femeninas, familiares o algún otro tipo, que no fuera su gusto por el queso. En el dilema moral lo que importó fue considerar el aspecto grupal de la situación, porque el hecho de Carol haberse apropiado de ese queso, trajo un castigo para todo el grupo. Entonces, los términos de socialización no revisten diferencia de género: Carol como persona de ese grupo, ante un evento comete un error, realiza una falta, y se le juzga como miembro de ese grupo.

Desde ese punto de vista de género, tendríamos que diferenciar muy fuertemente la enunciación objetivista de los niños, de Gilligan, porque Gilligan sí considera que hay una manera femenina de vivir y de entender las relaciones sociales. Que hay unos sub-marcadores de identidad que hacen que los juicios que establece una mujer tengan que ser diferentes de los juicios universales, y que tales juicios revisten un carácter de emocionalidad y afectividad que desdican de la pretensión de objetividad o neutralidad (Comins, 2003).

En el caso concreto de la anécdota del dilema, desde Gilligan sí tendríamos que establecer qué dijeron las niñas del grupo sobre que una niña haya cometido la falta, y también tendríamos que ver qué significa que una niña en medio de un grupo que es mixto, haya cometido la falta. En Gilligan sería importante conocer las

motivaciones femeninas, o el sesgo, o la relación de género que se tuvo para enjuiciar ese hecho como lesivo o como apropiado. Para Gilligan sería fundamental ver la diferencia entre el juicio que hicieron los jóvenes varones y las estudiantes sobre esa niña, lo cual no aparece inscrito, dado que todo indica que los niños tienen como referencia social el grupo en su conjunto, sin ninguna diferenciación de género.

Un cuarto aspecto tendría que referir la motivación del acto moral y del juicio que se hace sobre este. En el dilema se juzga el hecho de que Carol haya tirado el queso a la hora del descanso, y ese hecho desordena, crea un traumatismo, por lo tanto, merece un castigo. Se juzgaría que el castigo que se impone por parte de la profesora es desmedido porque fue sobre el grupo, entonces, cuando se examina el hecho según los niños, Carol por gusto o por juego, desperdicia el queso. Moralmente tendríamos que decir que desde los niños, la justicia y el orden van más allá del gusto, lo que implica que no sea permitido que las personas hagan las cosas porque les gustan o no, sino que deben hacer lo que es correcto. En ese caso, y extrapolando los datos, sería cuidar del queso porque es un alimento, y salvaguardar de las consecuencias que para su grupo tiene el faltar a una norma sobre algo delicado como es el alimento.

Pasamos a Gilligan, y en ella, el hecho de desperdiciar el alimento y el hecho de castigar colectivamente pasan a un segundo plano, porque lo que importa realmente es el contexto de vinculación. Así pues, habría que preguntarse ¿qué relación tiene esa niña con su grupo?, ¿cuáles son los vínculos que la unen con él? Por otra parte, ¿qué sentido tiene para la niña el comer, desperdiciar o jugar con el queso? Lo otro es ¿su relación con el grupo hace posible que ella tenga una previsión de las faltas que pueden acarrear sanción para todos? En Gilligan tendríamos que examinar la posibilidad de que desde el cuidado se aprendiera a valorar el alimento, la propia nutrición y las consecuencias colectivas de los propios actos. En ella tendríamos que mirar la posibilidad de un aprendizaje del cuidado, cuando hablamos de dimensiones que son personales, y a la vez sociales.

Conclusiones

Después de muchas aclaraciones del grupo de investigadores sobre la perspectiva de la investigación, se fueron dando las comprensiones estimadas, hasta poder dar cumplimiento así a los objetivos propuestos en el planteamiento inicial del problema de investigación; persistiendo en la óptica de solventar lo investigado gracias a una opción esencialmente interpretativa. Por tanto, se tomaron los resultados obtenidos del dilema que los niños discutieron. Este fue el primer momento interpretativo, a cargo de los niños. Posteriormente a la lectura que se hizo de los resultados primeros y de los cuales se formularon las proposiciones conceptuales, se le dio una nueva coherencia gracias al ordenamiento aportado por el instrumento mentefacto, lo que constituyó el segundo momento interpretativo. Finalmente, los resultados arrojados por la herramienta de los mentefactos se dispusieron en relación con las teorías de los tres autores elegidos para el presente estudio, a su vez esquematizados por el plano de diálogo que constituyó el mentefacto conceptual de cada unidad textual seleccionada (J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilligan). Este último objetivo alcanzado fue también el último momento interpretativo.

Cada objetivo específico, después de formulado, requirió usar una herramienta que permitiera recoger las aproximaciones de los niños a situaciones morales. Por eso se consideró pertinente utilizar el dilema moral como medio para que los niños expresaran los conceptos que manejan en dichas situaciones. Igualmente, ha quedado suficientemente ilustrado el beneficio de interpretar las realidades morales gracias al ordenamiento ofertado por los mentefactos conceptuales.

La distancia entre teorías del desarrollo cognitivo-moral y la realidad concreta de la acción moral de los estudiantes ha significado la necesidad de establecer un marco de situación que dé cuenta de las construcciones morales, las definiciones y conceptos que realizan los niños en su diario vivir, en su natural interacción escolar. Respetando la vida real de los niños, sus elaboraciones de dilemas y mentefactos, conseguir un conjunto de afirmaciones de cierta generalidad que

identifican la realidad conceptual-moral de ese grupo. Con ello se ha evitado caer nuevamente en esquemas de comprensión que solo comparan el “ser”, limitado y criticable, con el “deber ser”, perfecto e inalcanzable.

Estas definiciones y conceptos sobre moral, arrojados por los mentefactos, nos muestran así que la moral tiene un sentido más práctico en los niños; que tiene que ver con la bondad o maldad de los actos dentro de un grupo entre iguales, por eso tiene que ver con solidaridad y justicia; que es una manifestación de la honestidad del sujeto, por eso la importancia y relación con no mentir; que el castigo siendo necesario para corregir los errores de las personas dentro de un grupo, aunque sigue siendo impuesto por los mayores que tienen la autoridad; que la moral tiene que ver con normas, pero que deben ser dialogadas en el grupo, para que no sean injustas y desde ahí se puedan juzgar los actos en el cumplimiento o no de las normas; y por último, nos muestran que la moral y la justicia, en esta edad de los niños, están más allá de los gustos personales, el grupo se impone y determina la bondad o maldad de los actos.

El mentefacto conceptual ganó otra significación. No se trata de ejercitar una manera instrumental de desarrollar las capacidades cognitivas, simplemente. El mentefacto ha permitido ser una herramienta fenomenológica, si se permite la acepción, en la medida en que ha partido de los enunciados concretos, ha separado al sujeto de su interacción íntima, y ha establecido una regularidad esencial, una generalización, como esencia conceptual del proceso moral discutido.

Se quiso dar consistencia a los enunciados de los niños, restituyéndoles su carácter de filósofos morales, y no de simple campo de aplicación de definiciones moral-cognitivas. Con ello, el mentefacto ha derivado en una lógica del intérprete que eleva las posiciones personales a la altura de un discurso práctico. Una comunidad escolar, un conjunto de niños, un grupo de primaria, se posiciona con voz conceptual para compartir un plano de diálogo discursivo.

Se ha creído en los medios educativos que la voz importante debía de ser la del teórico. Pero se ha comprendido también que

los teóricos ni rechazan ni resuelven totalmente las anomalías en la interpretación de la realidad moral. Así, hemos conseguido realizar una interpretación que disponga de voces distintas, pero no asimétricas, no desproporcionadas, no bajo el esquema bipolar de dominador (teoría) y dependiente (realidad). La realidad de los niños de quinto, su comprensión de lo moral, se reviste de las categorías conceptuales que posibilitan un diálogo entre pares, con los discursos de los psicólogos morales.

Analizábamos en las comparaciones entre los especialistas morales y los niños, cómo en Piaget el acento lo constituía la moral como concomitante del desarrollo intelectual, base de todos los planteamientos de la corriente constructivista. Los niños, sea por su edad, sea por la emocionalidad que se carga en el juicio del dilema de Carol, plantean en cambio, que por las interacciones que traen consecuencias en la vida escolar, la moral es una manera de juzgar y decidir necesaria para la vivencia de la justicia en la sociedad. Naturalmente, el término justicia tiene mucho más relieve como ejercicio de medida entre acciones fallidas y aciertos.

En la discusión entre Kohlberg y los niños de quinto de primaria, si ubicáramos el término justicia ofrecido por los niños, tendríamos que afirmar que el esquema de juicio de estos coincide con la justicia de tipo legal del nivel preconventional, casi que en el estadio 1, bajo los argumentos del premio o del castigo. Eso tiene que tomarse en serio si proponemos estrategias de crecimiento personal que impliquen maduración moral. No se puede suponer, a ojos vista, que la edad cronológica apunta directa e incontrovertiblemente a un estadio. Se debe inquirir sobre los procesos que han influido, escolarmente, para que se evidencien los desempeños reales del juicio moral.

En el horizonte de aplicación de la metodología, con esta indagación se quiere proponer la construcción del discurso práctico de cada grupo, desde una posible interpretación de los grandes hechos de relación, estructurando los correspondientes mentefactos de acuerdo con el amplio panorama moral que constituye la cotidianidad escolar.

Es posible dar cuenta de los grandes valores como los enunciados por Kohlberg: leyes y reglas, conciencia, roles personales efectivos, autoridad, derechos civiles, contrato, confianza y justicia en el

intercambio, castigo, valor de la vida, derechos y valores de la propiedad, y la verdad. Y realizar el diálogo con la psicología, superando el maniqueísmo y los hábitos autoritarios que signan las lecturas de la realidad, deformando de paso el horizonte de comprensión del cognitivism, en que todo es un proceso donde el sujeto se apropia y autotrasciende a sí mismo.

Es posible el examen de los núcleos de relación moral de la cotidianidad: las relaciones de pares, las relaciones de juego, las académicas, las extraescolares, etc. Es posible y deseable abrir el panorama de una fenomenología de las relaciones morales en la escuela, que surta las comprensiones necesarias para establecer la base de realidad que haga posibles procesos formativos auténticos, acordes con las vivencias, las potencialidades y las particularidades culturales de cada núcleo escolar. Se puede contribuir a la superación de la formación moral como mero transmisionismo, como el publicitar unos valores cargados de elocuencia y solemnidad, que nada dicen en las relaciones diarias, en los momentos dramáticos en que se toman decisiones.

De otra parte, para los estudiantes de grado quinto, el mundo y ellos dentro de ese mundo, se encuentran en cambios constantes. Están en la edad en que su cuerpo empieza a cambiar; se despiertan en ellos nuevos sentimientos y aparecen situaciones que deben enfrentar. En un mundo donde la cultura está dominada por la tecnología, donde las responsabilidades son individuales y no tienen que ver con lo que el otro hace o deja de hacer, el personalismo se deteriora, puesto que las relaciones son de tipo virtual. Por eso se privilegian las redes sociales y el Blackberry como medios de interactuar con el otro; descuidando casi de forma inconsciente la capacidad de aprender a vivir y conflictuarse, de forma sana, con los demás miembros de la sociedad. Esto muestra un hoy moral en riesgo y un futuro que pareciera incierto para la toma de decisiones fundamentales, conociendo un contexto social que magnifica la mentira, la trampa, la deshonestidad, el fraude.

Formar moralmente a un estudiante nunca ha sido tarea fácil, y menos cuando se interpone un horizonte de comprensión ética en el que cuenta, como dogma divino, la cultura televisiva con

sus programas y novelas de poca responsabilidad social, así como la música con mensajes sexuales y violentos que objetualizan la persona, así como el internet que se encuentra a la mano de quien quiera utilizarlo irresponsablemente a su antojo.

Otro reto, sea cual sea la definición de moral que tengan los futuros habitantes de nuestra Colombia, es el estar preparados para enfrentarse a un mundo multicultural y a las diferencias de las nuevas culturas juveniles que emergen. Urge, pues, superar obstáculos cognitivos y epistemológicos que reciben los niños por parte de la sociedad, para poder acompañarlos de cara a esta multiculturalidad y diversidad de estilos de vida que mutan hábitos, actitudes, valores y opciones vitales, de manera constante.

Formar a los estudiantes para ese saber hacer en contexto, como lo publicita la Secretaría de Educación en sus competencias para la vida, debe partir de las realidades que tocan nuestro contexto y de la conceptualización que tienen los estudiantes sobre lo que es moral, en sus mismas interacciones cotidianas, con su lenguaje, con su percepción del mundo, con sus expectativas, deseos e ilusiones.

El colegio OEA puede ser uno de los colegios de Bogotá que aplique una propuesta curricular que tenga en cuenta, de forma prioritaria y patente, lo ético y lo moral en el desarrollo de los estudiantes. Donde la convivencia y las diferencias entre los grupos juveniles sean mediadas por el respeto al otro como ser distinto, pero digno, con la aceptación del otro tal y como es moralmente hablando. Es hora de pensar en una internet moral, red de redes que forme moralmente en la escuela transmitiendo información de un desarrollo moral acorde con la necesidad del joven, su saber, su cotidianidad y su contexto.

También sería de gran importancia aplicar esta investigación a los docentes de los colegios porque son ellos los que forman a los niños; a los jóvenes y a los padres de familia, porque son la cultura que forma moralmente fuera de las aulas de clase y para iniciar desde una realidad latente que poco se ha indagado. Iniciar en espacios como el de los niños de la calle, trabajadores o deportistas, sería un escenario interesante.

Otra perspectiva de investigación, que se abre con la presente, es iniciar una relación de la ética con los discursos de ciudadanía, para

poder identificar los aspectos que forman realmente a los niños, a los jóvenes, a los docentes y a los padres de familia. Muy sugerente es la importancia y respeto que se le da al grupo, para poder mantener este respeto, superar deslegitimaciones del mismo y ganar así en mayor solidaridad y justicia.

Todo esto nos puede sugerir que seguir realizando investigaciones en torno al concepto de ética y moral y a la forma de conceptualizar estos términos conllevan una pertinencia casi innata y perdurable en el tiempo, porque el ser humano siempre es y será un sujeto moral que reflexiona sobre sus propios actos, decisiones y perspectivas de construirse como persona en sociedad.

Todo lo anterior posibilita incorporar estrategias pedagógicas que sirvan de mediaciones para la correcta y adecuada convivencia, y favorecer así un cambio significativo en la educación actual, enmendando las inconsistencias y las anomalías que han podido vivenciarse en las formas tradicionales de educar moralmente. Por tanto, esto nos lleva a continuar innovando e investigando cada vez más sobre el desarrollo moral de los niños en la escuela.

Experimentado el hecho de poder establecer definiciones morales desde las propias interacciones, articuladas con las peculiaridades existenciales de una comunidad escolar natural, conviene para la institución colegio OEA que se continúe apoyando un desarrollo educativo con la propuesta de currículos que den respuesta a las necesidades de formación moral de la cultura juvenil actual.

Quedan abiertas muchas inquietudes. Construir moralidad lanza retos a todo educador que pretenda responder a la vida y las expectativas de crecimiento de esos otros productores de sentido, los jóvenes que hacen de la escuela el espacio para la búsqueda comunitaria de los significados de la felicidad. Pensar moralmente tiene que resolver las paradojas entre pensamiento y acción, entre obligaciones formales y acciones reales. Por qué se es feliz de cuerpo y alma, con pasión y razón, en el ahora y para siempre.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Castellanos, P. de J.; Burbano Vargas, E.; López de Guarnizo, D. y cols. (2008). *Formación de la conciencia moral de los estudiantes de la VUAD, Duitama*. (Tesis de grado). Universidad Santo Tomás de Aquino, Bogotá.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1968). *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bonilla Ballesteros, A. R. (2005). *Análisis comparativo y crítico de cinco teorías psicológicas sobre el desarrollo moral*. (Tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Cabrera, M. del S. (2008). *La construcción de la norma en niños de 3 a 5 años*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Comins Mingol, I. (2003). *La ética del cuidado como educación para la paz*. (Tesis doctoral). Universitat Jaume I, Barcelona –Castellón–, España.
- Comins Mingol, I. (2003). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género. *Revista Convergencia*, nº 33, septiembre-diciembre, pp. 97-122.
- Conde Pastor, M. (2000). *Desarrollo psicológico*. Recuperado de: http://www.saludalia.com/docs/Salud/web_saludalia/vivir_sano/doc/psicologia/doc/doc_desarrollo_psicologico.htm#5.
- Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya.
- Delval, J. (1999). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- De Zubiría Samper, M. (1998). *Tratado de pedagogía conceptual - 6, Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I, el arte de pensar para enseñar y de enseñar para pensar*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino Fundación Alberto Merani.
- Díaz Aguado, M. J. (1995). *El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción y conducta*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
- Durkheim, E. (2000). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº. 90.
- Echavarría Grajales, C. V. y Vasco Montoya, E. (2005). *Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes*

- de contextos violentos y no violentos, de una ciudad de la zona andina de Colombia.* (Tesis doctoral). Universidad de Manizales y CINDE, Manizales.
- Espinosa, B. I. (1988). *Evaluación del desarrollo moral de alumnos del Instituto Técnico Comercial Bienestar Social.* (Tesis de grado). CINDE-Nova university, Bogotá.
 - Gadamer, H. G. (1975/1977). *Verdad y método I.* Salamanca: Sígueme.
 - García-Baró, M. (1997). *Husserl.* Madrid: Ediciones del Orto.
 - Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino.* México: Fondo de Cultura Económica.
 - Gozávez, V (s.f.). *La técnica de los dilemas morales y las pautas para su uso en estudios superiores.* Recuperado de: http://grevol.webs.upv.es/presentacion_files/dilemas/utilizacion_dilemas.pdf
 - Habermas, J. (1968/1973-1975). Conocimiento e interés. *Ideas y valores*, 42-46, pp. 61-76.
 - Habermas, J. (1968/1982). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.
 - Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2008). *Metodología de la investigación* (Cuarta edición). México: Mcgraw-Hill.
 - Herrera, D. (1986). *Escritos sobre fenomenología.* Bogotá: USTA. Biblioteca colombiana de filosofía, nº 4.
 - Hersh, R.; Paolitto, D. y Reimer, J., (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg.* Madrid: Narcea.
 - Husserl, E. *La idea de la fenomenología* (1950/1982). Recuperado de <http://www.visagesoft.com>.
 - Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral.* Bilbao: Desclée de Brouwer.
 - La orden Gutiérrez, C. (1995). *El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción, conducta.* (Tesis doctoral). Universidad Complutense, Madrid, España.
 - Lipman, M.; Sharp, A. M. y Oscanyan, F.S. (1998). *La filosofía en el aula.* Madrid: Ediciones de la Torre.
 - Lozano, M. C. (1993). *Aproximación al significado de los juicios y actos morales de jóvenes entre 10 y 14 años de un sector popular de la ciudad de Santafé de Bogotá.* (Tesis de grado). UPN y CINDE, Bogotá.
 - Marín, G. (1993). *La teoría del cuidado de Carol Gilligan.* Recuperado

- de: http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html
- Martínez, M. (1989). *Comportamiento humano*. México: Trillas.
 - Martínez, M. (2008). *Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales*. México: Trillas.
 - Martínez, M. (2010). *La fenomenología en la comprensión de lo social*. Conferencia de Investigación Social, Maracay-Venezuela.
 - Mc Carthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
 - Mendoza Palacio, R. (2009). *Pedagogía conceptual*. Recuperado de: <http://www.monografias.com>.
 - Ortiz Barón, M. J.; Apodaca Urquijo, P.; Etxebarria Bilbao, I.; Fuentes Rebollo, M. J. y López Sánchez, F. (2008). Predictores familiares de la internalización moral en la infancia. *Revista Psicothema* n° 20.
 - Palomo González, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 4, pp. 79-90.
 - Palomo González, A. M. (1991). Nivel de razonamiento moral en los niños del ciclo medio de EGB (8 a 11 años). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 11.
 - Patiño Alcalde, J. (1998). *Los mentefactos conceptuales para maestros. Módulo de Inducción*. Especialización en Docencia Universitaria. Universidad del Rosario, Santafé de Bogotá, Colombia.
 - Pérez Sáenz, J. (1999). *El desarrollo socio-moral en edades tempranas. Una intervención en la familia y en el aula*. (Tesis de grado). Universidad del País Vasco, Vizcaya.
 - Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
 - Puig Rovira, J. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
 - Quiceno Machado, I. C. (1993). *Estudio del desarrollo de la lógica real en el niño de 6 a 12 años, y su relación con la moral*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
 - Reyes Calderón, J. (2008). *Hombre: ser y conocer*. Cúcuta: Copicentro impresores.
 - Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Aljibe.

- Salamanca Castro, A. B. y Martín-Crespo Blanco, C. (2007). El diseño de investigación cualitativo. *Revista Electrónica Nure investigación, Revista Científica de Enfermería*, nº 26, Enero-febrero. Recuperado de: <http://www.nureinvestigacion.es>.
- Sánchez, Y. (2000). La relación ética-psicología. *Diálogos* nº. 1, pp. 79-115.
- Vasco, C. (1990). *Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales*. Bogotá: Cinep.
- Villalón Bravo, M. (1981). *Conducta y juicio moral: el proceso de interiorización de normas entre tres y siete años*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Yáñez Canal, J. (2000). Debates en la psicología del desarrollo moral. *Diálogos* nº 1, pp. 117-143.
- Yáñez Canal, J. (2000b). *El debate Kohlberg-Gilligan, algo más que un problema de género*. En: Robledo, A. y Puyana, Y. (Eds.), *Ética: masculinidades y feminidades*. CES, Universidad Nacional, Bogotá.
- Yáñez Canal, J.; Fonseca, M. A. (2004). Kohlberg y la educación moral. *Diálogos* nº. 3, pp. 55-93.
- Yáñez Canal, J.; Corredor, J. y Pacheco, L. (2009). La sabiduría y la psicología del desarrollo moral. *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*. Vol. 5 (nº 2), pp. 255-267.
- Yáñez Canal, J. y Mojica, A. (2010). Moral, desarrollo y psicología. *Contextos. Revista Virtual del Programa de Psicología*. nº 4.

CAPÍTULO II

LAS REPRESENTACIONES
SOCIALES ACERCA DE LOS
ROLES DE GÉNERO EN
NIÑOS Y JÓVENES Y SU
INFLUENCIA EN EL
ESTABLECIMIENTO DE
RELACIONES EQUITATIVAS
EN LA ESCUELA

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal¹

ES NECESARIO RECONOCER QUE LAS
RELACIONES DE GÉNERO HAN ESTADO
ENMARCADAS EN UN MODELO PATRIARCAL
EN DONDE SE HAN ASUMIDO ROLES
EXCLUYENTES PARA HOMBRES Y MUJERES
QUE HAN SIDO TRASMITIDOS SOCIALMENTE
A LAS NUEVAS GENERACIONES.

¹ Doctorando en Educación, en la línea de Educación y Sociedad; Magíster en Educación; Licenciado en Teología. Correo electrónico: fidelramirez@usantotomas.edu.co

Dentro de las representaciones sociales y los imaginarios colectivos se encuentran implícitos muchos criterios de moralidad que llevan a la escuela en Colombia, como en el resto del mundo, a formar y educar, inclusiva o excluyentemente. En tal sentido, en la actualidad, para una buena educación moral en la escuela, es necesario caer en la cuenta de todos los imperativos éticos y morales que subyacen a nuestra cultura, pues los educadores tienen la tarea de formarse en la diversidad y las perspectivas de género.

No se puede desconocer que la escuela es un escenario privilegiado para el encuentro de tradiciones, valores y culturas aprendidas por niños, niñas y jóvenes en los procesos de socialización dentro de sus familias y comunidades. Es el espacio donde se ponen en práctica los conocimientos construidos socialmente, fruto de procesos de interacción con el mundo circundante, con los pares y los adultos; así, las formas como se entablan las relaciones entre niños, niñas y jóvenes dejan ver las representaciones que han construido alrededor de los roles de género y se constituyen como prácticas sociales que se instalan en el campo de la inclusión o la exclusión.

En tal sentido, es necesario reconocer que las relaciones de género han estado enmarcadas en un modelo patriarcal donde se han asumido roles excluyentes para hombres y mujeres transmitidos socialmente a las nuevas generaciones. Estas formas de comprender el género se fundamentan en una visión de dominación y sumisión que mucho daño han causado a la sociedad y la familia y por tanto a los niños, niñas y jóvenes, sujetos con los que ocurre directamente el ejercicio pedagógico en la escuela. Así lo han demostrado algunos estudios que aportan a la comprensión de las relaciones entre hombres y mujeres. Tales como el de Buitrago, Guevara y Cabrera, (2009) y el de Bruel dos Santos (2008).

Si bien, actualmente hay una creciente conciencia en algunos sectores de la sociedad sobre la necesidad de la transformación de la escuela y de la importancia de transversalizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje la formación en género, que permitan el desarrollo de ambientes más incluyentes, que reconozcan y respeten la diversidad, en la práctica se constata otra realidad. Se evidencia que las formas en que se relacionan los géneros se encuentran en un estado de tensión, en el que convergen elementos que las convierten en luchas por el reconocimiento, el poder y la autoridad.

Por lo anterior, el presente capítulo expone algunos elementos que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de estudiar las representaciones sociales acerca de los roles de género que tienen los estudiantes. Lo expuesto aquí hace parte de la suma de los trabajos realizados en escenarios educativos diversos, tales como el llevado a cabo en una escuela rural con niños y niñas de un municipio de Boyacá; y el trabajo realizado con estudiantes de grado décimo de una institución educativa de la ciudad de Bogotá. Tareas que cumplieron con los requerimientos técnicos de la investigación educativa, cuyos informes investigativos son citados en la referencia bibliográfica.

Lo primero será hacer un acercamiento al concepto de representaciones sociales, para luego explicar cómo se dan las representaciones sociales en torno a los roles de género; para, finalmente, presentar la influencia que dichas representaciones sociales en torno a los roles de género tienen en el establecimiento de relaciones entre niños, niñas y jóvenes.

Acercamiento al concepto de representaciones sociales

Martín Mora (2002) define las representaciones sociales, citando a Moscovici, como una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. En tal sentido, la representación social es una teoría natural que integra conceptos cognitivos distintos tales como: la actitud, la opinión, la imagen, el estereotipo, la creencia, etc.

Según Jodelet, citado por Oehmichen (2005), las representaciones sociales son constructos socio-cognitivos propios del pensamiento

ingenuo o del sentido común que constituyen una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, que tiene una intencionalidad práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social. En tal sentido, para Giménez, citado por Oehmichen (2005), las representaciones sociales no pueden ser consideradas como un simple reflejo de la realidad, sino una organización significativa de la misma que depende, a su vez, de contingencias y aspectos generales como el contexto social e ideológico, el lugar de los actores sociales, la historia del individuo o grupo y, en fin, de los intereses presentes.

Por lo anterior, las representaciones sociales, como sistemas de significaciones, dan cuenta del mundo o de los juicios sobre este. Por lo que esas representaciones deben ser interpretadas, implicando el entrecruzamiento de múltiples discursos sobre el objeto social representado.

Las representaciones sociales se forman a través de las experiencias, informaciones, conocimientos y modelos de pensamientos allegados por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Es decir, a través de las palabras, creándose y recreándose en el curso de las interacciones y las prácticas sociales.

Las representaciones sociales cumplen con las siguientes funciones:

- 1. Función cognitiva:** en la medida en que constituyen el esquema de percepción a través del cual los actores individuales y colectivos miran, comprenden y explican la realidad.
- 2. Función identificadora:** dado que definen la identidad social y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. La identidad resulta de la interiorización selectiva, distintiva y contrastativa de valores y pautas de significados por parte de los individuos y los grupos.
- 3. Función de orientación:** en cuanto constituyen guías potenciales de los comportamientos y de las prácticas.

4. Función de legitimación: en virtud de que las representaciones permiten justificar a posteriori las prácticas realizadas por quienes conforman la sociedad.

Por otra parte, para Oehmichen (2005) las representaciones sociales generan un sistema de anticipaciones y expectativas que implican la selección y filtración de informaciones que influyen sobre los individuos y los grupos para interpretar la realidad y acomodarla a la representación a priori de la misma; prescriben además reglas y normas sociales, comportamientos y prácticas obligadas. Es decir, que las representaciones sociales definen lo que es lícito, tolerable o inaceptable en un contexto social determinado.

Asimismo, para Oehmichen (2005) las representaciones sociales se encuentran firmemente estructuradas, considerándolas *habitus*, sistemas de posiciones duraderas de percepción, interpretación y acción.

Para el análisis de las representaciones sociales, Mora (2002, p. 10.) propone tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud:

- **La información:** “es la organización o suma de conocimientos con que cuenta un grupo acerca de un acontecimiento, hecho o fenómeno de naturaleza social”, estos conocimientos exponen determinadas particularidades de un grupo social. Moscovici, citado por este mismo autor, expone que “dimensión o concepto se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social”.
- **Campo de representación:** permite organizar el contenido de tal manera que sea expuesto en forma jerárquica y exprese su carácter, así como las propiedades cualitativas o imaginativas.
- **La actitud:** Esta dimensión permite establecer un criterio, ya sea favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. “Se puede considerar como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación y como la dimensión que suele ser más generosamente estudiada por su

implicación comportamental y de motivación” (Mora, M., 2002, p. II).

Mora (2002), citando a Moscovici, señala que

(...) la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones y quizás primera desde el punto de vista genético. En consecuencia, es razonable concluir que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. (p. II)

En síntesis, las representaciones sociales son conocimientos cotidianos muy complejos, fruto de las interacciones humanas y de los significados que se dan a dichas interacciones; por tanto, su estudio contribuye a la comprensión de las realidades sociales que tienen lugar en los contextos cotidianos como la familia y la escuela, y que determinan las relaciones de poder entre los grupos. Como procesos de construcción de conocimientos, las representaciones sociales se originan en el campo subjetivo e intersubjetivo y, por tanto, requieren un reconocimiento de la persona que es artífice de su vida en los contextos que logran condicionarlo.

En la consideración de las representaciones sociales, que es el estudio de las formas en que hombres y mujeres concebimos el mundo y los objetos sociales que nos rodean, no hay juicios completamente objetivos; por el contrario, el ejercicio de construcción teórica permite visibilizar la carga emocional, conceptual y política que cada ser humano pone frente a sus conocimientos sociales.

De acuerdo con lo anterior, y teniendo como telón de fondo la importancia que reviste el análisis de las relaciones entre hombres y mujeres, se puede inferir que a través de las representaciones sociales se puede obtener valiosa y significativa información para la construcción de una realidad social acerca de las representaciones sociales que tienen los estudiantes en torno a los roles de género y la influencia que estas ejercen en el establecimiento de relaciones en ambientes de cotidianidad de los niños, niñas y jóvenes.

Las representaciones sociales en torno a los roles de género

Como se dijo anteriormente, las representaciones sociales se constituyen en el referente desde el cual una sociedad, hombres y mujeres, conciben el mundo. En el caso de las representaciones sociales en torno al género, estas contribuyen a preservar las desigualdades entre hombres y mujeres a través del convencimiento de que existen lugares, actitudes y acciones reservadas para unos y otras. En tal sentido, aquellos o aquellas que se atrevan a salirse de esos estereotipos son perjudiciados y se convierten en objeto de desconfianza.

Para Herrera (2010), “esos estereotipos prejuiciosos son construcciones sociales que forman parte del mundo de lo simbólico y constituyen una de las armas más eficaces contra la igualdad de las personas” (p. 47); esto debido a que logran enraizarse en los colectivos sociales y naturalizar las diferencias sociales que tradicionalmente son asimétricas y excluyentes.

Desde la anterior perspectiva vale la pena que antes de desarrollar la hipótesis central del presente texto sobre la homofobia en la escuela se produce a causa representaciones acerca del género y la misoginia de sociedad, desarrollar algunos elementos en torno a la manera como se ha desarrollado la idea del género en occidente.

Género, un juego de roles de poder

El concepto de género surgió para referirse a las formas en que hombres y mujeres desempeñan sus roles y establecen relaciones en diferentes contextos, con el fin de propiciar reflexiones frente a inequidades que atraviesan dichas relaciones y que es necesario comprender y transformar a partir de acciones colectivas desde una perspectiva de respeto por la diferencia, equidad en las oportunidades y corresponsabilidad en los espacios público y doméstico.

Afirma Scott (1996) que el género es una construcción social compleja que no solo se funda en las experiencias de vida; sino, ante todo, en las significaciones que se dan a estas. Por tanto, en la construcción del género está presente el lenguaje como medio de

significación de la experiencia, que se expresa en símbolos, metáforas y conceptos. El género involucra una gran variedad de sentimientos, pensamientos, fantasías, creencias y acciones relacionadas con la forma como hombres y mujeres se relacionan e interactúan en los diferentes ámbitos sociales.

Es decir, que la configuración del género se manifiesta en la cotidianidad, como afirma Ramallo (2011), en todos los aspectos de la vida social, en lo doméstico y en lo público y, además, está relacionado con las prácticas de crianza y los procesos de desarrollo vividos a lo largo de la infancia, que adquieren un significado específico a partir de las condiciones del contexto y de las diferencias sexuales. En este sentido plantea Michelle Rosaldo (citada por Scott, 1996) que “el lugar de la mujer (y podría agregarse, del hombre) en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta”. (p. 22)

La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer celebrada en Beijing en 1995 declaró:

El género se refiere a los papeles sociales contruidos para la mujer y el hombre asentados con base en su sexo y dependen de un particular contexto socioeconómico, político y cultural, y están afectados por otros factores como son la edad, la clase, la raza y la etnia.

La construcción del género parte de las diferencias biológicas que existen entre los sexos, pero las trasciende, ya que contempla la forma como los roles de hombres y mujeres se dan en función del contexto socio-económico, histórico, político, cultural y religioso. En palabras de Bourdieu (citado por Ramallo, 2011), el género se construye subjetivamente en un campo, como escenario de tensión en donde se ponen en juego los valores culturales y las prácticas sociales tradicionalmente excluyentes en relación con el género y estas son aprehendidas y replicadas, convirtiéndose en actos de imposición objetiva y subjetiva.

Así, hablar de género es hablar del lenguaje y la comunicación como procesos simbólicos, cargados de poder en los que, según Bourdieu (1998), se establecen pautas sociales que se naturalizan e incluso llegan a biologizarse, dando paso a que la dominación sea invisibilizada para quienes la viven, ya sea desde los roles de opresores o de oprimidos.

Para Herrera (2010) el género es una construcción sociocultural que parte de los procesos de identidad en donde las sociedades configuran un conjunto de prácticas como representativas de lo masculino y lo femenino, que son interiorizadas a partir de los procesos ontogenéticos; es decir, que la construcción de la “identidad generizada” supone el etiquetaje de un determinado grupo de individuos basándose en ciertas características tradicionalmente opuestas, binarias y excluyentes.

Scott (1996) reconoce que “los conceptos de género estructuran la percepción y organización concreta y simbólica de toda la realidad” (p. 26); pues el poder en las sociedades se ejerce mediante muchos factores, entre los cuáles sobresale el género, debido a que las formas de relacionamiento entre hombres y mujeres han servido tradicionalmente a la construcción, sostenimiento y perpetuación de regímenes sociales y culturales de dominación.

Afirma Herrera (2010) que desde la perspectiva simbólica de la construcción del género se puede observar cómo estos elementos se convierten en detonantes de roles y relaciones entre hombres y mujeres vinculados con el entramado social y económico. Desde este punto de vista se considera que la naturaleza humana es maleable desde las diferentes experiencias y significados que las sociedades otorgan, de esta manera se justifican las diferencias entre hombres y mujeres en el modelo hegemónico y se da origen a los estereotipos.

Las aproximaciones al concepto de género han sido descripciones que apuntan a reconocer el papel de las mujeres en la historia; sin embargo, nuevos estudios y propuestas de historiadores respaldados por Scott (1996), como es el caso de Coral Herrera y Judith Butler (citado por Herrera 2010), plantean la necesidad de construir una teoría que permita comprender las relaciones sociales a partir del reconocimiento de los roles desempeñados por hombres y mujeres

en el devenir histórico, y de esta manera reconocer las múltiples relaciones de poder que se dan en las interacciones humanas, y ante todo permitir pensar en una identidad de género alejada de las dicotomías y fundamentada en múltiples esferas y roles para las personas que habitan hoy el mundo; es decir, que se busca deconstruir el tradicional modelo patriarcal sustentado en dicotomías y reconocer el género como una realidad performativa (Herrera, 2010).

En este sentido, afirma Scott (1996):

Si tratamos la oposición entre varón y mujer, no como algo dado sino problemático, como algo contextualmente definido, repetidamente constituido, entonces debemos preguntarnos de forma constante qué es lo que está en juego en las proclamas y debates que invocan el género para explicar o justificar sus posturas, pero también cómo se invoca y reinscribe la comprensión implícita del género. (p. 34)

Así se reafirma que el género es una construcción socio-simbólica que implica la construcción de subjetividades a partir de ejercicios de significación frente a lo vivido; Bourdieu (1998) plantea que la experiencia de la dominación tradicional materializada en el cuerpo como construcción social lleva implícito un ejercicio de violencia simbólica que es verdadera, que está presente tanto como la violencia física y que se ha naturalizado a tal punto que hombres y mujeres terminan aportando al sostenimiento de esta inequidad, desde los discursos políticos de las instituciones y estos se reproducen a lo largo de la historia. En tal sentido, Butler (2006; 2007) plantea que la única manera de superar esta inequidad es deshaciendo el género.

En tal sentido, deshacer el género implica reconocer los procesos de dolor y sufrimiento de hombres y mujeres en momentos y espacios específicos; así como los procesos de alienación que han estado presentes a lo largo de la historia. Si bien, las mujeres por su posición de subordinación, han debido renunciar entre muchas otras cosas a los escenarios públicos, los hombres en ejercicio de un poder entregado sin pedirlo, pero sin rechazarlo, han debido renunciar a la vida familiar, a la expresión de la afectividad y sentimientos propios de la naturaleza humana como el miedo, el dolor, la vulnerabilidad, el amor, la tristeza, todo esto, como afirma Herrera (2010), debido a

la presencia de símbolos que contribuyen a la representación de lo femenino y lo masculino.

La escuela y su reproducción de Feminidad tradicional y Masculinidad hegemónica

A la escuela se le ha denunciado su carácter reproductor, es quizás una de las instituciones más rígidas y reacias al cambio. En tal sentido, en las dinámicas que se llevan a cabo en ella, se reproducen las presentaciones sociales, producto de estereotipos y prejuicios en torno al género.

A los niños y niñas se les asignan papeles que dan origen así a que sus interacciones se den de forma asimétrica, jerárquica y que han contribuido a que la desigualdad y las problemáticas relacionadas con el poder masculino y la subordinación femenina lleguen a naturalizarse; esta lógica opera, como lo manifiestan bajo la construcción de elementos sociosimbólicos que reproducen y legitiman un orden social. En un ejercicio de entrevista a docentes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá, que tienen a su cargo niños y niñas entre los tres y siete años de edad, todos reconocen que existen juegos asociados al género de los niños; afirmaban, por ejemplo, que a los niños se les debían dar pelotas para desarrollar su espíritu competitivo y a las niñas muñecas para desarrollar su instinto maternal ⁷.

Lo anterior muestra cómo los valores, tradiciones y discursos que circulan en instituciones sociales como la escuela se perpetúan y llegan a convertirse en estereotipos excluyentes que determinan el deber ser de lo femenino y lo masculino, pues como se ve en la representación social de los maestros de la institución en mención, se cree que es necesario formar a los niños para lo público, la competencia, mientras se considera que las niñas se deben formar para el ámbito de lo privado, de la casa y la crianza de los hijos. Desde que un bebé nace, la cultura lo sumerge en un mundo de significados contruidos para el deber ser de los hombres o las mujeres según sea su sexo; estos universos son la feminidad y la masculinidad.

⁷ Este ejercicio hace parte del ejercicio llevado a cabo en el proceso de investigación acerca de los imaginarios sobre los roles de género en la escuela que se está llevando a cabo en el marco de la línea de investigación en Educación y Sociedad del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás en Bogotá, Colombia. (Cf. Ramírez. F. 2013).

En tal sentido, Puyana (2001) en un estudio sobre las RS de maternidad y paternidad hace un recorrido histórico donde muestra cómo la imagen de lo femenino y lo masculino ha estado relacionada con la maternidad y la paternidad y se han fundamentado en relaciones de poder, formándose desde un punto de vista diferencial y opuesto en donde la feminidad se asocia con la maternidad, con la ternura, la vida doméstica, el sacrificio, la entrega y renuncia; mientras la masculinidad, vista desde los roles del padre se relaciona con la autoridad, la administración de las leyes, la responsabilidad de proteger y proveer, la rigurosidad y poca expresión de afecto. Ella lo plantea así:

La diferenciación del rol de padre y madre se acentuó con la división entre lo público como el mundo de lo masculino, y lo privado propio de lo femenino. La función paterna se construyó a partir de cualidades asociadas a la hombría como referente de masculinidad. Se le exige al hombre establecer la ley del padre en la familia, de allí se derivan actitudes de rigidez, a la vez que se inhibe la expresión de sus afectos. Por otra parte, se diferencia la mujer-madre, a quien se le asigna la función afectiva, el despliegue del amor infinito, la aceptación del sufrimiento, la renuncia al placer sexual y a otras funciones vitales. Se legitiman los supuestos según los cuales la capacidad de servicio, de cuidado, de ternura, de paciencia y de sacrificio son femeninos. (Puyana, 2001, p. 27)

En la misma perspectiva Herrera (2010) establece que la identidad masculina se construye fundamentalmente a partir de los estereotipos en donde lo masculino se asocia con la cultura, esto es, con la virilidad, y lo femenino con la naturaleza, es decir, con la maternidad; desde esta perspectiva los hombres asumen la masculinidad mediante un código de negación de lo femenino (cultura dominante presente en los primeros años de vida) que les permite autoafirmar la idea del poder, la fuerza, la libertad y la proveeduría como funciones masculinas, esta identidad se fundamenta en estas ideas que la autora rescata así:

- **No soy un bebé:** en los primeros años de vida existe una relación cercana y afectiva entre el niño y la madre, fundamentada en el cariño, el cuidado, la protección, la atención y satisfacción de las

necesidades básicas; sin embargo, al crecer el niño debe separarse de su madre y romper con el mundo femenino donde ha permanecido para poder construir su masculinidad; así, a pesar de los sentimientos de dolor, miedo, abandono que se presentan y se mantienen, el niño crece y se forma autónomo para enfrentarse al mundo de lo público. Desde esta perspectiva afirma Herrera: “la función del padre ideal sería ayudar al niño varón a desarrollar su identidad generizada; el padre sería para el niño un arquetipo de lo que es o debería ser la masculinidad” (2010, p. 61).

- ***No soy homosexual:*** esta negación le permite afirmarse como fuerte y poderoso, como valiente; pues rechaza todo sinónimo de debilidad y feminidad asociado con la delicadeza, la ternura o la debilidad; el hombre debe diferenciarse de estas expresiones y, por tanto, se considera superior.
- ***No soy una mujer:*** esta negación deja ver la necesidad del hombre de mantener las fronteras entre lo masculino y lo femenino, está relacionada con la separación del mundo femenino que se hace al superar la infancia y que otorga el mundo público como exclusividad de los hombres y el privado como propio de las mujeres; así, se asegura este mantenimiento de las fronteras y de los roles opuestos y la construcción de la masculinidad hegemónica.
- ***No soy débil, ni blando ni tierno, ni pasivo ni afeminado:*** la negación de estas características permite a los hombres identificarse como fuertes y asumir las responsabilidades de protección y defensa que en muchas culturas de la tierra les son confiadas. En este sentido, la virilidad es un dispositivo simbólico que implica un código de acciones. Según algunos estudiosos de la psicología citados por Herrera (2010), los hombres para suplir su imposibilidad de dar vida se han reservado el desarrollo de las funciones con mayor impacto social para tener el reconocimiento de su comunidad. En este sentido, Bourdieu (citado por Herrera, 2010) plantea que la virilidad como sinónimo de masculinidad se

convierte en una carga pesada para los hombres, pues los pone frente a una lucha constante y desgastante por demostrar en los escenarios públicos todas sus capacidades como hombres, poniéndolos bajo presiones sociales y psicológicas permanentes.

Mientras las niñas aprenden su papel social de madres y cuidadoras a partir de la identificación y la imitación con la madre; los niños deben construir su rol de proveedor a partir de la negación de lo femenino y la autoafirmación de fuerza y superioridad, de contraponerse a las acciones y actitudes de la madre o de las mujeres que se encuentran en su núcleo inicial de socialización.

Por el contrario, las mujeres han sido relegadas al ámbito familiar, a las actividades domésticas, al cuidado de los hijos y de su hogar; estas formas dicotómicas se transmiten culturalmente, a partir de las prácticas familiares, de los discursos y del lenguaje que sirve como un código común para comprender la realidad social, por eso se encuentran dichos, refranes, mitos que fortalecen estas representaciones sobre la feminidad y la masculinidad.

Puyana (2001) encuentra que la exaltación que se ha dado a la función materna y doméstica de las mujeres ha imposibilitado construir o reconocer otros aspectos de su identidad; es decir, que se le ha asignado la función social de la maternidad como su principal rol; en consecuencia, se les atribuye una responsabilidad mayor en la crianza de los hijos, mientras que el padre pasa a un segundo plano en lo doméstico para relacionarse fuertemente en lo público.

Niños y niñas comienzan a adquirir los estereotipos de género casi simultáneamente con la identificación que hacen del mismo, esto solo puede explicarse a partir del trato diferencial que reciben dependiendo de si son niñas o niños; así lo demuestran múltiples investigaciones que permiten evidenciar la forma en que estos roles tradicionales se hacen presentes (Lamas, 2000). Estas prácticas diferenciales que se dan en los escenarios de socialización como la familia y la escuela llevan a mantener muchas de las desigualdades entre hombres y mujeres (Espinosa, 2000).

Así, partiendo de su identidad sexual y desde el modelo de masculinidad tradicional, se hacen exigencias sociales a los niños a quienes se les pide que asuman rápidamente los valores propios del modelo dominante, de no hacerlo, se considera que están trasgrediendo lo “normal” y, por tanto, deben asumir el rechazo y opresión de su grupo social, como lo plantea Herrera (2010). Del mismo modo, las niñas se insertan en el mundo de lo femenino, acompañadas de los modelos de mujeres que tienen en su contexto privado, y desde allí reproducen los modelos de la feminidad, de no hacerlo, son rechazadas por considerarse ajenas a lo “natural”. Es así como se ha afirmado que para las niñas la feminidad se construye por imitación de los modelos que tienen en el escenario privado donde transcurre su vida, mientras los niños deben construir su masculinidad desde la negación de lo femenino y en ocasiones sin un referente cercano de masculinidad.

A partir de su identificación sexual, los adultos que rodean a niños y niñas les brindan experiencias específicas que les permiten ir construyendo un concepto de género fundamentado en las costumbres y tradiciones de su comunidad; así lo evidencian los estudios realizados por Lloyd & Duveen (1990) en donde se estudió la forma como los bebés son llevados por el camino de lo femenino o lo masculino, según su sexo y según las tradiciones de los adultos que los cuidan, que de alguna manera determinan su identidad sexual (Badinter, citada por Herrera, 2010); de otro modo, sugiere Aguirre (1998), construyen las RS sobre el género a partir de su experiencia de vida y el contexto que los contiene.

En estos procesos de identidad existe una relación permanente entre los objetos y experiencias y las formas como estos son representados, de esta manera las representaciones se constituyen como símbolos o signos de algo más complejo, en el caso del estudio realizado por Lloyd y Duveen, (1990) se demuestra que los juguetes como objetos tienen un carácter simbólico en lo relativo al género, que es aprendido a lo largo de la vida y por la interacción con los adultos que desde el nacimiento brindan a niños y niñas contacto directo con estos, actúan de maneras diferentes frente a ellos y a partir de esas acciones particulares llevan a configurar las RS; podría

decirse, promueven mediante procesos microgenéticos el desarrollo ontogenético de la representación social. En síntesis, la construcción social del género en los primeros años de vida depende de la herencia cultural y el contexto inmediato de niños y niñas; del contacto con el mundo semiótico en que están inmersos.

Lloyd y Duveen (1990) demostraron en sus trabajos que al momento del nacimiento los juguetes no son significantes del género para los bebés; pero sí lo son para los adultos y por eso se comienzan a brindar experiencias diferentes a niños y niñas a partir de la manipulación de juguetes, los nombres, el color de la ropa, los gestos, vocabulario y concepciones que los adultos tienen sobre ellos.

Es a partir del desarrollo del lenguaje, aproximadamente a los dos años, cuando niños y niñas comienzan a participar en la construcción e internalización del género, y comienzan a usar de manera diferente los juguetes y adentrarse en el mundo particular de lo femenino y lo masculino.

Para los niños y niñas durante sus primeros años de vida es difícil recordar el valor simbólico de un objeto, por lo que deben estar en contacto directo con él para poder hacer el uso de acuerdo con las RS que tienen sobre este y el valor social de acuerdo con el género, por esta razón es más fácil observar sus actitudes en el juego práctico que en las entrevistas.

Las representaciones sociales permiten a los niños y niñas asociar de manera directa los significantes con los significados y de este modo facilitan los procesos comunicativos a partir de las experiencias internalizadas y aquellas que aún no lo están, como afirma Moscovici (citado por Lloyd y Duveen, 1990); de esta manera se evidencia nuevamente que la construcción de las representaciones sociales involucra la construcción de la subjetividad y la intersubjetividad, fundamentados en procesos de interacción.

Las influencia de las representaciones sociales en torno a los roles de género y el establecimiento de relaciones entre niños, niñas y jóvenes

De lo dicho hasta el momento se puede derivar una conclusión casi evidente: las representaciones sociales en torno a los roles de género en niños, niñas y jóvenes son construcciones sociales que se les han ido transmitiendo en el escenario familiar y educativo. Dichas representaciones van reforzando ideas en torno a los lugares que ellos y ellas ocupan y deberán ocupar en la sociedad, y desde ahí se va estableciendo la manera de relacionarse unos y otros.

En tal sentido, una de las primeras conclusiones que se derivan de este hecho consiste en la división de la esfera pública y la esfera privada. Esta idea se sustenta, según Coral Herrera (2010), en la idea de que ser hombre no es fácil, ya que debe consolidar su identidad en la negación y desde el ámbito de la cultura; mientras que la identidad femenina se afirma sin demostraciones de ningún tipo desde la naturaleza. Históricamente la masculinidad se ha afianzado en el escenario de lo público, pues la sociedad los ha preparado para la defensa y cuidado de sus ciudades y pueblos, así como para la dirección de los mismos; por esta razón se les da mayor relevancia social a los roles masculinos.

De otro modo, el escenario privado se entrega como responsabilidad de las mujeres, pues tradicionalmente las sociedades también valoran, aunque no de la misma manera, la función que se cumple desde el interior de las familias para la conservación de la cultura y el progreso de las sociedades; así, aunque no se valore explícitamente, la cultura patriarcal sabe que las mujeres tienen una importancia económica, social y sentimental, pues son las mujeres las que hacen posible la sobrevivencia personal y de la especie (Herrera, 2010).

No es que no se reconozca el papel de las mujeres en el escenario privado, lo que sucede es que para la sociedad patriarcal esta función les permite reproducir su modelo y garantizar su subsistencia; es decir, que las mujeres contribuyen en el proceso de sociogénesis de las RS. Esta situación se evidencia claramente en el ámbito familiar en donde los niños y niñas valoran como importante y de mayor

esfuerzo el trabajo de los hombres como proveedores; mientras el trabajo doméstico de las mujeres en el hogar es reconocido por los niños, pero la valoración social es menor, así se encontró en las conversaciones y juegos de ellos.

Los roles de proveeduría y autoridad, y el trabajo doméstico

Los niños y niñas que cuentan con la presencia cotidiana de su padre como referente de masculinidad en el hogar, asumen que las funciones propias de este son la proveeduría, relacionada con la realización de trabajos fuera de la casa que tienen mayor reconocimiento, impacto social y remuneración; mientras que las mujeres desempeñan el papel de amas de casa, cuidadoras de los hijos y responsables del funcionamiento del hogar; esto, en donde el mundo de lo público ha sido designado a los hombres y considerado socialmente como de mayor importancia y, a su vez, el privado se otorga como propio a las mujeres donde se cree equivocadamente que desempeñan funciones de menor importancia, pues no contribuyen de forma directa con la proveeduría.

De otro modo, hay un grupo de niños y niñas que asocian también la feminidad con los roles de proveeduría; es decir, que este no se considera exclusivo del hombre, sino que se comprende que la mujer también realiza trabajos aunque no con el mismo impacto de aceptación social y remuneración que el hombre; sin embargo, en el escenario familiar, referente a las actividades domésticas se consideran siempre exclusividad de la mujer estas responsabilidades, lo que lleva a lo que Bourdieu (1998) llamó la naturalización de las diferencias, que contribuye al mantenimiento de una dominación masculina. Algunos de estos casos se evidencian en las explicaciones que los niños dan sobre su dibujo familiar y las actividades que realizan sus padres y en el grupo focal mixto; de esta manera se evidencia que en las representaciones sociales sobre los roles de género no todo permanece estático; por el contrario, afirma Vergara (2008) que las representaciones sociales son dinámicas y se transforman en la medida que las necesidades e intereses del mundo y las sociedades también lo hacen.

La función de la proveeduría lleva implícita la relación entre el género y el poder como lo plantea Bourdieu (1998), pues al considerar que el hombre es el proveedor, también se naturaliza la idea de que es quien mayor autoridad tiene en la toma de decisiones en el contexto familiar, aunque su presencia no sea permanente y en ocasiones no contribuya a la armonía.

Para los niños y niñas es el hombre como padre de familia quien asume la autoridad en casa y esta se manifiesta de dos maneras: la primera es a través de la aplicación de castigos a las mujeres o hijos por las conductas que puedan ser consideradas erradas; la segunda es mediante el consentimiento a los hijos, especialmente a las niñas, en donde se ilegitiman las órdenes que da la madre en el contexto familiar; así, la autoridad del padre se avala desde las creencias de la masculinidad tradicional y la feminidad se ve subordinada a esta (Bonino, 2001).

Las posturas emergentes

Son el resultado de experiencias de vida en contextos particulares que brindan expectativas diferentes a niños y niñas, y les permiten construir de manera diferente la masculinidad y la feminidad, probablemente con un mayor sentido de justicia y equidad.

Para comprender de dónde surgen estas posturas, es necesario reconocer que las representaciones sociales son construcciones sociosimbólicas que, como manifiesta Vergara (2008), están influidas por los procesos comunicativos, las nuevas tecnologías y los medios de difusión de la información en un mundo globalizado e interconectado como el actual; que hace que las representaciones sociales sobre el género sean menos rígidas y, por el contrario, entren en el camino de la evolución.

Así encontramos, por ejemplo, la imagen de la madre que asume los roles de proveeduría y administración de la autoridad como máxima figura en la jerarquía familiar, ante la ausencia del padre. Imagen que poco a poco ha ido ganando un lugar social y se empieza a reconocer, valorando las cualidades y aptitudes femeninas para el trabajo; de otro lado, las manifestaciones de liderazgo y trabajo en

equipo que caracterizan a las niñas dentro del escenario escolar y, finalmente, el rol de hombres detallistas, colaboradores y tiernos que surgen tanto en el ámbito escolar como en el familiar y que contrarían la visión androcéntrica de la masculinidad.

En lo relacionado con el liderazgo en la escuela, se observa que son las niñas las que empiezan los juegos, establecen reglas sociales e interactúan con mayor facilidad, se organizan y distribuyen funciones; en otros términos, muestran mayor dominio de sus habilidades sociales; lo que tradicionalmente se ha considerado propio de los hombres, que por la cultura aprenden a desempeñarse en el ámbito de lo público (Herrera, 2010).

El hecho de encontrar que las niñas asumen estas habilidades sociales permite establecer que el género no es una diferencia natural y determinista entre hombres y mujeres, sino que, por el contrario, depende del tipo de experiencias que el contexto brinde a los pequeños y de la significación que ellos logren hacer; desde esta perspectiva se establece la función de socialización y transformación en la escuela.

En las actividades desarrolladas en el entorno escolar, ya sean estas formales o no, se observa mayor facilidad en las niñas para vincularse con sus compañeras, generan juegos y reglas con facilidad, toman decisiones individuales y como colectivo, y proponen actividades, con lo que demuestran una habilidad mayor que los niños para organizarse socialmente; este buen desempeño de las niñas en la esfera pública es contraria a lo que desde la perspectiva androcéntrica se espera de ellas. Asimismo, ellas son conscientes de estas cualidades que tienen para ejercer el liderazgo en su grupo social y la manera como las usan.

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento de las capacidades sociales de las niñas en las primeras etapas de su vida, ellas asumen que en la edad adulta sus roles son diferentes, pues para esta etapa se reconocen como madres y cuidadoras; es decir, desde la perspectiva tradicional. Entonces surge un interrogante en este sentido, ¿qué es lo que sucede desde esta etapa de la vida hasta la adultez que hace que las niñas pierdan estas habilidades de liderazgo y se releguen al escenario privado en donde sus habilidades sociales se ocultan en el ejercicio cotidiano del rol de amas de casa? Esta situación se presenta en los niños que en la infancia se reconocen un poco relegados por el

liderazgo de las niñas y valoran sus capacidades; pero que al llegar a la edad adulta asumen, en manifestación de la masculinidad dominante actitudes de desconocimiento y opresión sobre ellas.

Aparece tanto en el escenario familiar como en el escolar la figura del hombre colaborador y tierno que es reconocido por las niñas, que tanto en el rol del padre de familia como en el del compañero consideran que se expresa el afecto a partir de acciones como colaborar en casa, compartir tiempo con los niños o ser detallista en algunas oportunidades; este elemento emergente en la concepción de la masculinidad lleva implícito sentimientos de alegría por parte de las niñas y niños que se sienten cómodos al contar con padres de familia, hermanos o compañeros que actúan de maneras diferentes de las tradicionales.

Conclusiones

Para los niños, niñas y jóvenes los roles femeninos y masculinos se conciben desde el modelo tradicional, en el cual los hombres se relacionan con las actividades sociales propias de la cultura; mientras las mujeres se identifican con desempeños del ámbito privado, relacionados con la naturaleza y la capacidad de generar vida, cuidarla y servir a la reproducción del modelo hegemónico; es decir, que se fundamenta en posturas dicotómicas que excluyen a uno de los dos géneros: del ámbito público/cultural se excluye a la mujer, mientras del ámbito privado/natural se hace lo propio con los hombres. Se considera que estos roles son opuestos; esto se explica desde los estereotipos tradicionales que la cultura patriarcal se ha establecido para garantizar su permanencia y conservación.

Este modelo de masculinidad tradicional se arraiga en la cultura a partir de los procesos comunicativos, el lenguaje y la cultura y, ante todo, por la influencia que ejercen diversos símbolos de lo femenino y lo masculino en los diferentes escenarios culturales como la familia y la escuela. A pesar de esta fuerte tradición, se presentan elementos emergentes como parte del sistema periférico de las representaciones que poco a poco se van integrando a la misma y permiten pensar en una manera diferente de concebir los roles de género; estas posturas

emergentes hacen referencia a actitudes no tradicionales como la colaboración y diálogo en los niños y el liderazgo en las niñas.

La familia se presenta como un ambiente propicio para mantener las relaciones asimétricas y los roles dicotómicos entre hombres y mujeres, debido a la separación tradicional que se ha dado entre los espacios público y privado; las relaciones de poder se centran en la conservación del sistema tradicional y de las asimetrías fundamentadas en la naturalización de las diferencias culturales; es decir, en el sistema sexo/género.

En la escuela los símbolos de lo femenino y lo masculino pierden fuerza representativa, y por esta razón es posible que surjan otros tipos de formas de relacionarse, se da mayor liderazgo y poder de decisión a las mujeres en el escenario público; mientras los niños asumen actitudes de cooperación y compromiso frente al hogar; así es posible concluir que la escuela por medio de ejercicios pedagógicos y reflexivos puede aportar a la transformación de los ambientes de exclusión en lugares de reconocimiento de las expresiones de lo femenino y lo masculino, superando la tradición androcéntrica y la postura dicotómica que impera en el escenario y las vivencias familiares de niños y niñas.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P (1998). *La dominación masculina*. Traducción de Joaquín Jordá. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bruel dos Santos, T. (2008). *Representaciones sociales de género: un estudio psicosocial acerca de lo masculino y lo femenino* (tesis doctoral), Recuperado de http://digitool-uam.greendata.es:1801/view/action/singleViewer.do?dvs=1394481467205~962&locale=es_ES&VIEWER_URL=/view/action/singleViewer.do?&DELIVERY_RULE_ID=4&frameId=1&usePid1=true&usePid2=true©RIGHTS_DISPLAY_FILE=copyrightsTESIS.
- Buitrago, Guevara & Cabrera, (2009). Las representaciones sociales de género y castigo y su incidencia en la corrección de los hijos. *Revista Educación y Valores*. 12 (3), 53-71.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica: Barcelona.
- Cabral, B & García T. (2006). *Masculino femenino ¿y yo? Identidad o identidades de género*. Mérida Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación Universidad de los Andes.
- Duveen, G & Lloyd, B. (1990). Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social. En Castorina, J. (Ed.). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Espinosa, M. (2000). *La construcción del género desde el ámbito educativo: una estrategia preventiva*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Herrera, C. (2010). *La construcción sociocultural del amor romántico*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Lamas, M. (Ed.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG: México.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Revista de Pensamiento e investigación social*, (2), 1-25.
- Moscovici, S. (1976). *Las representaciones sociales*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social: pensamiento y vida social. Psicología Social y problemas sociales*. Tomo II. Barcelona: Editorial Paidós.
- Moscovici, S. (1991). *Psicología Social: Influencia y cambios de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Moscovici, S. (1998). *Conciencia social y su historia*. En Castorina, J. (Eds.) (2003). *Representaciones sociales Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 91-110). España: Editorial Gedisa.
- Naciones Unidas. (1995). *Informe de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer*. Texto consultado el 2 de julio de <http://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20S.pdf>.
- Oehmichen, C. (2005). *Identidad, género y relaciones interétnicas*. Mazahuas en la ciudad de México. UNAM. Instituto de Investigaciones Antropológicas. México D.F. pp. 443.
- Puyana, Y. & Mosquera, C. (2001). *Cambios en las representaciones sociales de paternidad y maternidad: el caso de Bogotá*. (Informe final de investigación). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias humanas, Centro de estudios sociales programa de género, mujer y desarrollo.
- Ramallo, U. (2011). Supuestos y realidades de las relaciones de género en la cotidianidad. Reflexiones desde la mirada de Pierre Bourdieu. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(60), 134-148.
- Ramírez, F. (2013). *Avances de informe de investigación: Imaginarios acerca de los roles de género en la Escuela*. Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Scott, J. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Lamas M (Ed.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG.
- Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, (6), 55-80.
- Werner, E. (2008). *Homofobia y convivencia en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN MORAL EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SUPERIOR
Grupo Interinstitucional Ethikós

*Jorge Martínez Rodríguez,
Hoovaldo de Jesús Flórez Vahos,
Gerardo Martínez Salamanca
Freddy Patiño*

LA UNIVERSIDAD TIENE QUE SER UN
ESPACIO NECESARIO PARA FORMAR EN LA
TOLERANCIA Y BÚSQUEDA DE PUENTES DE
CONOCIMIENTO ENTRE LAS DIFERENTES
DISCIPLINAS Y COSMOVISIONES RELIGIOSAS
Y NO RELIGIOSAS.

La presente investigación partió de la pregunta sobre el impacto de la formación moral en los estudiantes de educación superior. El objetivo fue caracterizar la educación moral que se recibe dentro del marco de la formación integral y que promulga impartir toda institución, para proponer así algunas líneas formativas. Desde un acercamiento metodológico mixto encuestamos a estudiantes de dos instituciones en Bogotá: la Universidad Santo Tomás (USTA), sede Bogotá, y la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE).

Los resultados arrojaron que sigue siendo la ética y la moral un discurso que queda en teoría y no afecta la estimativa moral del estudiante; esto es, solo se refieren a la ética o moral cuando hablan del buen comportamiento en el ámbito personal o profesional. También se evidencia que el ejemplo del docente condiciona la asimilación o no de la ética profesional. Por eso urge renovar la comprensión de ética y moral para ser más contundentes en las propuestas formativas.

Ante una sociedad donde la educación continúa con el proceso de secularización, sobre todo a finales del siglo pasado, y que entiende que la educación debe ser no religiosa, desde el punto de vista moral, y atendiendo a los acontecimientos de este inicio de siglo, la universidad tiene que ser un espacio necesario para formar en la tolerancia y búsqueda de puentes de conocimiento entre las diferentes disciplinas y cosmovisiones religiosas y no religiosas. No se trata de optar por una moral religiosa o una ética secular, sino que la universidad, independientemente de su manera de entender el mundo, el hombre y la trascendencia, promueva los valores más auténticamente humanos, que serán genuinamente éticos, morales y religiosos.

Sabemos que lo humano puede ser entendido de diferentes maneras en las religiones y culturas actuales y ancestrales; sin embargo, creemos que en la búsqueda de lo más auténtico de cada cultura y religión existen elementos que son afines a todas, y que tienen algo que decir con respecto a lo humano. Por eso la ética de mínimos de la escuela de Adela Cortina (1998; 1995) no es minimalista, sino que busca resaltar lo que pueden tener de común cada una de las éticas y morales de nuestro tiempo, y como comunidad humana comunicativa, acercarnos a lo que puede ser respetado por todos.

En esta búsqueda de una ética universal, entendemos que existirán siempre elementos de la moral que tienen que ser entendidos desde su contexto, pero que no contradicen lo fundamental de otras, sino que enriquecen las formas de moralidad que el ser humano es capaz de vivir, siempre a favor de su propia humanización y la de todos (Kung, 1992; 2002). Al mismo tiempo, habrá que aprender a distinguir aquellos otros elementos morales que pueden estar cuestionando una sana y pacífica convivencia universal, y que pueden ser abolidos de una concreta manera de entender la religión y que no tienen por qué contradecir lo más auténtico de la misma. De esta manera se intentará articular ética y moralmente los pilares de la formación integral universitaria.

En el contexto actual de Colombia y de los países en general, la educación como formación integral es una urgencia. Son muchos los datos culturales que nos hacen pensar y centrar nuestra atención en las instituciones universitarias cuando observamos que la formación en la universidad se centra en lo disciplinario y técnico, reduciendo la formación humanística y moral a una o dos asignaturas durante toda la formación de pregrado. Existen instituciones universitarias que, fieles a su identidad y misión, pretenden formar a los docentes y estudiantes en la reflexión, compromiso y responsabilidad social; otras pretenden formar en valores que formen agentes sociales con un pensamiento crítico frente a la política, economía, cultura y las dinámicas que constituyen la sociedad. Todo esto con la finalidad de formar estudiantes que participen en los espacios de “construcción social de la realidad”⁸.

⁸ Término utilizado por Berger y Luckmann en su obra clásica *La construcción social de la realidad*.

Por otro lado, las diferentes epistemologías de la educación y antropologías que justifican las disciplinas no logran hacerse cargo de la situación actual de la sociedad y pueden pasar de largo la verificación del impacto positivo o negativo que tener en los estudiantes, y repercutir así en el horizonte axiológico, ético y moral de los mismos.

Por esto, la investigación tuvo como objetivo realizar un acercamiento a la moralidad de algunos estudiantes universitarios para verificar la formación moral que reciben durante su paso por la universidad.

La moral, dentro del marco de la formación integral en la universidad, tiene como finalidad mostrar y generar procesos que ayuden a las disciplinas a tener en cuenta la cultura, los contextos y los sujetos, para responsabilizarse de ellos en su labor profesional y su estar en el mundo. El aporte de esta investigación tiene varias líneas de proyección:

- a) La profundización y explicitación de la relación intrínseca y necesaria entre educación, moral y formación integral (nivel epistemológico).
- b) El análisis y seguimiento de la formación moral que reciben los estudiantes universitarios (nivel de impacto y posible proyección social).
- c) La elaboración de algunas líneas o criterios de formación moral que iluminen los planes de formación de estudiantes (nivel de formación integral).

Al mismo tiempo, se presenta la disyuntiva entre las consecuencias que debería tener la formación académica que reciben los estudiantes y el desarrollo de actitudes morales y su impacto esperado en el ejercicio profesional. La investigación pretende ofrecer razones y propuestas que respondan el interrogante planteado.

Los objetivos de la investigación fueron los siguientes:

Objetivo General

Identificar y caracterizar la formación moral que reciben algunos estudiantes de educación superior, dentro del Marco de la Formación Integral Universitaria, para ofrecer elementos formativos-morales a los currículos.

Objetivos Específicos

- Recoger documentalmente las reflexiones y estudios sobre la educación moral en la educación superior.
- Identificar los tipos de moralidad subyacentes en los estudiantes de educación superior.
- Proponer algunas líneas fundamentales de educación moral que contribuyan a los currículos.

La metodología hay que enmarcarla dentro de una *investigación cualitativa*, donde la *hermenéutica* juega un papel importante, ya que se hace una interpretación de la acción educativa moral. Se asumió en un primer momento una *investigación documental*, puesto que se investigó en autores las principales teorías de educación moral y las investigaciones que se han realizado sobre educación moral en la educación superior. También se asumió un enfoque interpretativo de datos que se recogieron en un estudio de campo, por medio de la *encuesta*, para después interpretarlos según las teorías fundamentales sobre educación moral. Y finalmente, se hace un análisis de los resultados obtenidos de la encuesta y las teorías recogidas en la primera parte para caracterizar algunas líneas de formación moral que puedan aportar elementos a los currículos, y así responder mejor a la formación integral universitaria.

El desarrollo metodológico fue el siguiente: se indagó sobre las corrientes morales actuales y documentos institucionales para determinar el marco teórico que iluminaría sobre la elección de los instrumentos de recolección de información más adecuados; esto

llevó a utilizar la encuesta como el instrumento más apropiado y validado por la doctora María García Amilburu, de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España (ver anexo).

Un auxiliar de investigación aplicó las encuestas en la Universidad Santo Tomás a las carreras presenciales de la sede central, del Aquinate y del Campus. Con un total de 229 estudiantes, todos de la cátedra de ética que se cursa en los últimos semestres.

En la CIDE se aplicaron 69 encuestas de los programas de Educación, Ecoturismo e Ingenierías de los últimos semestres.

Para la tabulación de la información el auxiliar acudió a las hojas de cálculo de Excel para su posterior diagramación. Se continuó con la interpretación de los resultados, teniendo en cuenta el marco teórico.

Presentación de los resultados

Interpretación de la información USTA

Se presenta la interpretación de los datos en el orden de los tres tipos de formación moral propuestos y se hacen las observaciones pertinentes.

Los 20 ítems de la encuesta (ver anexo) se elaboraron teniendo en cuenta tres tipos de formación moral, a saber:

- Conocimiento moral: ítems: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 (10 ítems).
- Socialización moral: ítems: 2, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 (8 ítems).
- Personalidad moral: ítems 3 y 12 (2 ítems).

Teniendo en cuenta lo anterior, los resultados más concretos son los siguientes:

Conocimiento moral

Pregunta 1. Moral es:

Ante esta pregunta la tendencia generalizada es optar por la concepción de que la moral es “saber elegir el bien y rechazar el mal”, seguida de la comprensión de la moral como “comportarse

honestamente”. El cambio se da notablemente en la facultad de derecho que le da importancia también a las dos respuestas anteriores y también a la opción: “la moral es algo de la vida privada”.

Llama la atención el hecho de que en las facultades la opción d y c son las más elegidas como el deber ser; pero la opción b, sobre la privacidad de la moral, es recurrente en todos los estudiantes como válida; es decir, la moral sigue siendo cuestión privada, de opciones personales, terminando esto en una especie de relativismo ético, tan de moda hoy en la sociedad, marcado fuertemente en la facultad de derecho.

Pregunta 4. Si una persona hace el mal es porque

Referente a la maldad humana, se dan varias explicaciones, entre otras, es que el mal hace parte de la condición humana y también se aprende. El ser humano es aquel que se equivoca. Hay una fuerte tendencia a considerar que es la persona la que en su libertad opta por hacer el bien o el mal; es decir, el hombre es producto de sus decisiones y no está predestinado a hacer el mal, según la frase famosa de Rousseau: “El hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”.

Las facultades que tienen que ver con el humanismo directamente como la psicología, la sociología, comunicación social tienden a explicar la acción del mal en las personas desde lo interno del ser humano, es decir, desde las opciones a y c; en cambio las facultades que tienen que ver con las ciencias de la naturaleza se inclinan a las opciones b y e, desde la explicación externa del mal.

Pregunta 5. Cuando ves que alguien bota basura en la calle

En las distintas facultades, cuando se pregunta qué harías si ves una mala acción que se observa en la calle se prefiere “pensar que eso está mal” o “arreglarlo si es posible”, más que llamar la atención y encarar a la persona que realiza esa mala acción. Aunque al intra de la universidad los estudiantes son sensibles a los comportamientos negativos, ya que si no se corrigen a tiempo pueden llevar a problemas serios en el futuro.

Impresiona que las opciones **d** y **e** son las más escogidas, demostrando esto una pasividad en la denuncia de lo que está mal. Se toma la actitud pasiva de quien sabiendo que algo está mal no hace nada para enmendarlo, solo piensa que está mal y sigue su camino.

Pregunta 6. La copia en los exámenes

La pregunta tiene que ver con el conocimiento moral práctico. En las facultades encuestadas la acción particular de copiar en los exámenes es calificada como negativa: “debe ser castigada” (opción **d**). Lo que cambia es la interpretación de por qué se llega a tal acción, sabiendo que está mal. Por ejemplo, la facultad de derecho se inclina en explicar que es una acción negativa porque “es una acción que puede llevar a ser corrupto el día de mañana” (**e**).

Las ingenierías tienden a considerar que la copia “no es tan mala” (**b**) pero debe ser castigada (**d**). Es de tener en cuenta que la opción “debe ser castigada”, en todas las facultades es la opción más baja de todas; eso demuestra algo interesante y es que aunque los estudiantes son conscientes de que la copia es una acción negativa, la realizan; pero no desean asumir la responsabilidad de esa acción cayendo en una laxitud moral, que puede llevar a reconocer los errores objetivos, pero cuando tocan al propio sujeto se cambia inmediatamente de principios y valores.

Pregunta 7. La tolerancia es algo que

Sobre la tolerancia, los estudiantes la consideran necesaria, pero en ocasiones con dificultad para practicarla y observan que es posible aprender a ser tolerantes, siendo mejor haber sido educados en la tolerancia desde la infancia. Un dato importante es el que tiene que ver con los **límites** en la tolerancia. Parece ser, al analizar los datos encontrados, que la concepción de los estudiantes sobre la tolerancia es aceptar al otro como diferente y aceptándole todo. Esto se verifica en los porcentajes bajos sobre este ítem, a manera de ejemplo:

Opción e: La tolerancia es algo que tiene sus límites:

Ingeniería de telecomunicaciones: 8%

Derecho: 15%

Ingeniería mecánica: 17%

Negocios internacionales: 19%

Contaduría: 20%

Administración de empresas: 24%

Ingeniería ambiental: 24%

Este ítem se presenta alto en algunas facultades así:

Ingeniería civil: 30%

Comunicación social: 33%

Pregunta 8. Mentir

Sobre esta pregunta hay varias respuestas que coinciden. Los estudiantes encuentran dificultad para asumirla totalmente en la vida práctica, ya que mentir es común en la sociedad y salva en casos de situaciones comprometedoras, pero son conscientes que la mentira como tal no debería estar presente en una persona ética que busca la coherencia como proyecto y realidad.

Hay que tener en cuenta que la opción a: “mentir es malo siempre”, tiene las elecciones más bajas, seguida de la b: “es malo cuando tiene repercusiones graves”. Es decir, siendo objetivos, la mentira se volvió parte del modo de vida de las personas. Parece ser que mentir como tal no es mala en sí misma sino que es mala en cuanto se utilice mal, pero si se utiliza bien es buena. Cayendo otra vez en un relativismo moral. “es mala según el uso”, es por decirlo así, la respuesta más apropiada.

Pregunta 9. La coherencia de vida

Ante esta pregunta hay un dato fundamental y es que para los estudiantes de la Usta no existe la coherencia de vida en su totalidad. Hay la coherencia como proceso, como ideal, es importante tenerla presente como horizonte de vida, de allí que la opción más recurrente es que la coherencia de vida se **intenta** vivir, de tal manera, que no es un ideal imposible de vivir, pero al que no se llega plenamente.

La coherencia existe como vía media, es decir, no se alcanza totalmente, pero se debe tener en cuenta como ideal, en el que vamos siendo coherentes poco a poco, a través de la experiencia en la vida, de los fallos, errores y aciertos. Es la misma vida en definitiva la que nos va haciendo coherente con nosotros mismos.

En los datos encontrados se nota que en su mayoría los estudiantes comprenden que la coherencia es para todos, todos estamos llamados a ser coherentes y éticos. Llamados a vivir según lo que pensamos, sentimos y decimos. Aunque esto sea un ideal.

Pregunta 10. La culpabilidad es propia de

La pregunta tiene que ver con el conocimiento moral sobre la culpabilidad. Somos capaces de sentirnos culpables por nuestra condición humana, parece ser la opción más calificada. Es decir, el sentirnos culpables y el sentimiento de culpa son propios de los seres humanos que reconocemos en los actos el bien o su maldad.

La segunda opción es la (e), “la culpabilidad es propia de los seres humanos religiosos”, lo que significa que cuando se hace referencia a la culpabilidad se asocia directamente al mundo religioso. También se observa que la culpabilidad es vista según los ítems de respuesta a lo negativo, desconociendo que esta también tiene connotaciones positivas, ya que quien se siente culpable puede ser consciente también de la necesidad de enmendar el error.

Pregunta 11. La justicia

Hay dos datos fundamentales: el primero tiene que ver con la amplia escogencia de la opción (e), “la justicia es necesaria para vivir en comunidad”, seguida de la opción (b) “la justicia depende de lo que cada uno entienda por ella”. Llama la atención que para el estudiantado la justicia es subjetiva y no objetiva, “depende de”.

Un caso particular es el de la facultad de derecho, cuya segunda opción de respuesta es la (a) que dice que no existe la justicia, porque la imponen los gobiernos, opción (c).

Pregunta 13. El castigo

Esta última pregunta es coherente con la pregunta sobre la culpabilidad. De tal manera que para los estudiantes el castigo “es necesario para que la sociedad funcione”, opción (d), seguida de la opción (b): “es necesario en ciertos momentos”.

Parece ser que el castigo es necesario lastimosamente para vivir en sociedad. La ética debería influir en que no fuera necesario el castigo a través de la introspección de los valores y de una conducta autónoma.

Socialización moral

Pregunta 2. Los valores que vivo

La ética para los estudiantes de la Usta sigue siendo necesaria, porque enseña a comportarse honestamente; ella se aprende en un lugar privilegiado que es la familia, en la cultura y la sociedad, menos en el colegio. Ser ético es primeramente sinónimo de rectitud, honestidad y coherencia. Es decir, aparecer ético es sumamente importante, aunque en el interior no haya los tales valores que se proclaman. Lo externo prima en los resultados de la encuesta sobre lo interno.

Pregunta 14. La universidad me forma moralmente. Pregunta 15. Mis profesores de la universidad. Pregunta 16. Mis clases de la Carrera. Pregunta 17. Lo que más me han aportado mis profesores y en la clase es. Pregunta 18. Considero que el humanismo de la universidad. Pregunta 19. La formación humanista y moral de la universidad. Pregunta 20. La universidad tiene el compromiso de formar en valores.

Estas preguntas en la Universidad Santo Tomás se interpretan como un todo por la opción humanista de la misma institución. En las respuestas de los estudiantes observamos que al contrario de lo pensado, la universidad ejerce una influencia positiva en la formación ética de los estudiantes, ayudando en esa percepción la experiencia positiva o negativa con los docentes, y en concreto con las cátedras

humanistas que oferta la universidad. De tal manera que una mala experiencia con un docente o con las cátedras humanistas lleva a generalizar la percepción hacia la formación humanista de la Usta, que según los estudiantes, se debería evidenciar en el trato que ofrecen los profesores directivos y personal en general.

La ética se debe entonces reconocer como trato más humano, cordial y respetuoso con los demás. Si solo son cuestiones teóricas, que no se respiran en la universidad y no refuerzan lo recibido en la familia, la universidad y su discurso humanista, pierde fundamento y sentido entre los estudiantes y puede convertirse en una carga de desinterés y desidia estudiantil.

La personalidad moral

Pregunta 3. Me considero

La pregunta 3 está elaborada como un tema que se refiere a la moral como carácter o personalidad moral. En general los estudiantes se consideran una persona recta, honesta y coherente (d), seguida de la opción (b), una persona con valores morales. Es interesante descubrir que la percepción sobre la personalidad moral es positiva y un tanto agrandada porque los resultados de toda esta interpretación han demostrado que en cuestión moral los estudiantes en algunas cuestiones dudan y dan situaciones como la mentira, el fraude, la incoherencia como posibles y presentes en la propia vida y en la sociedad en general. Es decir, no son tan morales como quisieran, aquí otra vez la realidad está lejos de lo ideal.

Pregunta 12. Considero que mi moral es

Llegamos a la última pregunta y es la consideración moral de los estudiantes. Los resultados reflejan que las opciones se alejan de las opciones conservadora (a) y liberal (b). Y es lógico pensar que en la línea en que se mueve hoy el pensamiento los estudiantes no opten por los extremos, sino más bien por opciones más personales y que dependen de los contextos y ambientes vitales. De allí que las

opciones que más se eligen son la (d) “personal”, y la (c) “depende de los contextos y situaciones”.

Cabe anotar también que a partir de esta pregunta y teniendo en cuenta lo anterior, se podría caracterizar la moral de los estudiantes de la Usta como liberal, contextual, personalista, subjetiva y acomodada a las circunstancias e intereses.

Interpretación de la información CIDE

La presentación de los resultados de esta investigación se realiza mostrando la interpretación de las respuestas de la encuesta aplicada. Las observaciones se hacen a cada una de las 20 preguntas por parte de las tres (3) agrupaciones de los programas de CIDE, así se podrá comparar en cada pregunta la forma de responder por grupos disciplinares de formación.

Para la interpretación de las encuestas aplicadas en la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE) se tuvo en cuenta las gráficas como representación de la información recolectada en las diferentes facultades y programas así:

Facultad de educación: 14 encuestas

Programa ecoturismo: 27 encuestas

Programas ingenierías: 28 encuestas

Estas agrupaciones se realizaron de acuerdo con la afinidad de disciplinas con la universidad de USTA.

Conocimiento moral

Pregunta 1. Moral es

En las tres agrupaciones disciplinares la moral se entiende como una cuestión de elección, de *saber elegir el bien y rechazar el mal*. Puede tener un carácter práctico que se aplica en la acción.

Igualmente, nos da más información ver que la respuesta más elegida que le sigue a esta es la de *comportarse honestamente*. Con lo cual podemos decir que la moral tiene que ver con una cuestión de conciencia, donde cada uno sabe lo que está bien y lo que está mal,

teniendo que ser consecuente con este conocimiento y elegir según su concepción de bien y de mal.

Pregunta 4. Si una persona hace el mal, es porque

En esta pregunta de expresión de juicios morales se revela que los estudiantes atribuyen el hacer el mal a una equivocación, al hecho que el ser humano es un ser que comete errores. En el grupo de educación la respuesta que más llama la atención es que allí se aprecia que todos hacemos el mal alguna vez. Aquí se estaría superando los estadios de una moral convencional, pero que no nos permite deducir qué se entiende por hacer el mal.

También vemos claramente cómo reconocen una fuerte influencia del entorno, de *la sociedad que corrompe* y enseña a hacer el mal.

Pregunta 5. Cuando ves que alguien bota basura en la calle

La pregunta tiene que ver con el conocimiento moral práctico, es decir, se refiere a un juicio moral con respecto a una acción. Aquí vemos que las respuestas en general varían, como diversa puede ser la acción que el ser humano hace ante una situación. Sin embargo, hay una casi total coincidencia en los estudiantes al considerar que solo pensarían que está mal tirar basura en la calle, pero no harían nada. El juicio quedaría en la mente, pero no conllevaría una acción.

Salvo el grupo de ecoturismo y gran parte del de educación, que la mayoría tomaría la iniciativa de recoger la basura; y en el grupo de ingenierías, criticaría la acción de tirar basura, pero no se lo diría ni haría nada, en general todos se quedarían en un juicio teórico, personal, que no conllevaría a una acción y en todo caso asumirían corregir el daño hecho por otros.

Pregunta 6. La copia en los exámenes

La pregunta tiene que ver con el conocimiento moral práctico. Se distingue que todos los estudiantes de las facultades consideran que en esta acción se puede perfilar un comportamiento corrupto,

pero al mismo tiempo, la respuesta siguiente más elegida dice que debe ser castigada esta acción. Por tanto, habría una comprensión de coherencia moral que podría condicionar acciones posteriores en la vida, con la de un desarrollo moral de tipo premoral, en la escala de Kohlberg, caracterizada por el recurso al castigo.

Es notorio que solo en la facultad de educación se tenga gran preferencia en considerar esta acción como “Es algo normal que no hay que darle importancia”, restándole importancia al hecho. Sin embargo, no tenemos datos para poder indagar en la razón de esta elección. Quizás solo podríamos inducir que por exclusión del resto de las opciones que tienen un carácter más moralizante y que esta disciplina puede condicionar a no razonar de esta manera, se haya elegido esta respuesta.

Pregunta 7. La tolerancia es algo que

Se nota en las respuestas de los estudiantes que dan una importancia fundamental al hecho de la vivencia de la tolerancia, a la dificultad de vivirla por los límites o condicionamientos en los que aparece la posibilidad de hacerla efectiva. Es notorio que los universitarios piensan que es un valor que se aprende desde pequeños y que tiene que ver con la educación que se recibe en la infancia.

El grupo de ecoturismo es el único que presenta un grupo imponente de estudiantes que piensan que la tolerancia se aprende desde pequeños. Quizás esto tiene que ver con el peso que tienen los aprendizajes primeros, donde no es fácil conciliar diferencias, y la necesidad social de aceptar convivir con el que no piensa igual que uno, para un equilibrio social.

Pregunta 8. Mentir

Hay una gran diversidad de matices en las respuestas de los estudiantes. Donde se observa que todos piensan, y podrían justificar la costumbre de mentir, que la mentira es una práctica habitual en la sociedad y, por tanto, algo convencional en los grupos humanos.

Otro rasgo para considerar es que los estudiantes de ingenierías son los que afirmarían que es malo cuando tiene repercusiones graves, mientras que los estudiantes de educación consideran que dependiendo de la mentira se puede considerar si es algo malo o bueno, acordando con los estudiantes de educación superior que mentir será siempre una mala acción.

Pregunta 9. La coherencia de vida

Esta pregunta, aunque se elaboró dentro del grupo de las que se refieren al conocimiento moral, nos da elementos para interpretar algo sobre la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos al ser coherentes, ya que la respuesta depende seguramente de la experiencia que tienen al respecto, o de la experiencia que podrían llegar a tener en el ejercicio de sus profesiones.

Así pues, la mayoría se manifiesta como intentando vivirla, se valoraría el hecho de ser coherente, pero también captan que no es fácil, y que es un ideal en que no se pueden ver cotidianamente.

Coinciden también en que se vive de apariencias, esto lleva a pensar que puede deberse a la coherencia de sus propios valores con las exigencias de la sociedad.

Pregunta 10. La culpabilidad es propia de

La pregunta tiene que ver con el conocimiento moral sobre la culpabilidad. Quizás por como están elaboradas la mayoría de las opciones de respuesta, al calificar a los seres humanos negativamente, fueron las menos elegidas. Esto ya nos podría hacer pensar e interpretar que los estudiantes son reacios a juzgar y calificar a las personas por el hecho de sentirse culpables, y ver al humano sentirse culpable, así como hablaría de un avance hacia estadios autónomos de los juicios morales.

Aunque el grupo de ingenierías también representa o juzga que la culpabilidad es propia de los seres humanos débiles y carentes de carácter.

Pregunta 11. La justicia

Aquí se evidencia que los estudiantes en general piensan que la justicia es necesaria para la convivencia social, y volvemos a ver cómo las disciplinas influyen en la comprensión que se tiene de esta categoría filosófica y moral.

Un gran número de estudiantes justifica que justicia es lo que cada uno entienda por ella. Mientras que otro grupo manifiesta que la justicia es impuesta por los gobiernos.

Por tanto, podemos concluir que la moral permanece en estadios convencionales sin apropiarse de la justicia como algo que tiene que ver con la personalidad o carácter moral, propio de juicios morales autónomos.

Pregunta 13. El castigo

La última pregunta, sobre el conocimiento moral, tiene respuestas casi unánimes. La comprensión que se tiene del castigo como un medio para hacer vivir la moral, es aceptado en ciertos momentos por los estudiantes de la CIDE y lo ven como necesario para que la sociedad funcione, como un medio de control social. Esto puede evidenciar claramente cómo las respuestas pueden estar dadas no solo por la teoría sino sobre todo por la experiencia de una sociedad que lleva décadas de violencia y donde pareciera que se han agotado caminos de diálogo, y el militarismo es lo que está calmando tanto conflicto.

Socialización moral

Pregunta 2. Los valores que vivo

En esta pregunta que enmarcamos como de socialización moral, podemos ver que los estudiantes de educación superior reconocen que los valores morales recibidos y aprendidos son los asimilados en casa, en la primera socialización. Pero al mismo tiempo se da importancia al aprendizaje personal, es decir, a aquello que ya los estudiantes han ido cotejando con su propia experiencia.

Un detalle importante es evidenciar cómo la disciplina en la que los estudiantes se están formando va marcando su manera de percibir los procesos de socialización y de aprendizaje de valores. Esto lo vemos sobre todo comparando la agrupación de ingenierías, que perciben que la tradición y las costumbres tienen un peso considerable en el aprendizaje de los valores, y la agrupación de educación, que atribuye más este aprendizaje a la propia experiencia.

Pregunta 14. La universidad me forma moralmente

Esta pregunta tiene que ver con la moralidad como socialización y muestra cómo los estudiantes califican la formación moral que reciben de la universidad. La mayoría considera que son formados satisfactoriamente bien en esta línea. Es una calificación cualitativa, perceptiva, que con las siguientes respuestas se verá cómo es esta formación que evalúan así.

No obstante, cabe anotar que la facultad de educación tiene un número considerable de estudiantes que dicen no ser formados en moral por la universidad.

Pregunta 15. Mis profesores de la universidad

Continuando con las preguntas de moralización como socialización, observamos en esta pregunta dos aspectos fundamentales. Uno tiene que ver con la ejemplaridad de los profesores que los estudiantes perciben y valoran, pero que no se puede establecer si es por razón del buen desempeño docente en sus disciplinas o por un ejemplo de moralidad. Y el segundo tiene que ver con la apreciación de los estudiantes, que los profesores tratan temas de sus disciplinas, dictan su cátedra, mas no tratan temas de moral.

Pregunta 16. Mis clases de la carrera

La impresión que tienen los estudiantes con respecto a la formación-socialización moral que reciben en sus clases depende mucho de la carrera que estén cursando, de la disciplina en la que

se están formando, ya que vemos que la mayoría de los estudiantes captan la moral que reciben de sus profesores en las clases.

Pregunta 17. Lo que más me han aportando mis profesores y clase es

Esta pregunta del grupo de las de educación moral como socialización, nos muestra que el mayor aporte que los estudiantes consideran que han recibido de sus profesores y clases tiene que ver con aprender a ser buenas personas y buenos profesionales, acompañado de un buen grupo que percibe y apoya la idea de recibir un buen aporte disciplinar. Sin embargo, no podemos afirmar que el aporte recibido tenga que ver con la moral, ya que en anteriores preguntas no se advierte claramente que se les esté formando en moral a través de las clases ni de sus profesores, que no son sino un ejemplo de profesionales.

Pregunta 18. Considero que el humanismo de la universidad

Continuando con las preguntas de educación moral como socialización, vemos que en esta pregunta no hay una percepción común mayoritaria, pero sí hay muchas coincidencias. Por ejemplo, se puede observar que el humanismo de la universidad se dice pero no se vive, mientras otro grupo de estudiantes afirma que puede ser evidenciado en el trato con la comunidad educativa.

No obstante, se logra descubrir ese humanismo en el trato personal, que coincide con la ejemplaridad de los profesores antes valorada, por parte de todos los miembros de la universidad.

Pregunta 19. La formación humanista y moral de la universidad

La pregunta está comprendida dentro del grupo de educación moral como socialización, y nos deja ver que los estudiantes en general reconocen que esta formación humanista y moral, en primer lugar, ha reforzado lo aprendido y recibido en la primera socialización de la casa o la infancia; y en segundo lugar, la opción más elegida es la de reconocer que esta formación solo se dice y conoce sin poder ver más

referentes concretos o prácticos. Esto podría estar en contradicción con el carácter práctico que descubren en sus clases y futuro ejercicio profesional que tendrán, y con el mismo carácter práctico que le dan a la definición de moral, pero quizás al hablar de humanismo no saben bien a qué se refiere o si solo es a lo moral. Pareciera que para ellos no está clara la relación entre humanismo y moral.

Pregunta 20. La universidad tiene el compromiso de formar en valores

La última pregunta de la encuesta, que pertenece al grupo de educación moral como socialización, se refiere a las consideraciones que los estudiantes hacen sobre los peros o condicionamientos de la formación en valores. Como podemos observar, varían según los grupos disciplinares.

Por ejemplo, vemos que las ingenierías consideran que son los estudiantes los que no aprenden los valores, la responsabilidad parece que fuera de los estudiantes, no de la institución. Sin embargo, consideran que será importante en el futuro como profesionales y no como estudiantes.

Los estudiantes de ecoturismo piensan que lo recibido en casa es lo que marca y condiciona el aprendizaje de valores en la universidad, es decir, sería más fuerte la primera socialización que posteriores aprendizajes morales.

Por último, señalar que solo los estudiantes de educación expresan que la universidad tiene este compromiso, pero que el contexto social impide vivirlos, también manifiestan que los profesores no saben cómo enseñar valores.

La personalidad moral

Pregunta 3. Me considero

La pregunta 3 está elaborada como un interrogante que se refiere a la moral como carácter o personalidad moral. A través de las respuestas a esta pregunta podemos interpretar que la autopercepción que tienen los estudiantes de sí mismos varía. No obstante, observamos que hay

una tendencia a reconocerse como personas con valores y que actúan de acuerdo con cada situación, las circunstancias y los contextos. Podríamos decir que es una moral situacional y práctica que les hace aplicar los valores que han recibido en sus casas. También hay una autopercepción de ser personas honestas, rectas y coherentes.

Pregunta 12. Considero que mi moral es

Se observa en los estudiantes que la autopercepción de la moral que tienen es personal, es decir, no la catalogan en tendencias conservadoras o liberales, sino propia, de cada uno. De esta manera podríamos calificarla como una moral subjetiva, que no se afilia a corrientes más o menos conservadoras.

Sin embargo, también se observa un grupo considerable de estudiantes de ingenierías que sostienen tener una moral conservadora, esta asimilación puede estar dada por la educación familiar o por la cultura de su entorno.

Al mismo tiempo se ve claramente un carácter práctico de la moral que viven o dicen tener, puesto que después de lo personal de la moral por la que optan, un gran número de estudiantes continúa viendo la moral como aquella desde la que se eligen o toman decisiones, haciéndola depender de los contextos y situaciones, como ya se había hecho notar en preguntas anteriores.

Conclusiones

Con respecto al logro del primer objetivo específico establecido en el proyecto, se debe afirmar que este fue alcanzado en su totalidad, en cuanto se hizo una sistematización de las teorías sobre educación moral. A continuación se presenta una breve reseña.

Antes de comenzar con el panorama disciplinar sobre la educación moral, conviene precisar lo que en este trabajo se entiende por *ética y moral*, ya que en algunas afirmaciones se utilizarán ambos términos.

Primero cabe decir que el estudio sobre los conceptos de *ética y moral* no es nuevo. Sobre todo se acentuó el estudio de estos cuando la filosofía comienza a reflexionar sin referentes religiosos. La ética como una rama de la filosofía, en concreto la filosofía práctica, se retoma desde Aristóteles y adquiere un carácter más reflexivo, más de búsqueda de principios que orienten el comportamiento humano, sin tener que referirse a un trascendente o a un dios que ordene comportarse de una u otra manera, o que una religión establezca que para pertenecer a ella requiera la práctica de ciertas costumbres y la asunción de ciertas normas y principios morales.

En este proceso histórico de separación de la ética hacia horizontes más filosóficos, la moral se verá promovida por grupos religiosos, justificándola desde discursos teológicos, y más como “usos y costumbres” que consideran dan identidad a su religión.

Por lo tanto, en la semiótica de los términos, los significados van a diferenciarse tanto hasta hoy día, que los filósofos consideran que la ética es filosófica, y la moral, teológica o religiosa, acentuando en la primera la reflexión y racionalidad *principalista*, y en la segunda, la normatividad, lo cultural y las costumbres.

Ahora bien, si esta es la comprensión semántica de los términos, la frontera entre uno y otro es complicada de dilucidar. Esto es debido a que para algunos la ética reflexiona sobre aspectos del comportamiento humano cada vez más específicos que la hacen casi una moral, por eso se habla hoy de ética conyugal, ética de la vida, ética profesional, ética del cuidado, etc. Al mismo tiempo, no se entiende un actuar, un vivir costumbres o asumir valores sin una reflexión que dé cuenta de por qué hago lo que hago, o por qué vivo

lo que vivo y cómo vivo, adentrándonos en el mundo de la ética. Esta visión es lo que lleva a posiciones más moderadas sobre la diferencia entre *ética y moral*, entendiendo que se necesitan la una a la otra, pero no se pueden separar.

Además de estas dos posturas frente al tema, existe otro grupo que dice que *ética y moral* son lo mismo, en cuanto al origen de los términos, es decir, etimológicamente hablando. Si bien moral en latín es *mos* (mores, en plural) y significa *costumbre*, en griego es *éthos* (con épsilon o e breve). Sin embargo, *éthos* también significa *carácter o modo de ser*, y se ha traducido por ética. Y en los estudios de especialistas se dice que existe un *éthos* (con eta o e larga) que significa *madriguera, hogar o lugar donde se habita*. Así tenemos que moral en latín solo recoge un sentido de *éthos*, pero en griego no existiría diferencia alguna entre ética y moral, ya que ambas provienen de *éthos*.⁹

Por lo tanto, en general nos referiremos a moral, pero en un sentido amplio, donde la moral está soportada por una reflexión epistemológica y antropológica, pero es a la vez práctica, y en algunas ocasiones hablaremos de ética, para enfatizar el carácter más racional.

La educación siempre ha sido motivo de reflexión y de sistematización de experiencias. Tanto para la filosofía como para otras ciencias, pensar la acción de educar merece atención y seriedad ya que en ella se juega el “moldeamiento”, “modificación” o formación de las personas.

Acerquémonos primero al concepto de educación moral y las diferentes teorías que han surgido, para poder decir algo sobre los referentes morales de los estudiantes de educación superior.

La educación como objeto de estudio de la pedagogía y de la didáctica ha ido abriendo un horizonte de comprensión y de acción, que ya no solo se entiende dentro de los ámbitos de la familia, primera socialización; ni del colegio, segunda socialización. En la actualidad se habla de educación social porque es la sociedad, desde el inicio vital de una persona hasta su muerte, la que ejerce procesos y acciones “educativas” de forma directa o indirecta a través de las diversas instituciones que la constituyen. Así hablamos de educación formal, no formal o informal.

⁹ Para un mayor desarrollo de esta temática ver López-Aranguren. (1972)

Cuando nos referimos a la educación moral hay dos pareceres: uno que entiende que la educación en sí ya educa moralmente y no hace falta separarla del acto educativo, sino asumir responsablemente este influjo del profesor sobre el estudiante, enseñe lo que enseñe y con el ejemplo de moralidad que dé; el otro parecer dice que los procesos de formación en moral tienen su propio método y que es necesario explicitarlos y diferenciarlos de la pedagogía y las ciencias de la educación, aunque no se niega su implicación mutua.

Existen varias aproximaciones a lo que se entiende por educación moral. Lo primero que diremos es que se nos forma o educa moralmente desde que nacemos. Los hábitos y actitudes que adquirimos desde la primera infancia van a marcar lo que será la moralidad de una persona en el futuro.

Sin entrar en todos los pormenores de la formación moral en la historia de la humanidad o filosofía, sí diremos que ha habido numerosos modelos y teorías que han respondido a paradigmas antropológicos del momento. De esta manera la educación moral ha estado vinculada al hombre que se ha querido construir, alcanzar o contra el que se ha querido luchar o evitar, como en el caso del pesimismo antropológico de ciertas corrientes dualistas, donde el cuerpo no es sino depósito de malas intenciones que hay que dominar para evitar hacer el mal.

Habiendo superado cierta resistencia al hablar de moral, por las connotaciones religiosas y alienantes de ciertas pedagogías moralizantes, en la actualidad se retoma la educación moral como una vía por la que el ser humano puede llegar a ser crítico y autónomo en su obrar en el mundo.

Los especialistas en educación moral presentan algunas clasificaciones de las teorías que se han desarrollado y que están presentes en la actualidad.

José María Quintana Cabanas dice que los modelos de educación moral dependen de las concepciones de pedagogía moral que subyacen en cada una. La lista de modelos más importante los sintetiza y explica de la siguiente manera (Quitana, 1995, p. 449):

1. El modelo *tradicional*. Se propone transmitir los contenidos de la ley natural, completados por otros de la ética religiosa y por motivaciones derivadas de esta.
2. El modelo *clásico*. Tiene un fondo humanista y se guía por patrones conductuales de tipo estoico, basados en la superación de los impulsos instintivos.
3. El modelo *oriental*. Se funda en un concepto negativo del hombre y de la vida, y propone la conducta moral como medio de salvación.
4. El modelo *racionalista*, que tiende a la consecución de la autonomía moral personal.
5. El modelo *liberal*, atento a liberar a la persona de tabúes opresivos y dotarla de la moralidad que corresponde a la verdadera libertad.
6. El modelo *libertario*, para el cual no existen otros valores que aquellos que el individuo elija espontáneamente para sí mismo.
7. El modelo *sociologista*, que entiende la educación moral como socialización, es decir, como el medio de adaptación a los patrones de la sociedad en que uno vive.
8. El modelo *psicoanalítico*, que mira la moralización como fruto de procesos de identificación y procura que la formación del super yo armonice las exigencias del ello con las del yo.
9. El modelo *cognitivo-evolutivo*, que ve el desarrollo moral del sujeto como una consecuencia natural de su desarrollo intelectual en una progresión de secuencias.

10. El modelo *conductista*, para el cual la educación moral consiste en provocar un proceso de aprendizaje condicionado por unos estímulos generadores de un comportamiento deseado.
11. El modelo del *aprendizaje social*, según el cual el condicionamiento conductual se produce por la imitación de unos modelos significativos para el sujeto.
12. El modelo *utilitarista o pragmatista*, que toma la educación moral como el medio de lograr, para individuos y grupos, un bienestar inmediato y gratificante.
13. El modelo *personalista*, que ve en la educación moral el medio de lograr la plenitud de la persona humana mediante la asunción de aquellos valores que la constituyen como tal.
14. El modelo *espiritualista*, para el que, con la educación moral, la persona logra trascenderse a sí misma y acceder a una realidad espiritual superior, de la cual participa.

Más adelante el mismo autor, José María Quintana Cabanas, dice que más aceptable les parece a algunos el modelo humanista de educación moral, que puede inspirarse en las ideas de H. Küng, que así recoge:

El hombre ha de ser más de lo que es: ha de ser más humano. Es bueno para el hombre lo que preserva, fomenta y realiza su humanidad. (...) Su humanidad en potencia es muy superior a su humanidad en acto. (...) Para configurar un mundo mejor se requieren identidad y solidaridad. (Quintana, 1995, p. 450)

Para una adecuada educación moral, nos dice el autor que hay que superar tres antinomias (Quintana, 1995, Ch. 26-28):

1. La educación moral entre la autoridad de las normas morales y la libertad del educando.

2. La educación moral como configuración moral del sujeto o como formación de su capacidad moral (el carácter material o formal de la educación moral).
3. La educación moral como instrucción teórica o como habituación práctica.

Por último, nuestro autor, José María Quintana, propone un desarrollo moral integral (DMI) que tenga en cuenta no solo el racionamiento moral, lo social, o las virtudes. Dice que hay que tener presentes los tres sectores de la vida moral: el cognitivo, el afectivo y el práctico. Y desde estos sectores se deben considerar el desarrollo del juicio moral (conciencia), las motivaciones personales, los sentimientos morales, las actitudes morales, la práctica moral en el ámbito personal y social (Quintana, 1995, p. 481ss). Por tanto, la madurez moral la entenderá como una plenitud en estos cuatro aspectos (Quintana, 1995, p. 484):

- En el *cognitivo*: conocimiento de las normas morales y su aplicación en cada caso;
- En el *afectivo*: vivencia de sentimientos y deseos morales positivos;
- En el *motivacional*: fidelidad a las convicciones éticas;
- En el *práxico*: correspondencia entre las propias obras y los principios morales.

Para Juan Escámez Sánchez: “Tres han sido las teorías contemporáneas de la educación moral que han prevalecido sobre las demás hasta mediados de los años noventa del siglo pasado: la formación del carácter, el desarrollo del juicio moral y la filosofía para niños” (Escámez, 2003, p. 21). La primera corriente hunde sus raíces en la filosofía clásica griega, especialmente la aristotélica; tiene que ver con la comprensión de moral como formación de la persona,

de la forma o modo de ser ¹⁰. La segunda está enmarcada dentro del racionalismo o cognitivismo psicológico, iniciada por los estudios de Jean Piaget y desarrollada por Kohlberg; se centra en el desarrollo del juicio moral y el proceso que vive la conciencia moral en su educación, pasando por las etapas preconconvencionales, convencionales y postconvencionales de los juicios morales, que muestran el paso de la heteronomía a la autonomía. La tercera, la filosofía para niños, se refiere a la importancia que tiene la formación moral de los colegios, pero en continuidad, teniendo en cuenta la ya recibida en la familia y según los contextos socio-culturales; se les da mucha importancia a los espacios educativos y a las mediaciones que favorecen una educación moral.

Para Gonzalo Jover Olmeda y Marta Ruiz Cobella (Olmeda & Corbella, 2008, pp. 124-141), las teorías psicológicas son las que proponen modelos de educación moral. Así, de la teoría psicoanalítica, cognitivo-evolutiva y del aprendizaje social, se desprenden los modelos más significativos de educación moral, a saber:

- a) *Socialización*. El autor más representativo es E. Durkheim, para el cual la sociedad es el origen y el fin de la moralidad. Los educadores en cierta forma presionan para que interiorice el estudiante las normas socio-morales (1976; 2002). Los tres pilares sobre los que descansa la moralidad son: espíritu de disciplina, adhesión al grupo social y la autonomía de la voluntad.
- b) *Clarificación de valores*. Propia de los años sesenta y setenta, cuyos representantes norteamericanos son Raths, Kirschenbaum y Howe, parten de la filosofía de Maslow y C. Rogers, donde el educador no es sino un facilitador en el proceso de aprendizaje y clarificación de los propios valores, sin infundirlos. Buscan comprometer al estudiante con sus propios valores y ser consecuente con ellos. La principal crítica a este modelo es el relativismo que promueve, ya que no hay un criterio de elección de los valores y se elige desde la influencia del entorno, ya que el educador no influye en esa elección.

¹⁰ Ver la comprensión de *éthos* en Heidegger.

- c) *Desarrollo del juicio moral.* El principal representante es Kohlberg, que continúa los estudios de Jean Piaget, la pedagogía de Dewey y según la ética de Kant. Con esto presenta elementos cognitivistas, deontológicos, formalistas y universalistas. Los procedimientos que privilegia para formar moralmente son la resolución de dilemas morales y la organización participativa de la escuela. Las críticas a este modelo son que se le da excesiva importancia al razonamiento cuando la acción moral también es importante, algunos consideran que se cae en un relativismo al no darle contenido moral a la formación, sino solo a la estructura, y por último, en la pretensión de ofrecer un proceso de razonamiento universal, sin tener en cuenta los contextos y diferencias culturales.
- d) *Formación de hábitos y del carácter.* Tiene su origen en la filosofía aristotélica y se ha desarrollado como una educación moral de virtudes y hábitos. Representantes de este modelo son Lickona, Kilpatrick, Wynne y Ryan. Consideran estos autores que no solo es importante el conocimiento del bien, sino también que se plasme en conductas concretas. Los rasgos o disposiciones de carácter sustituyen lo que en los clásicos son las virtudes. Tiene una importancia fundamental la razón, ya que por la prudencia se determina la acción más adecuada, de acuerdo con las circunstancias específicas.

De manera semejante Marciano Vidal expone los modelos de educación moral que, según él, “cada uno de ellos corresponde a un determinado paradigma de ética” (Vidal, 2000, p. 731). Así, enumera los siguientes:

- i. *Paradigma sociologista:* la educación moral es considerada, programada y realizada como un proceso de “socialización”, en correspondencia con la comprensión de la moral como un factor de incorporación a un determinado grupo.

2. *Paradigma de análisis axiológico*: la educación moral es proyectada como una clarificación de los valores que integran el universo axiológico de una cultura; la moral es entendida en clave de antropología cultural.
3. *Paradigma cognitivo-evolutivo*: la educación moral es vista como el desarrollo del juicio moral, en correspondencia con una interpretación intelectualista de la moral.
4. *Paradigma virtuoso*: la educación moral, según este modelo, consistiría en el equiparamiento de hábitos virtuosos de acuerdo con el concepto aristotélico de moral en cuanto ciencia de las virtudes.

Ahora bien, todos nuestros autores consideran que la educación moral debe contemplarse de una forma integral. No se puede dar más importancia a alguno de los aspectos o elementos que intervienen en el comportamiento moral.

Por eso, E. Durkheim nos dice que “la moralidad es algo eminentemente humano, porque al iniciar al hombre a superarse a sí mismo, no hace sino incitarle a realizar su naturaleza de hombre” (Durkheim, 2002, p. 163).

Ya decíamos más arriba que José María Quintana hace suyo un modelo de Desarrollo moral integral, así como el modelo humanista que H. Küng propone.

Para J.M. Puig la tarea de la educación moral es construir la personalidad moral. (Puig, 1996) Y los mismos Gonzalo Jover Olmeda y Marta Ruiz Corbella dicen que “toda la educación es una actividad moral, ya que se trata de ayudar al educando a ir configurando esa personalidad moral, consolidando una forma de situarse y responder a la realidad... por lo cual también podemos afirmar que aunque toda educación es moral, hay diferentes formas de atenderla, de orientar de modo específico la acción educativa hacia este objetivo. De ahí que existan distintas teorías y modelos teóricos acerca de cómo entender y llevar a cabo una educación moral específica, al tenor de las circunstancias y los modos de pensar predominantes, o influidos

por las teorías filosóficas, políticas, sociales, etc., que prevalecen en cada momento histórico” (Olmeda, y Corbella, 2008, p. 118). También van a decir que últimamente se vienen desarrollando enfoques con una visión más integradora, y uno de ellos es la educación moral como propuesta de construcción de la personalidad moral (Olmeda, y Corbella, 2008, p. 139).

Marciano Vidal prefiere hablar de un *paradigma personalista*, donde “la educación moral es entendida como un proceso de maduración de la persona en cuanto sujeto moral” (Vidal, 2000, pp. 731-32); también dice que los objetivos de la educación moral deben orientarse hacia el desarrollo y la madurez del sujeto moral en dos vertientes o un doble dinamismo: configuración de la estructura subjetiva e iniciación a la estimativa moral objetiva; y presenta los cauces de desarrollo de la sensibilización ética (subjetivo-objetiva), que son los mismos que enuncia José María Quintana y que ya recogimos anteriormente (*cognitivo, emotivo, motivacional y práxico*).

Por eso, J. Escámez dice que “una persona moralmente educada tiene que conocer lo que debe hacer, querer hacerlo y ponerlo en práctica” (Escámez, 1998, p. 306).

Con respecto al segundo objetivo, desde la encuesta aplicada a los estudiantes podemos decir sobre los tipos de moral, lo siguiente:

La encuesta aplicada a los estudiantes de educación superior muestra resultados que en nuestra labor docente ya conocíamos, pero hay otros que nos llevan a la reflexión de ¿cómo estamos acompañando a los estudiantes en el campo de la ética y la moral? La ética, una de las grandes conclusiones de estos resultados, debe tener una fundamentación teórica, claro que sí; pero debe ante todo impactar en la vida cotidiana, mover a la acción, al cambio de las actitudes negativas a actitudes positivas que posibiliten ambientes vivibles y armoniosos. La ética privada, tan reconocida por los estudiantes, debe desplazarse también a una ética social, pariendo de valores y virtudes que reconozcan al otro y a su dignidad, sagrada e inviolable.

Un primer aspecto para resaltar, por el que la investigación surgió y se planteó, es que las universidades e instituciones de educación superior expresan en sus documentos institucionales siempre el compromiso de formar a sus estudiantes en valores y principios éticos

y morales. No hay una sola institución que no exprese este ideal en su misión y proyectos educativos.

Ahora bien, la investigación nos mostró que los estudiantes son conscientes de recibir una educación moral cuando ven ciertas asignaturas o cursos que tienen que ver con ética o formación en la identidad institucional. Sin embargo, advierten que los contenidos de estas asignaturas son solo teorías, difíciles de llevar a la práctica, expresando que “la vida y el trabajo fuera es otra cosa”.

También podemos comprobar que hay una gran distancia entre lo que pueden llegar a conocer de ética y moral en el paso por los estudios de pregrado y lo que en realidad van a tener en cuenta a la hora de ejercer o practicar la moral en espacios no académicos y laborales. Generalmente dicen que echarán mano de los principios y moral recibidos en casa.

Todo esto nos pone a pensar hasta qué punto las universidades e instituciones de educación superior están cumpliendo el cometido que se plantean en los documentos institucionales, bien sea por la no seriedad con que se educa moralmente en los programas académicos o por la misma complejidad de la educación moral que hace casi imposible “moldear” la moralidad, que ya tienen como personas cada uno de los estudiantes.

La cultura actual, tras la crítica a la modernidad y la exaltación de la racionalidad instrumental, hace que la mentalidad y conciencia de los estudiantes estén marcadas por un positivismo científico y un realismo práctico o pragmático. Esto es, la forma de decidir y de creer en razones que se le ofrezcan al estudiante tiene que pasar por esta conciencia y mentalidad; de tal forma que podemos afirmar que toda la cultura actual está marcada por lo instrumental, lo útil, lo demostrable, la técnica y lo económico, como decía José María Mardones en numerosos escritos.

También la investigación realizada nos proporcionó este dato en el ámbito de la ética profesional. Los estudiantes piensan que la moral se ejerce en el buen desempeño profesional, pero sobre todo a la hora de tomar decisiones prácticas en proyectos, intentando no perjudicar a otras personas, informando a los usuarios y cuidando el medio ambiente. Es una ética práctica de las profesiones, un saber tomar

decisiones profesionales en favor de la empresa en que trabajen, sabiendo que muchas veces esas decisiones o criterios de decisión no tengan nada que ver con los valores morales que tienen como persona, o con ciertas corrientes humanistas o religiosas.

Al estudiante en general las cuestiones éticas le llaman la atención y le gusta discutir las. En cambio, la moral se la considera relativa, subjetiva, cuyo criterio moral lo pone cada uno a la hora de decidir. No forma problema al ver que existen muchas maneras de entender lo bueno y lo malo, siempre y cuando haya tolerancia y no se dogmatizan las posturas.

Lo que sí es claro es que observamos que los moralismos de tipo prohibitivo e intransigente piensan que han sido obra de la religión. La imagen moralista sigue recayendo en las instituciones religiosas, las cuales tienen poca credibilidad para el joven de hoy. Por eso la moral es privada, relativa, subjetiva, y pretender una moral para todos, para ellos es un atropello contra las conciencias y libertades de las personas. En cambio, seguir pensando en la mejor manera de actuar y decidir lo bueno, desde las teorías éticas, pareciera que es un ejercicio atractivo, pero que queda en eso, en un mero ejercicio académico y de opinión.

Algo que llamó la atención de la moralidad de los estudiantes es que se encuentran en etapas de desarrollo del juicio moral preconventionales¹¹, al decir que el ejemplo de sus profesores los marca en la forma de recibir los conocimientos de su disciplina y la forma de comprometerse con ellos. Consideran que lo que más aprenden es de los docentes coherentes con lo que enseñan y que tienen un buen trato con ellos; poniendo en entredicho lo que les enseñan profesores que no son coherentes con lo que enseñan o que llegan a tener una cierta fama de inmoralidad.

Es decir, la moral de los estudiantes de Bogotá tiene un carácter conservador, donde el ejemplo de los docentes juega un papel muy importante. Esto es por la cultura en que nos encontramos, la historia de este país, la educación que reciben los estudiantes en casa y la poca formación crítica en ciertas profesiones. Aún seguimos con una moral que pone como pretexto el ejemplo de los demás para poder justificar las propias acciones.

¹¹ Según las etapas del desarrollo del juicio moral de L. Kohlberg.

Pareciera que la moral de los estudiantes de educación superior sigue siendo similar a la de los estudiantes de últimos cursos de colegio. Se encuentran entre la moral preconventional, donde todo es “ojo por ojo”, o por justicia retributiva, y la moral convencional, donde ya apelan al bien común, pero desde un punto de vista restrictivo, normativo y coercitivo para mantener la estabilidad del grupo, en este caso de la sociedad.

Sin entrar en pormenores epistemológicos y teóricos sobre la dimensión ética del conocimiento¹² tenemos que decir que los estudiantes no tienen una conciencia de la racionalidad o episteme que cada una de sus disciplinas y profesiones tiene y desde las cuales se construyen. Todo esto alude al método de las ciencias y al momento ético de toda ciencia, pero que la mayoría de las veces no se explica el lugar que ocupa cada ciencia o profesión en el marco del conocimiento; dejando esta tarea a los filósofos o teóricos.

La cuestión es que al no ser explícito este aspecto o dimensión epistemológica de las ciencias y profesiones, los estudiantes se forman “inconscientemente”, ajenos a los tipos de racionalidad que subyacen en toda disciplina, corriendo el riesgo de considerar que solo se piensa, se razona o se hace ciencia desde la forma de su profesión. No existe una sana crítica de los métodos, de las racionalidades, que permita al estudiante dialogar con otras disciplinas, entender que no hay una racionalidad por encima de otra, y que hay muchas formas de discurrir a la hora de sacar conclusiones frente acciones que se han de tomar y que repercuten en la construcción social de la realidad.

Por eso observamos en los resultados de nuestra investigación que los estudiantes son “moldeados” en su episteme, desde la forma de obtener conocimiento en cada profesión. Y esta modelación del conocimiento hace que su moral sea cada vez más acorde con los métodos de las ciencias que soportan el conocimiento que reciben. Por ejemplo, los abogados o ciencias jurídicas cada vez piensan que la moral tiene que estar regida por leyes y que el derecho es el guardián de la moralidad de una sociedad, tornándose en los estudiantes una moral muy juricista, legalista y positiva. O también los psicólogos y filósofos conforme van estudiando llegan o tienden a pensar que

¹² Ver por ejemplo las teorías de Bernard Lonergan, Ignacio Ellacuría, Xavier Zubiri o Enrique Dussel.

las cuestiones morales tienen que ver con subjetividades y que la ética solo es un discurso teórico, que poco tiene que ver con la moral, cayendo en una ética utópica y poco práctica.

Lo que llama la atención en este aspecto es que las carreras de tipo técnico o de ingenierías poco avanzan en la moral o ética que recibieron en casa, dejando las cuestiones éticas y morales para ser un buen profesional y para no afectar a las personas en sus decisiones futuras como profesionales. En este tipo de estudiantes es clara la aceptación de “dobles morales”: una, la privada, la personal, la que se recibe en la familia, y otra, la que tendrán que ejercer si quieren entrar al mundo laboral y que muchas veces nada tiene que ver con la personal. Por lo tanto, la racionalidad técnico-instrumental se vuelve pragmática en estos estudiantes, sin causar conflicto interno por tener que asumir diferentes éticas y morales, según el espacio o escenario donde se encuentren.

La cultura globalizada actual, fuertemente marcada por el neoliberalismo capitalista, está promoviendo el surgimiento de numerosas carreras técnicas, que más que preguntarse por la razón de ser de ellas mismas y del componente disciplinar y científico que las soportan, hacen del estudiante un especialista en el hacer y saber producir. También el componente ético-disciplinar no parece explicitarse en la enseñanza de la técnica o tecnología.

Observamos en los resultados que existe una distancia entre lo que se piensa de la ética y la moral con lo que se practica en las carreras, y se confirma cómo en las carreras de licenciaturas del área de ingenierías o económicas, que solo se refieren a cuestiones morales cuando se habla del deber ético de ejercer bien la profesión y como un servicio a la comunidad. No problematizan moralmente que su hacer técnico o tecnológico esté intencionalmente comprometido con un plan de producción que afecta a la comunidad socialmente, y que este en algunas ocasiones pueda estar contrapuesto con su obrar moral en la esfera personal o familiar. Una cosa es el trabajo y otra la vida personal y familiar; pareciera que hay una moral contextual en cada espacio y que no exigiera coherencia en ambos contextos.

En el tercer objetivo propuesto “proponer algunas líneas fundamentales de educación moral que contribuyan a los currículos”, las líneas formativas para tener en cuenta serían las siguientes:

Una de las primeras conclusiones, después de presentar algunos resultados significativos de la investigación, es que las profesiones en la educación superior, de una manera u otra favorecen la fragmentación del conocimiento en cuanto que se centran en la formación meramente disciplinar, potenciando un cierto tipo de racionalidad en los estudiantes y una manera de entender la realidad, de forma que los estudiantes aprenden a situarse moralmente desde esta racionalidad.

Es necesaria una formación epistemológica y ética en todas las carreras profesionales, para que el conocimiento recibido sea enmarcado como uno más y dentro del gran concurso de las disciplinas, aprendiendo a reconocer que la realidad es más que cada uno de los acercamientos a ella desde cada una de las ciencias y las profesiones. Esto permitiría que la ética y el compromiso moral sean contemplados no solo como una aplicación de un ejercicio técnico profesional, sino teniendo en cuenta el aporte de las demás disciplinas y permitir un compromiso social más completo y no tan sesgado.

Las teorías actuales de la educación y las propuestas pedagógicas nos dicen que la moral, entendida como la práctica de la ética, la concreción de las convicciones éticas y el compromiso real de lo que se dice seguir como referente ético o ideal de humanidad, debe plantearse de una forma integral. Es decir, en la actualidad se debe dejar de pensar que la moral solo es cuestión de educar el intelecto (posturas cognitivistas), o la voluntad simplemente (moral de virtudes), o las emociones y afectos (éticas emotivistas). La moral debe mirar hacia procesos que hagan de las personas sujetos críticos de la realidad y de toda acción que afecte el entramado social.

Para esto los modelos de educación moral, formación ética y ciudadana tienen que dejar de ser un mero discurso para intentar formar criterios, convicciones y, en la manera de lo posible, la personalidad.

La constatación es que los estudiantes llegan a profundizar y analizar teóricamente situaciones o casos de dilemas morales que

se encontrarían en el ejercicio profesional; y si bien es cierto que esto ayuda a saber decidir, saber tomar opciones o saber resolver problemáticas de índole profesional, no asegura la apropiación o internalización de principios, valores o criterios éticos para una práctica moral coherente.

Son muchos los factores sociales, económicos, culturales y empresariales que el estudiante egresado tiene que afrontar, y que generalmente se abordan en las aulas de clase de una manera que no tiene nada que ver con la práctica profesional o la realidad a la que se enfrentan en el trabajo como profesionales. Pero la educación moral que apunte a formar personalidades morales garantizará un poco más la posibilidad de ejercer una profesión de una forma más coherente y consecuente ¹³.

Ubicar la moral de los estudiantes en una que tiene rasgos preconconvencionales y convencionales deja ver que el desarrollo de sus juicios y la toma de decisiones no logran integrar del todo la dimensión social y de compromiso con los otros desde la autonomía. Es decir, la práctica de la justicia y la participación ciudadana están mediadas por una conciencia de grupo marcada por el sentido de estabilidad, respeto, tolerancia y bienestar.

Nos referimos a que la preocupación por los problemas sociales, el sentido de la participación ciudadana y la lucha por la defensa de los derechos de todos, aún está lejos de ser una convicción y un interés de todos. La cultura actual solo “educa” en el sentido de estar bien, de supervivencia, muchas veces, y de pasar la vida lo mejor posible, sin meterse en la vida de los demás ni permitiendo que se metan en la propia.

Aún se tienen en la moral rasgos de individualismo, de subjetividad, de pragmatismo y de relativismo absoluto, que impiden crear una ética y una moral que piensen en los demás, no solo en lo de uno, y que haya intereses comunes que permitan construir una sociedad más justa, menos desigual, por tanto, menos violenta; donde la diferencia no sea problema, pero que las diferencias no engendren luchas sin sentido.

¹³ Para una mayor profundización, ver la obra de J. M^a Puig y los trabajos sobre ética profesional de A. Hortal.

Pero para esto toca cambiar las conciencias, la manera de educar moralmente, y sobre todo, las instituciones que se dicen abanderar el humanismo, así como toda institución de educación superior que quiera ser fiel a su misión y proyectos pedagógicos, que sin duda dicen en esos documentos que quieren formar sujetos con responsabilidad social.

Termino con una importante conclusión para los currículos de las profesiones. No podemos olvidar que la famosa estrategia pedagógica de competencias (tan discutida por el carácter mercantilista que tiene) debe ser la mediación eficaz, junto con la evaluación por competencias, entre lo que se enseña en los planes de estudio y lo que será el ejercicio profesional del egresado. Es decir, el perfil del estudiante activo en cualquier programa debe valerse del desarrollo de competencias para que realmente lo que estudia tenga que ver con lo que haga profesionalmente.

El modelo cognitivista en educación ha dejado de tener validez cuando lo que se enseña se hace de forma transmisionista y cuando el saber solo es un saber teórico. A veces se hace en el aula de clase también teoría de la práctica, dejando al egresado estudiante en la incapacidad de resolver problemas reales e incapaz de tomar decisiones apropiadas. Por eso es necesario establecer más puentes y trabajo en común entre el mundo académico y el ámbito laboral, para que la investigación y la academia tengan mayor pertinencia en lo que ofrecen como estudios y un mayor impacto en la construcción de una sociedad más moral y humana.

Sobre la generación de nuevo conocimiento, fortalecimiento de la comunidad científica y apropiación social del conocimiento, tenemos que decir que los aportes han sido mayores que los pronosticados en el proyecto. Entre otros destacamos los siguientes:

- a) La evaluación del proyecto de los pares académicos externos sugiere ampliar el campo de aplicación de la investigación, con el fin de lograr un mayor impacto en los resultados. Esto ya nos deja ver la pertinencia del proyecto desde su inicio, cuando miembros expertos de la comunidad científica evidencian la necesidad de investigar más allá de la realidad estudiantil de la USTA.

- b) En el mismo fortalecimiento de la comunidad científica, el grupo se dio a la tarea de establecer convenios con instituciones de educación superior interesadas en el proyecto y perfil del grupo de investigación. De ahí la incorporación de la CIDE a la investigación.
- c) El proyecto se ha visto beneficiado y enriquecido por los estudios de maestría de tres de los investigadores del grupo, y de doctorado de uno de ellos. Los resultados y conclusiones de este proyecto también han abierto posibles líneas de investigación en los estudios de posgrado de todos los miembros (ver temas de tesis de maestrías y línea de investigación doctoral de los miembros en GrupLac).
- d) La apropiación del conocimiento se ha visto cumplida a cabalidad en los espacios de socialización de los resultados y conclusiones de la investigación, a saber:
- Encuentro de investigadores de la Universidad Santo Tomás, los días 21, 22 y 23 del mes de agosto del 2012.
 - Jornada interuniversitaria: análisis y reflexión sobre la realidad ética del país y el aporte desde la academia: “ciudadanos de responsabilidades”, con la ponencia: Del discurso ético a la práctica moral. Una investigación sobre la moral del estudiante universitario, el 28 de agosto del 2012.
 - Primer Simposio de Investigación y Emprendimiento, organizado por CIDE y otras instituciones de educación superior, con la ponencia: Impacto de la educación moral en la educación superior. Deseo o realidad; el 31 de agosto del 2012.

Impactos logrados y esperados:

Identificación del impacto formativo en el área de la moral por parte de la universidad

El proyecto en esta primera fase mostró, por así decirlo, el estado del arte de la educación moral en dos instituciones de educación superior. Los resultados de las encuestas y su interpretación son un valioso subsidio para que las universidades replanteen la manera en que se educa moralmente, ya que tienen ahora la perspectiva de los estudiantes, quienes son los principales protagonistas de su formación.

De tal manera que reconocer el cómo se está educando moralmente y cómo se está recibiendo la formación dada es el primer paso para impactar positivamente en los diferentes currículos de las cátedras humanistas y en las políticas formativas a nivel general de los centros universitarios destinatarios de esta investigación.

En este punto, para el grupo fue enriquecedor observar la buena recepción que tuvo el proyecto mismo y los resultados en el momento de su socialización mediante ponencias y próximamente el artículo indexado y el libro sobre la investigación en su totalidad.

Ampliación del espectro de oportunidades para la formación moral en las universidades

Este punto es de suma importancia, porque la investigación en sus conclusiones arrojó una premisa fundamental, y es que la educación moral de los estudiantes no es solo cuestión de una cátedra humanística o un tiempo determinado para pensar los problemas éticos y sociales, sino que el asunto es mucho más amplio, se trata de generar conciencia en los estudiantes y en el profesorado sobre la necesidad de hacer de nuestros entornos, entornos armoniosos y vivibles.

Lo anterior lleva a pensar en la II etapa del proyecto, cuyo impacto tendrá en este punto una visibilización mayor, en cuanto que los destinatarios serán los profesores universitarios y se buscará como

resultado final que en los llamados “cursos intersemestrales” de formación profesoral, inducciones y diplomados, haya uno dedicado a la reflexión moral y a las prácticas educativas que fomenten valores, formas positivas de mirar la realidad, sentido de vida, ética profesional, etc.

Aporte formativo y curricular a los diferentes currículos y políticas de las facultades

El proyecto finalizó con la tarea de hacer conocer el mismo proyecto a la propia facultad, al profesorado, y consolidar el tema de la educación moral como una realidad necesaria y vigente. Parte de esa tarea es analizar, a partir de los datos del proyecto, la asignatura de ética de las dos instituciones y orientar pedagógicamente dicha asignatura. Pero esto no es completo, si también no se trabaja con los profesores que la imparten. De allí la necesidad de la II fase del proyecto mencionada más arriba.

Consolidación del grupo de investigación y proyección de trabajo con otros grupos de perfil semejante

Ethikós en sus años de trabajo investigativo ha tenido un desarrollo positivo. En el año 2012 se consolidó el Convenio Macro entre la Universidad Santo Tomás con la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE). Además se recibió el aval al grupo por parte de CIDE, convirtiéndose en Grupo Interinstitucional, ante el cual hay otras universidades que están interesadas por trabajar con el grupo y sus proyectos (aspecto constatado en las socializaciones de los resultados con otras instituciones educativas).

Durante estos dos años, de tres miembros hemos pasado a seis, siendo también un grupo interdisciplinar, reconocido y clasificado en D por Colciencias; existen filósofos, teólogos y educadores, que estamos contagiando a otros profesionales para integrarse en la tarea investigativa de profundizar y aportar en el área de la educación superior, de la moral y de la educación.

ANEXO

Para entender los resultados de la investigación, conviene tener una idea clara del instrumento que se utilizó para la recolección de datos, en este caso de la Encuesta sobre Educación Moral.

La encuesta está compuesta por 20 ítems de opción múltiple con única respuesta. Los 20 ítems están elaborados teniendo en cuenta fundamentalmente tres tipos de formación moral: en el conocimiento moral, según la socialización moral y lo que se refiere a la personalidad o carácter moral. La distribución es así:

- Conocimiento moral: ítems: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 (10 ítems)
- Socialización moral: ítems: 2, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 (8 ítems).
- Personalidad moral: ítems 3 y 12 (2 ítems).

Una observación importante es que, si bien los ítems sobre la personalidad o carácter moral son dos, muchas de las opciones de los demás ítems se refieren a la percepción que se tiene sobre sí mismo en los temas de moral; por lo tanto, también ofrecen información sobre el carácter o personalidad moral.

Las preguntas fueron las siguientes:

- | | |
|--|--|
| <p>1) Moral es:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Un asunto de los curas y monjas.b) Algo de la vida privada.c) Comportarse honestamente.d) Saber elegir el bien y rechazar el mal.e) Algo pasado de moda. <p>2) Los valores que vivo:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Se los debo a las enseñanzas de la familia.b) Son aprendidos por tradición y costumbre.c) Los he ido aprendiendo con el tiempo.d) Me los enseñaron en el colegio.e) No se los debo a nadie. | <p>3) Me considero:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Una persona moralmente buena.b) Una persona con valores morales.c) Una persona que siempre hace el bien.d) Una persona recta, honesta y coherente.e) Una persona que actúa según cada situación. <p>4) Si una persona hace el mal es porque:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Lo aprendió desde pequeño.b) La sociedad nos corrompe.c) Todos hacemos el mal alguna vez.d) Es malo.e) Se puede haber equivocado. |
|--|--|

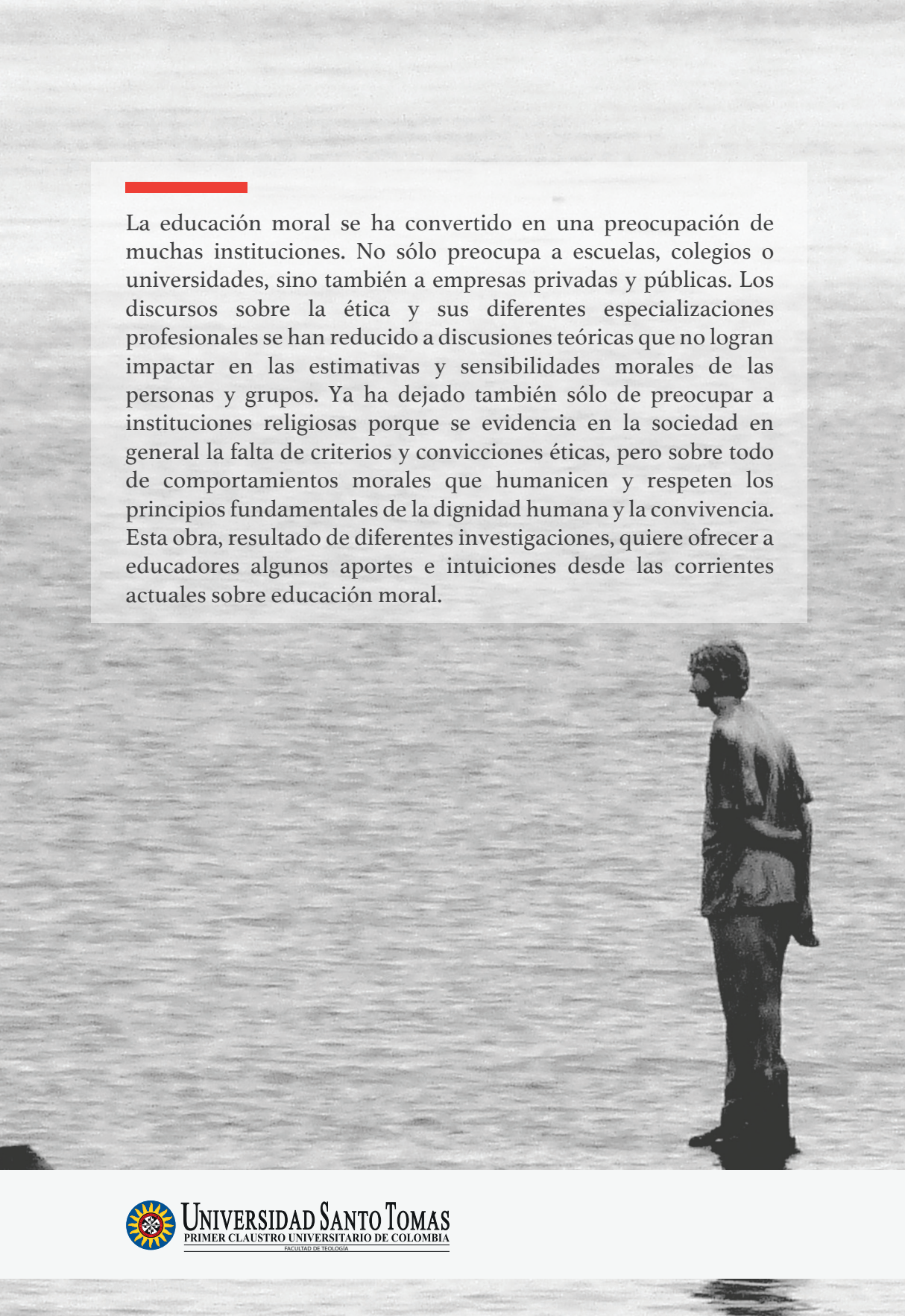
- 5) Cuando ves que alguien bota basura en la calle:
- a) No hago nada.
 - b) Le llamo la atención.
 - c) Recojo yo la basura.
 - d) Lo critico pero no se lo digo ni hago nada.
 - e) Solo pienso que está mal.
- 6) La copia en los exámenes:
- a) Es algo normal que no hay que darle importancia.
 - b) No es tan mala.
 - c) Ayuda a estudiar.
 - d) Debe ser castigada.
 - e) Es algo que puede llevar a ser corrupto el día de mañana.
- 7) La tolerancia es algo que:
- a) Se forma desde pequeños.
 - b) Se enseña en el colegio.
 - c) Se aprende de mayor.
 - d) Se sabe que es necesaria pero en ocasiones es difícil de vivir.
 - e) Tiene sus límites.
- 8) Mentir:
- a) Es malo siempre.
 - b) Es malo cuando tiene repercusiones graves.
 - c) No es ni malo ni bueno, depende.
 - d) A veces nos salva de situaciones comprometedoras.
 - e) Es algo ya común en la sociedad.
- 9) La coherencia de vida:
- a) Es un ideal imposible de vivir siempre.
 - b) Se intenta vivir.
 - c) Es buena hasta cierto punto.
 - d) Todos la viven en apariencia.
 - e) Solo es para unos cuantos.
- 10) La culpabilidad es propia de:
- a) Los seres humanos.
 - b) Los seres humanos enfermos o con traumas psicológicos.
 - c) Los seres humanos débiles y carentes de carácter.
 - d) Los seres humanos ignorantes.
 - e) Los seres humanos religiosos.
- 11) La justicia:
- a) No existe.
 - b) Depende de lo que cada uno entienda por ella.
 - c) La imponen los gobiernos.
 - d) Se aprende desde casa.
 - e) Es necesaria para poder convivir en sociedad.
- 12) Considero que mi moral es:
- a) Conservadora.
 - b) Liberal.
 - c) Depende de los contextos y situaciones.
 - d) Personal.
 - e) Legalista.
- 13) El castigo:
- a) No debería existir.
 - b) Es bueno en ciertos momentos.
 - c) Crea traumas.
 - d) Es necesario para que la sociedad funcione.
 - e) Es impuesto por personas inseguras.
- 14) La universidad me forma moralmente:
- a) Muy bien.
 - b) Bien.
 - c) Regular.
 - d) Mal.
 - e) No me forma.

- 15) Mis profesores de la universidad:
- a) Son un ejemplo para seguir.
 - b) Solo se dedican a dictar su cátedra.
 - c) No me aportan nada moralmente.
 - d) Saben su disciplina pero no tratan temas morales.
 - e) No me muestran lo que viven moralmente.
- 16) Mis clases de la carrera:
- a) No tienen nada que ver con ética o moral.
 - b) Alguna vez se refieren a cuestiones de moral.
 - c) Me enseñan lo que está bien y mal como futuro profesional.
 - d) Han influido mucho en mi pensamiento moral.
 - e) Solo deben centrarse en enseñar la disciplina, nada más.
- 17) Lo que más me han aportado mis profesores y clases es:
- a) Saber del área disciplinar y de las ciencias.
 - b) Saber ser buenas personas y buenos profesionales.
 - c) Saber muchas cosas que a veces no se sabe cómo aplicarlas.
 - d) Saber de los problemas de la vida.
 - e) Saber desenvolvernos en el mundo laboral.
- 18) Considero que el humanismo de la universidad:
- a) Se dice pero no se vive.
 - b) Se conoce y profundiza solo teóricamente.
 - c) Se deja ver en todo lo que se enseña.
 - d) Se evidencia en el trato que nos dan profesores, directivos y personal en general.
 - e) No se ve.
- 19) La formación humanista y moral de la universidad:
- a) Ha cambiado mi forma de ser y de pensar.
 - b) Me ha reforzado lo recibido en la casa y el colegio.
 - c) La conozco solamente.
 - d) No se me ha presentado correctamente.
 - e) No me interesa.
- 20) La universidad tiene el compromiso de formar en valores.
- a) Pero los estudiantes no los aprenden.
 - b) Pero los profesores no saben enseñarlos.
 - c) Pero el contexto social impide vivirlos.
 - d) Pero ya lo que se recibió en casa condiciona este aprendizaje.
 - e) Pero es algo que se verá importante en el futuro no como estudiante.

Referencias bibliográficas

- Agejas, J. A., Parada, J. L., & Oliver. I. (2007). La enseñanza de la ética profesional en los estudios universitarios, *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 67-84.
- Águila Zuñiga, E. (2005) *Lenguaje, experiencia y aprendizaje moral*. Barcelona: Octaedro.
- Altarejos, F. et al. (1998). *Filosofía de la Educación hoy*. Temas. Madrid: Dykinson.
- Barba, B., & Romo, J. M. (2005) Desarrollo del juicio moral en la educación superior, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 67-92.
- Benítez Zavala, A. (2009) La Educación en valores en el ámbito de la educación superior, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2). Recuperado de (http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art6_hm.htm)
- Berkowitz, M. W. (1995) Educar la persona moral en su totalidad, *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(2). Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rieo8ao3.pdf>
- Buxarraís, M. R. (1995) Bibliografía de consulta. Lecturas sobre ética y educación moral, *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(2). Recuperado de (<http://www.oei.org.co/oeivirt/rieo8ao5.pdf>)
- Consejo de Gobierno de la Universidad San Buenaventura. (2007). *Proyecto Educativo Bonaventuriano*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Cortina, A. (1998). El mundo de los valores: ética mínima y educación. Bogotá: Búho.
- Cortina, A. (1995). *Ética civil y religión*. Madrid: PPC.
- Durkheim, E. (1976) *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, E. (2002) *La educación moral*. Madrid: Trotta.
- Eogracia Guzmán, M. (2005) Aprendizaje moral en el espacio universitario, *Revista Educación en Valores*, 1(3), 8-21.
- Escámez Sánchez, Juan. (2003) Pensar y hacer hoy educación moral, *Revista Teorías de la Educación*, 15, 21-31.
- Küng, H. (2002), *¿Por qué una ética mundial? Religión y ética en tiempo de globalización*. Barcelona: Herder.

- Küng, H. (1992), *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- Linde Navas, A. (2009) La educación moral según Lawrence Kohlberg: una utopía realizable, *Praxis filosófica*, 28, 7-22.
- López-Aranguren, J. L. (1975). *Ética*. Madrid: Trotta.
- Meza Rueda, J. L., y Suárez Medina, G. A. Formación de la conciencia moral: desafío para la educación superior, *Actualidades Pedagógicas*, 49, 23-32.
- Ortega, P, y Mínguez, R. (2001). *La educación moral del ciudadano hoy*. Barcelona: Paidós.
- Pintor Ramos, A. (1990). El hecho moral en Zubiri, *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 17, 199-218.
- Puig Roviera, J. M. (1992) Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 5-II.
- Puig Roviera, J. M. (1995) Construcción dialógica de la personalidad moral, *Revista Iberoamericana de Educación*, 8(2). Recuperado de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rieo8ao4.pdf>
- Puig Roviera, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Quintana Cabanas, J. Ma. (1995) *Pedagogía moral. El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.
- Rubio Carracedo, J. (2000) *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Ruiz Corbella, M. (Eds.) (2008) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Madrid: Ariel.
- Soto Arango, D. (2009) El profesor universitario de América Latina: hacia una responsabilidad ética, científica y social, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 13, 166-188.
- Vargas Vargas, J. E. (2009) Formación de la conciencia moral: referentes conceptuales, *Revista educación y Desarrollo Social*, 3(1), 108-128.
- Vidal, M. (2000) *Nueva moral fundamental. El hogar teológico de la ética*. Madrid: DDB.
- Vidal, M. (1996). *La estimativa moral: propuestas para la educación ética*. Madrid: PPC.



La educación moral se ha convertido en una preocupación de muchas instituciones. No sólo preocupa a escuelas, colegios o universidades, sino también a empresas privadas y públicas. Los discursos sobre la ética y sus diferentes especializaciones profesionales se han reducido a discusiones teóricas que no logran impactar en las estimativas y sensibilidades morales de las personas y grupos. Ya ha dejado también sólo de preocupar a instituciones religiosas porque se evidencia en la sociedad en general la falta de criterios y convicciones éticas, pero sobre todo de comportamientos morales que humanicen y respeten los principios fundamentales de la dignidad humana y la convivencia. Esta obra, resultado de diferentes investigaciones, quiere ofrecer a educadores algunos aportes e intuiciones desde las corrientes actuales sobre educación moral.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
FACULTAD DE TEOLOGÍA