



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* nº 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 currículum 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 citas 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 respuesta 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 anticontenencia).

- **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 anticontenencia:** 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.

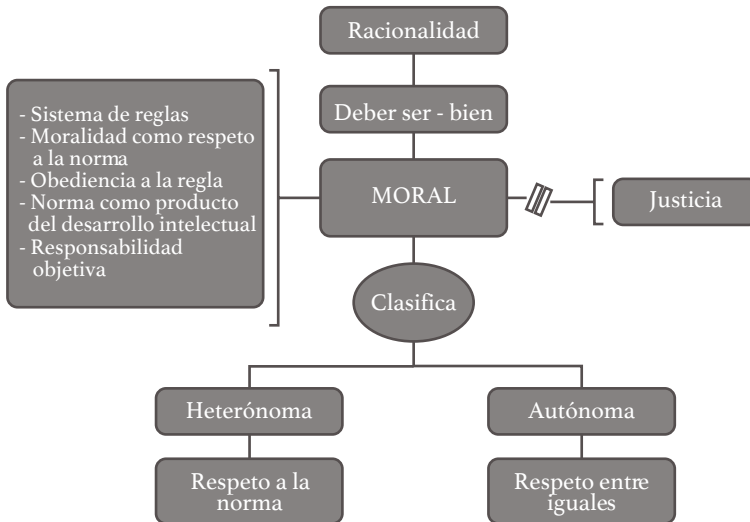
La elaboración de los objetivos específicos se hizo teniendo en cuenta la teoría de los mentefactos conceptuales. Por eso cada uno de ellos responde a la jerarquización del concepto.

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.

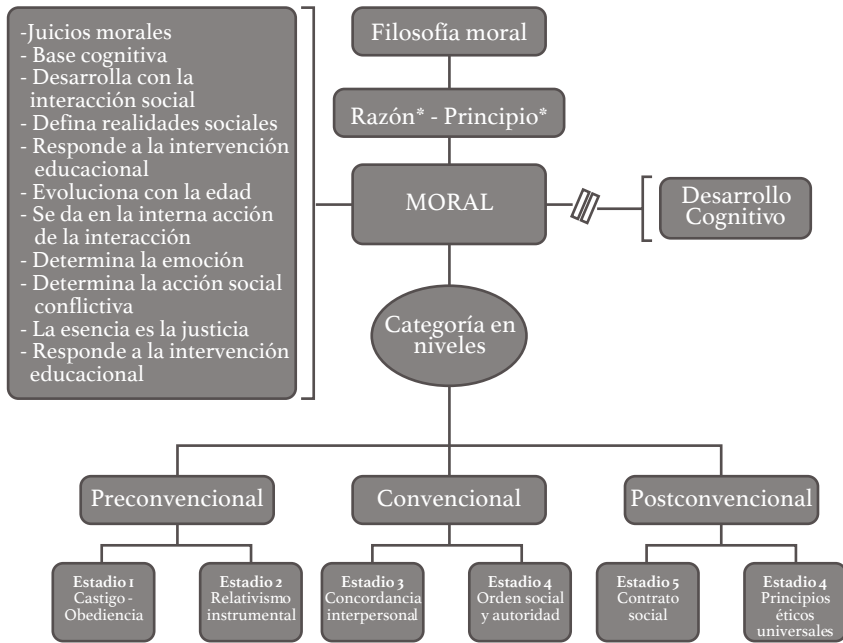
En este texto hacemos la aclaración de los dos momentos que se mencionan. El primer momento hace referencia a la primera infancia, y el segundo momento, a la segunda infancia. Piaget en su investigación, el primer momento lo refiere cuando inicia su investigación y el segundo momento cuando la está terminando.

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

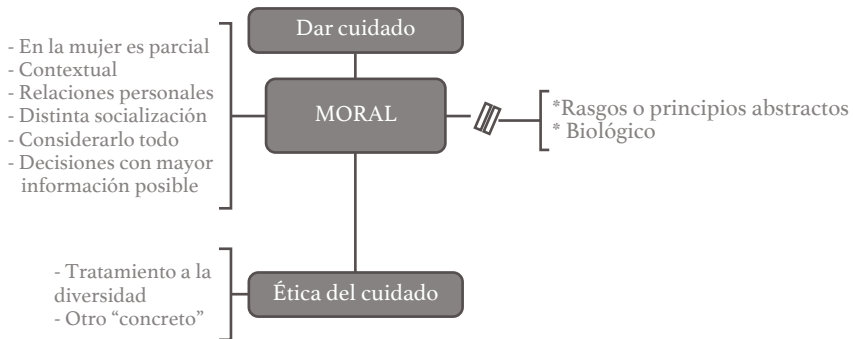


Fuente: Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer

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.

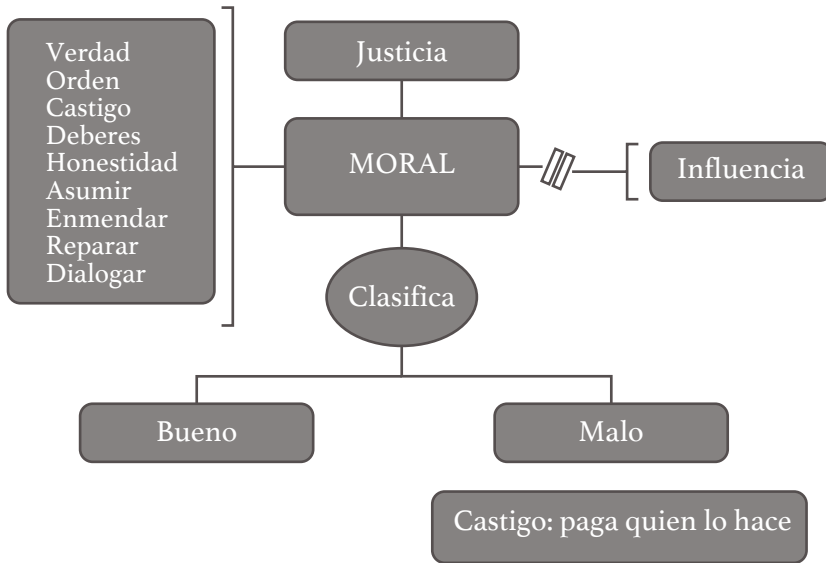
6. El juicio moral evoluciona según la edad.
7. El desarrollo moral es categorizado en seis estadios.
8. El juicio moral se da en la interna acción de la interacción social.
9. Los principios morales son los que determinan las realidades sociales.
10. El principio moral precede y determina la emoción 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 preconventional, 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 preconventional 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, n° 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.