

**RAZONAMIENTOS MORALES SOBRE LA IDEA DE JUSTICIA, EN NIÑOS
Y NIÑAS DE SEGUNDO GRADO, EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
OFICIAL**

MARTHA EUGENIA MOYA DÍAZ

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANT ANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

**RAZONAMIENTOS MORALES SOBRE LA IDEA DE JUSTICIA, EN NIÑOS
Y NIÑAS DE SEGUNDO GRADO, EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
OFICIAL**

MARTHA EUGENIA MOYA DÍAZ

**Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título
de Magíster en Pedagogía**

**Director
HENRY FLANTRMSKY
Magíster en Estudios Semiológicos**

**Codirectora
CLARA MARÍA FORERO BULLA
Investigadora**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANT ANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2005**

A mi amado esposo Rafael Eduardo y a mis queridos hijos Katherine y Erich, quienes han escrito en mi vida inmensas páginas de amor, comprensión y apoyo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la doctora Clara María Forero Bulla y al doctor Henry Flantrmsky por sus valiosos aportes en la dirección de esta tesis.

Igualmente, a las doctoras Yolima Beltrán y Aura Luz Castro de Pico, quienes desde la coordinación de la Maestría en Pedagogía, ejercieron notables acciones de convocatoria para la culminación de este bonito ejercicio de reflexión y de formación académica.

RESUMEN

TITULO: RAZONAMIENTOS MORALES SOBRE LA IDEA DE JUSTICIA, EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO GRADO, EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA OFICIAL *

AUTOR: MOYA DIAZ, Martha Eugenia **

PALABRAS CLAVES: Razonamiento moral, desarrollo moral, justicia, dilemas morales.

DESCRIPCION:

En tanto la consideración de lo justo es esencial cuando se estudia lo ético y lo moral, y la educación en valores debe vincular a los niños y niñas quienes construyen formas de pensar y de sentir, sobre realidades físicas y sociales, la pregunta que sustenta este trabajo de investigación es: ¿Cuáles son los razonamientos morales sobre la idea de justicia en los niños y niñas del grado segundo, en una institución de carácter oficial del municipio de Bucaramanga? Se busca indagar elementos que subyacen a los razonamientos morales en relación con esta idea y caracterizar nociones éticas sobre el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo.

El estudio reúne aportes de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo, y de este autor y Kohlberg, sobre el desarrollo moral. Desde un enfoque cualitativo etnográfico, se discuten dos dilemas morales hipotéticos y se aplican dos entrevistas estructuradas; se transcribe el material, se realiza la pre-categorización, la categorización descriptiva y el hallazgo de categorías núcleo. La interpretación se hace mediante la triangulación teórica relacionando las categorías núcleo, algunos aportes de la teoría formal y la visión de la investigadora.

Como parte de los resultados, se destaca cómo en la mayoría de los niños y niñas reside una noción de justicia distributiva; lo justo se vincula con alternativas éticas, afectivas y emocionales, que deben emplearse para evitar la falta; ésta se tipifica y se establecen consecuencias cuando ella se comete. El estudio busca aportar al campo de las reflexiones pedagógicas sobre la formación moral de los niños; en este sentido, se recomienda enriquecer las estrategias de enseñanza y aprendizaje de valores con dilemas morales hipotéticos que potencien sus razonamientos y les permita abordar los conflictos cotidianos.

*Proyecto de grado.

**Maestría en Pedagogía. Escuela de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Henry Flantrmsky, Magíster en Estudios Semiológicos. Clara María Forero Bulla, Investigadora.

SUMMARY

Title: MORAL REASONING ABOUT THE IDEA OF JUSTICE IN CHILDREN SECOND GRADE IN A PUBLIC SCHOOL *

Author: MOYA DIAZ, Martha Eugenia **

Key words: moral reasoning, moral development, justice, moral dilemmas

Considering that what is just is essential to the study of what is ethic and moral, and that education in values should engage to children who are building forms of thinking and feeling, the question supporting this research is: What are the moral reasoning about the idea of justice in children of second grade of a official school in Bucarmanga? It is searched for answers about the subjacent moral reasoning and the characterization of ethic notions about transgression, the value of life, cooperative attitude and feelings of empathy and punishment.

This study brings together theories of Piaget about cognitive development and of Piaget and Kohlberg on moral development. From a qualitative ethnologic focus two hypothetical moral dilemmas are discussed and are applied to two structured interviews, the material is transcript, a descriptive categorization is made and nuclear categories are found. The interpretation is performed by theoretical triangulation around the nuclear categories, some formal theories and the researcher vision.

Part of the results shows how children have a notion of distributive justice; just is linked to ethic alternatives, affective and emotional that should be used to avoid the transgression that is typified and its consequences are established. This study contribute to the pedagogical reflections about moral formation of children and in this way is recommended to enrich the strategies of teaching and learning values with hypothetical moral dilemmas that enhance reasoning and allow children to aboard every day conflicts.

*Project Degree..

**Maestría en Pedagogía. Escuela de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Henry Flantrmsky, Magíster en Estudios Semiológicos. Clara María Forero Bulla, Investigadora.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	11
1. APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA	18
1.1 DESCRIPCION Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.2 JUSTIFICACIÓN	25
1.3 OBJETIVOS	28
1.3.1 Objetivo General	28
1.3.2 Objetivos Específicos	29
1.4 CONTEXTUAUZACIÓN	29
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	31
2.1 DESARROLLO COGNITIVO	31
2.1.1 El Enfoque de Piaget sobre el Desarrollo Cognitivo	31
2.2 DESARROLLO MORAL	70
2.2.1 El desarrollo moral en la perspectiva de Jean Piaget	76
2.2.2 El desarrollo moral en la perspectiva de Lawrence Kohlberg	93
3. ESTADO DEL ARTE	106
3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS EN LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA – UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER	106
3.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS A NIVEL NACIONAL	107

	Pág.
3.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS A NIVEL INTERNACIONAL	125
4. DISEÑO METODOLÓGICO	128
4.1 CLASE DE ESTUDIO	128
4.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES	130
4.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	131
4.4 PROCESO DE ANÁLISIS	131
5. HALLAZGOS	133
5.1 PROCESO DESCRIPTIVO	133
5.2 INTERPRETACIÓN	134
6. CONCLUSIONES	161
7. RECOMENDACIONES	164
BIBLIOGRAFÍA	166
ANEXOS	168

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. El Dilema de Rodrigo	168
Anexo B. El Dilema de Francisca	171
Anexo C. Proceso de análisis: El dilema de Rodrigo	174
Anexo D. Proceso de análisis: El dilema de Francisca	187

INTRODUCCION

Los cambios educativos que el país requiere encuentran en la investigación pedagógica una alternativa; desde ésta, se pueden enriquecer los procesos de formación docente y de reflexión sobre la praxis pedagógica frente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en muchos campos, entre ellos, en el de la educación ética y moral. En éste sentido, el presente trabajo constituye un ejercicio académico, reflexivo y de investigación en el aula en el que, desde una perspectiva interdisciplinaria, se muestra la concurrencia de fundamentos legales, psicológicos y pedagógicos para contribuir en relación con los procesos de educación moral de los niños y las niñas.

El estudio se divide en 7 Capítulos. En el Capítulo 1, se presenta la Aproximación a la Situación Problemática. En éste abordaje se incluyen la Descripción y formulación del problema, la Justificación, los Objetivos y la Contextualización de la institución en la que se adelantó el estudio.

En la descripción y formulación del problema se reflexiona cómo a partir de la situación social del país, de los marcos legales que han orientado las políticas educativas en los últimos 14 años, de la cotidianidad escolar existen problemáticas, necesidades y posibilidades que muestran un escenario

propicio para reorientar los procesos en la formación ética y moral en los que se reconozca al niño y a la niña como participantes activos que razonan y construyen sentido y significado sobre su mundo físico, social y subjetivo. En éste sentido y entendiendo que la idea de lo justo es un aspecto determinante cuando se analiza lo ético y lo moral, se plantea pertinente investigar “¿Cuáles son los razonamientos morales sobre la idea de justicia, en los niños y niñas del grado 2º, en una institución de carácter oficial del municipio de Bucaramanga?”.

La Justificación parte de una mirada en torno a la vigencia histórica de la ética y la moral y dentro de ésta, la permanente presencia de la idea de justicia, para argumentar sobre la necesidad de resignificar el papel de la escuela y del maestro como educador moral, en torno a la formación integral de los niños y las niñas. En éste sentido, el trabajo de investigación que se presenta, busca contribuir en las reflexiones pedagógicas en relación con la formación moral de los y las infantes. Indagando sobre sus razonamientos morales en relación con la idea de justicia, ofreciendo un marco teórico sobre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral desde la perspectiva cognitivo-evolutiva de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg y empleando dos dilemas hipotéticos como recurso metodológico, el estudio se constituye en un recurso pedagógico para reorientar desde el aula los procesos de formación en la educación ética y moral.

Como Objetivo General, la investigación plantea “Identificar los razonamientos morales sobre la idea de Justicia, en niños y niñas del grado segundo, en una institución de carácter oficial del municipio de Bucaramanga”. Como objetivos específicos, se busca “Indagar sobre los elementos que subyacen a los razonamientos morales infantiles en relación con la idea de Justicia” y “Caracterizar las nociones éticas de los niños y las niñas en el contexto referido, en relación con el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo”. La Contextualización señala que en la institución en donde se adelantó el estudio existe un referente de principios pedagógicos y valores humanos que propenden por la formación integral de los estudiantes.

En el Capítulo 2, se expone la Fundamentación Teórica sobre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral desde dos autores pioneros en el campo del desarrollo humano, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. En relación con el desarrollo cognitivo, se presenta el fundamento conceptual de Piaget sobre la inteligencia y las cuatro etapas que definen, desde éste autor dicho desarrollo: el Período Sensorio-motor o de la Inteligencia Sensorio-motriz, el Período Preoperacional, el Período de las Operaciones Concretas y el Período de las Operaciones Formales. La exposición sobre el desarrollo moral recoge inicialmente los planteamientos de Piaget y de Kohlberg en torno a la moral en los cuales subyace la idea de justicia. Luego, señala

elementos importantes del estudio realizado por Piaget sobre el desarrollo moral en el niño en relación con sus razonamientos sobre las reglas de juego, los deberes y normas impuestos por los adultos y el desarrollo de la noción de justicia. Desde la perspectiva de Kohlberg sobre el desarrollo moral, se muestran los niveles y estadios que el autor plantea sobre dicho desarrollo: el Nivel Preconvencional, El Nivel Convencional y el Nivel Postconvencional.

El Capítulo 3, presenta el Estado del Arte en el que se reseñan las investigaciones realizadas a nivel de la Maestría en Pedagogía (Universidad Industrial de Santander), y en el plano nacional e internacional en relación con la problemática de la educación ética y los valores. En la Maestría en Pedagogía se cuenta con el estudio realizado por la profesora Olga Lucía Celis Salazar referido a Juicios Morales sobre Justicia en Estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. En el plano nacional se tiene la compilación realizada por los autores Myrian Henao Willes y Jorge Orlando Castro sobre los Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia; dentro de esta reseña se encuentra la ponencia del profesor Guillermo Hoyos sobre “Formación Ética, Valores y Democracia”. Los antecedentes investigativos realizados a nivel internacional se centran en el compendio hecho por las autoras españolas María José Díaz Aguado y Concepción Medrano.

En el Capítulo 4, se describe el Diseño Metodológico el cual refiere la clase de estudio, las características del escenario y de los participantes, el proceso de recolección de la información y el proceso de análisis. El estudio se enmarcó dentro del Enfoque Cualitativo bajo el Modelo Etnográfico y desde las creencias, valores, sentimientos, emociones y perspectivas de los infantes se quiso identificar sus razonamientos morales en relación con la idea de justicia. La investigación se adelantó en un establecimiento educativo de carácter oficial con una muestra de 40 estudiantes, 16 niños y 24 niñas del grado segundo de educación básica primaria, con edades que oscilan entre los 7 y los 8 años. Para el proceso de recolección de la información se debatieron en el aula dos dilemas morales hipotéticos y posteriormente se aplicaron dos entrevistas estructuradas relacionadas con cada uno de ellos; los niños y las niñas escribieron sus respuestas a las preguntas que se les plantearon en cada situación dilémica. Para realizar el proceso de análisis, inicialmente se realizó el proceso de pre-categorización mediante la relectura del material protocolar que contenía los testimonios de los niños y las niñas; posteriormente, se hizo la categorización descriptiva a partir de la construcción de relatos con los testimonios infantiles y el hallazgo de categorías en vivo o categorías culturales a partir de dichos relatos.

En el Capítulo 5, se exponen los Hallazgos del estudio a partir del proceso interpretativo realizado. La interpretación se realizó mediante la triangulación

teórica entre las categorías culturales, la teoría formal y la visión de la investigadora en relación con los juicios morales infantiles sobre la idea de justicia, el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo.

El Capítulo 6, presenta las Conclusiones en las que se señalan cómo los niños y las niñas en sus razonamientos morales establecen diversas alternativas que justifican no cometer un delito; así mismo, en las ideas de lo que es justo o injusto están presentes valores, sentimientos, emociones, las relaciones causa-efecto y la tipificación de la falta. El valor de la vida es una razón que justifica cometer una falta, no obstante frente a ella, se encuentra un sentido utilitarista. Las actitudes de cooperación se relacionan con valores, sentimientos y emociones positivas por oposición a las formas de actuar no cooperantes que expresan lo contrario. En perspectiva de empatía los y las infantes proponen diferentes soluciones (laborales, sociales, afectivas, éticas y espirituales) para solucionar una situación dilemática. Finalmente, frente a los castigos la mayoría de niños y niñas se inclina hacia una noción de justicia distributiva y una sanción por reciprocidad que permitirá que la sanción tenga una función reparadora que ayude a reflexionar, aprender y corregir los errores.

En el Capítulo 7 se plantean las recomendaciones hechas al establecimiento educativo, a los docentes y la comunidad educativa en relación con la conformación de colectivos de investigación, la implementación de dilemas morales hipotéticos y la valoración de los juicios morales construidos por los niños y las niñas.

Finalmente, el trabajo presenta la Bibliografía y los Anexos. Los Anexos A y B contienen los dos dilemas morales hipotéticos; los Anexos C y D presentan el proceso de análisis realizado.

1. APROXIMACIÓN A LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

1.1 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la realidad social del país, existe una negación histórica de una ética fundamentada en el respeto a la vida y en los valores de justicia, honestidad, solidaridad, respeto y tolerancia, entre otros principios. La conciencia individual y colectiva hacia la reconstrucción de valores éticos y sociales universales de convivencia, es aún precaria; el diálogo, el consenso y el manejo civilizado del conflicto, se reemplazan por la manipulación, el abuso de poder y la violencia. Como lo aseveran las investigadoras Lucía Cardona y Marta Cárdenas, “esta situación trae graves repercusiones en la formación de las dimensiones sociales y morales de la niñez y la juventud que viven en un ambiente desfavorable para su formación ética y moral”.¹ Este déficit social aunado a la ambigüedad en los modelos, lenguajes y prácticas educativas autoritarias que transitan en la familia y en la escuela, con respecto a la formación ética y moral, confunden y retrasan los procesos en esta importante dimensión de su desarrollo integral.

¹Este planteamiento es recogido en los Lineamientos Curriculares del área de Educación Ética y Valores Humanos, en el que se reseña el documento presentado por las autoras al Programa Nacional de Formación en Valores. Educación ética y Valores humanos – Lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1998, p. 46

Con respecto a la anterior problemática, es pertinente revisar las leyes marco que trazan las políticas educativas del país y en las cuales subyacen directrices comunes en lo concerniente a la necesidad de educar en valores de justicia, honestidad, autonomía, respeto, tolerancia y solidaridad, entre otros principios, que permitan la formación de un ser humano integral con habilidades y competencias para la participación democrática y la convivencia armónica en una sociedad que, necesariamente, debe enrumbarse hacia condiciones de equidad que conduzcan a la paz.

La Constitución Política de Colombia establece como principios orientadores de convivencia social los valores de justicia, libertad, igualdad, solidaridad, respeto, participación democrática, valoración de la diferencia, entre otros; en su construcción se considera que la educación tiene un papel determinante.

En la Ley General de Educación o Ley 115 de 1.994 se trazan los fines y objetivos de la educación y se concibe mecanismos para el ejercicio democrático en el contexto escolar. En consecuencia, el Proyecto Educativo Institucional y el currículo deberán estar en concordancia con lo que la carta constitucional y la Ley 115 señalan en los diferentes ámbitos de formación. El Decreto 1860 de 1.994 reglamentario de la Ley 115 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales y la Resolución 2343 de 1.996 establecen el diseño de los lineamientos generales para los procesos

curriculares y los indicadores de logros curriculares para la educación formal que complementan las anteriores disposiciones.

Los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de competencias en las diferentes áreas del conocimiento conceden a lo ético un espacio propio; es claro que se apunta no sólo al desarrollo de propósitos cognitivos y praxiológicos sino también a los axiológicos que retroalimentan la especificidad de cada disciplina. En el área de Educación Ética y Valores Humanos, los lineamientos para el trabajo curricular presentan una contextualización histórica y filosófica en relación con la ética, la moral y la política, desde la cual fundamentan su propuesta de formación en valores. En este recorrido, la idea de justicia, entre otros principios universales, aparece como orientadora del actuar ético y significativa de los principios de democracia.

Además de los referentes legales mencionados es oportuno resaltar el Documento de los Sabios que recoge el trabajo realizado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo (Misión CED). La Misión hace un diagnóstico integral sobre la situación del país y propone un horizonte claro de alternativas necesarias para superar la crisis. Entre los múltiples vacíos en el sistema educativo del país, se encontró, entre otros: la carencia de un currículo integrador y por ende el ejercicio de una enseñanza fragmentada y

acrítica que impide el desarrollo de estructuras cognitivas y comportamentales apropiadas, la insuficiente formación de actitudes y valores ciudadanos y democráticos en los niños y los jóvenes y el desorden en las políticas estatales que en su válida preocupación por mejorar la infraestructura y la cobertura, descuidaron otros índices de calidad como los enunciados anteriormente.

Para la educación básica primaria, además de los permanentes problemas de cobertura, deserción y repitencia, la Misión señaló como indicadores de baja calidad educativa: deficiencia en la formación de las competencias básicas en los procesos lecto-escritos y de pensamiento lógico-matemático, débil formación en valores, actitudes, comportamiento ético y cívico y deficiente atención a la autoimagen y autoestima de los niños y niñas.

En relación con las posibilidades educativas que ofrecen los anteriores marcos legales es válido indagar por la función que vienen realizando las instituciones de educación en la solución de las dificultades en la convivencia escolar, que se presentan al interior de las mismas. En el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento educativo en el que se realizó el presente estudio, se reconoce la importancia de la dimensión ética en la formación de los estudiantes. Así mismo, en la fundamentación de su Modelo Pedagógico, se vincula a grandes teóricos del desarrollo humano, entre otros, al gran

maestro Jean Piaget. Sin embargo, no existe un trabajo institucional articulado que integre en una propuesta curricular, las necesidades, e intereses de los estudiantes y los esfuerzos aislados de algunos docentes para resolver situaciones de conflicto escolar ni un programa de formación docente que permita una apropiación conceptual y metodológica sobre cómo indagar y cómo orientar comprensiones sobre lo ético y lo moral.

Dentro de la anterior situación, los procesos de formación del docente como investigador se predicen como necesarios desde las instancias directivas, pero en ellas mismas reside la falta de liderazgo para impulsarlos y la resistencia a la apertura de espacios, dentro de la jornada laboral que viabilicen esta tarea, so pretexto de cumplir con disposiciones legales sobre cumplimiento de horarios.

En relación con los problemas de convivencia escolar, existe una queja permanente entre los estamentos de la comunidad educativa y una mutua inculpación sobre problemas de disciplina, agresividad física y verbal, bajos niveles de escucha en las actividades de aula y en los eventos cívicos y culturales, falta de tolerancia y de respeto por la palabra del otro, juego brusco, sustracción de dineros u objetos de propiedad ajena, daños a los recursos ambientales y bienes de la institución e insuficiencias en criterios de responsabilidad y de compromiso en el rol del estudiante, entre otros.

Estos hechos que parecen formar parte del repertorio de vivencias escolares comunes a cualquier establecimiento escolar, son abordados con correctivos y sanciones de corte tradicional que no generan capacidad autocrítica, reflexiva y de juicio moral acerca del ejercicio justo y recíproco entre los derechos propios y los derechos de los demás.

En el caso de los niños y las niñas, la escuela prolonga el adoctrinamiento y las prédicas normativas que se generan en la familia; la autoridad impuesta del maestro persuade a recitar la norma y la evaluación de los desempeños comportamentales frecuentemente estigmatiza a los pequeños a lo largo de su escolaridad. Además, hay formas de razonamiento y actos de enmienda que no son suficientemente escuchados. Esto devela una ausencia de reconocimiento tanto a la actividad pensante de los infantes con respecto a los valores, como a su derecho de comunicar sus sentimientos sobre los conflictos naturales entre pares.

Estas realidades muestran en el adulto educador una relación no recíproca con el niño y la niña en la que aún se les considera como fuentes de problemas y sujetos de obediencia pero no se acude a sus potencialidades para reconstruir procesos que les permitan avanzar en la construcción de su autonomía moral; en este sentido se asevera que “el adulto parte de la heteronomía, pero se aprovecha de ella para mantener al niño en la

obediencia. El problema no es que inicialmente el niño obedezca, es que el adulto quiere mantenerlo obediente y sumiso y le va cerrando los caminos hacia una moral autónoma”².

El anterior panorama señala, en lo que respecta a la responsabilidad de la institución y del maestro, el requerimiento de trabajar en la búsqueda de coherencia entre las posturas conceptuales que subyacen en el PEI y las prácticas de formación ética y moral para que, se trascienda la retórica institucional y se ubiquen estas dimensiones en el plano de las relaciones interpersonales que buscan la construcción colectiva de la idea de justicia.

En cuanto la consideración de lo justo es un aspecto esencial cuando se estudia lo ético y lo moral, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se vivencian en el aula, es necesario y posible vincular al niño como participante activo que construye formas de pensar, de sentir, de conocerse a sí mismo y de conocer a otros.

Desde esta problemática se plantea como pregunta de investigación **“¿Cuáles son los razonamientos morales sobre la idea de justicia, en los niños y niñas del grado 2º, en una institución de carácter oficial del**

²MEN. Educación ética y Valores humanos – Lineamientos curriculares. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1998. P. 54.

municipio de Bucaramanga?” y como preguntas directrices ¿Cómo razonan el niño y la niña desde sus creencias en relación con la idea de lo justo?, ¿Qué vínculos establecen con la idea de justicia en términos de valores, sentimientos, emociones o consecuencias?, ¿cuáles son sus razonamientos morales en relación con el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo?

1.2 JUSTIFICACIÓN

La cultura griega dejó a la humanidad, entre muchos legados, la profunda reflexión en torno a la necesaria complementariedad entre el conocimiento y el cuidado de sí mismo y el discernimiento de unos principios que permitan la interacción con otros. En las concepciones socráticas se integra esta visión entre la existencia individual y colectiva, que sigue siendo hoy por hoy, una de las preocupaciones éticas y morales y en los abordajes históricos y filosóficos sobre la ética y la moral la presencia de la idea de justicia ha sido permanente. Así, por ejemplo, para la razón kantiana, existe en el ser humano una capacidad racional que le permite preguntarse por lo bueno o lo recto de sus acciones, y en coherencia, construir juicios morales.

Sin embargo, en la difícil situación que presenta el país en los diferentes polos de su desarrollo, en las condiciones de injusticia, pobreza y violencia,

se generan constantemente señales confusas y contradictorias, desprovistas de contenidos éticos y morales que dificultan la construcción de un concepto de justicia para orientar la formación moral de los niños y las niñas.

Desde el panorama anterior, es necesario vislumbrar la importancia de coadyuvar en la formación integral de los infantes entendiendo que ellos razonan y elaboran no sólo representaciones en torno a objetos y realidades físicas, sino que también lo hacen con respecto a personas y hechos sociales. Existen sin embargo, diferencias entre los mecanismos de construcción de los objetos y las realidades físicas y la interpretación y representación de las personas y hechos sociales. Estos últimos están subordinados a la nomenclatura que el individuo ha interiorizado en sus procesos de socialización; por lo tanto, las formas de representación del mundo social son complejas y en ello residen diversos componentes de carácter estético, afectivo y ético. Entre estos últimos están las normas o reglas sociales y los valores y con relación a ellos, se encuentra un campo conceptual muy fértil en los trabajos de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg.

Cabe decir, que la construcción de las nociones sociales puede estar mediatizada por convenciones y consensos intersubjetivos, determinados culturalmente y susceptibles de ser modificados desde posturas argumentativas y racionales, o desde el adoctrinamiento, el autoritarismo o la

fuerza. En este sentido, es posible y necesario preguntar por el papel que concierne a la escuela y al maestro para generar procesos que promuevan el desarrollo moral autónomo de los estudiantes. La escuela como espacio de socialización, debe orientar sus procesos educativos de cara a la necesidad de generar ambientes en donde los estudiantes aprendan a desarrollar habilidades sociales para solucionar los conflictos, respetar la diferencia, y cultivar los valores necesarios para construir convivencia.

El maestro como educador moral, ha de reorientar sus prácticas pedagógicas desde una fundamentación teórica que le permita apropiarse de algunos de los saberes que confluyen en la comprensión de los valores humanos; entre estos, saberes jurídicos, políticos, históricos, éticos y psicológicos.

En el anterior escenario, el presente trabajo constituye un ejercicio académico de investigación en el aula que busca contribuir al campo de reflexiones pedagógicas sobre la formación moral de los niños y las niñas. Como afirma el profesor Guillermo Hoyos: “el asunto de la educación moral es tema fundamental de la investigación educativa también en Colombia, y ya no puede dejarse simplemente a las relaciones espontáneas entre la

familia y la escuela, a la clase de religión o simplemente al azar, a la intuición o al sentido común”.³

La investigación realizada ofrece una aproximación al desarrollo cognitivo y el desarrollo moral del niño teniendo en cuenta planteamientos fundamentales desde la perspectiva cognitivo-evolutiva de dos autores visionarios del desarrollo humano, Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. Aunado a ésto, se presentan como recurso metodológico dos dilemas morales hipotéticos que integran elementos de las entrevistas aplicadas por los dos psicólogos referidos. Con todo, se cuenta con una herramienta conceptual y didáctica que permite indagar e interpretar los razonamientos infantiles en relación con la idea de justicia contándose así con dispositivos de trabajo pedagógico para reorientar desde el aula, los procesos de formación en la educación ética y en valores humanos.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. “Identificar los razonamientos morales sobre la idea de Justicia, en niños y niñas del grado segundo, en una institución de carácter oficial del municipio de Bucaramanga”.

³Planteamiento hecho por el profesor Guillermo Hoyos Vásquez en su ponencia “Formación Ética, Valores y Democracia”, en HENAO, Myriam, CASTRO, Jorge. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. Conciencias-Socolpe, Santafé de Bogotá, 2000, p. 165

1.3.2 Objetivos Específicos

- ❖ Indagar los elementos que subyacen a los razonamientos morales infantiles en relación con la idea de Justicia.
- ❖ Caracterizar las nociones éticas de los niños y las niñas en el contexto referido, en relación con el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo.

1.4 CONTEXTUALIZACIÓN

La presente investigación se desarrolló en un establecimiento educativo de carácter oficial, del municipio de Bucaramanga. En sus principios, la institución muestra apertura a los cambios del país y compromiso con la educación. Acorde con esto, se propende por la formación de futuros maestros desde las dimensiones del Ser, del Saber y del Hacer, con actitudes investigativas y capacidad de liderazgo en el diseño y el desarrollo de propuestas educativas que tengan connotación participativa y tendencia social.

Como valores institucionales se enuncian: la identidad, la responsabilidad, la autoestima, la cooperación, la justicia, la amistad, la solidaridad, el respeto y la tolerancia. El Modelo Pedagógico de la institución tiene fundamentos

desde referentes cognitivos, conceptuales, humanistas, sociales y desde autores como Piaget, Vygostky y Bruner.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 DESARROLLO COGNITIVO

2.1.1 El Enfoque de Piaget sobre el Desarrollo Cognitivo. La concepción más amplia acerca de la **inteligencia** sigue siendo la formulada por el psicólogo suizo Jean Piaget quien inició su carrera como investigador alrededor de 1920 y a través de varios decenios de trabajo sobre el desarrollo del pensamiento en los niños, configuró perspectivas profundas sobre la cognición humana, que hacen de él, el teórico del **desarrollo cognitivo**.

La teoría de Piaget sobre el **desarrollo cognitivo** es **constructivista**, esto significa que los niños son pensadores activos y constructivos pues construyen activamente su conocimiento y su pensamiento. Según Piaget⁴, el principio de todo estudio del pensamiento humano, debe ser la postulación de un individuo que trata de comprender el sentido del mundo. El sujeto construye hipótesis en forma continua y con ello trata de producir conocimiento; trata de desentrañar la naturaleza de los objetos materiales en el entorno y cómo interactúan entre sí. Pero igualmente, lo intenta hacer con

⁴GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Santafé de Bogotá: Fondo de cultura económica, 1997. P. 50-51.

la naturaleza de las personas en dicho entorno, sus motivaciones, su conducta.

Por tanto, el ser humano debe elaborar una descripción coherente de la naturaleza de los mundos físico y social, y construye el conocimiento cuando transforma, organiza y reorganiza el conocimiento previo. En la concepción de un sujeto epistémico que va construyendo integralmente su conocimiento sobre el mundo, es clara la tesis piagetiana de lo indispensable que es comprender la formación de los mecanismos mentales en el niño para conocer acerca de su naturaleza y funcionamiento en el adulto.

Piaget considera que el desarrollo cognitivo comienza con una capacidad innata en el sujeto para adaptarse al entorno. Estudiando el desarrollo mental del niño, Piaget⁵ plantea que el desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y termina en la edad adulta, se puede comparar con el crecimiento orgánico en tanto ambos consisten, en esencia, en una marcha hacia el equilibrio. Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, también la vida mental progresa hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto.

⁵ PIAGET, Jean. Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral, 1981. P. 11.

Según lo anterior, el desarrollo se puede considerar en cierta forma como una **equilibración**, un constante transitar desde un estado de menor equilibrio, hasta otro de equilibrio superior. Esta tendencia hacia la estabilización gradual o equilibrio, se puede observar en el plano de la inteligencia, pero también en la vida afectiva y en las relaciones sociales. En relación con el desarrollo de la inteligencia, núcleo principal de sus investigaciones, Piaget⁶ propone un concepto de inteligencia en desarrollo, descubriendo, de un lado, cómo los procesos cognitivos que subrayan la inteligencia en el ser humano, se desarrollan de un período cronológico al siguiente y planteando, de otro, secuencias universales para el crecimiento cognitivo.

Para estudiar el desarrollo de la inteligencia Piaget trascendió los tests de inteligencia y empleó el método clínico similar al empleado por los psicólogos clínicos. Los tests de inteligencia estaban diseñados para medir las diferencias individuales, de acuerdo con la cantidad de inteligencia que poseían los niños; probaban cuánto sabían, qué también podían razonar en comparación con otros infantes de la misma edad e intentaban asignarles un cociente intelectual relativamente constante, pero no estaban diseñados para explicar por qué los niños razonan como lo hacen y el por qué de las

⁶HERSH, Richard. REIMER, Joseph. PAOLITO, Diana. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1998. P. 27.

respuestas que dan. En tanto dichas pruebas estandarizadas de inteligencia no podían dar respuestas a las preguntas que se formulaba, Piaget, sin criticarlas, emprendió la tarea de describir en términos cualitativos cómo los modelos de pensamiento que emplean los niños en su razonamiento, se desarrollan a través del tiempo, de tal forma que aquellos problemas que a una edad parecen insuperables, pueden ser resueltos con facilidad años más tarde.

A Piaget le intrigaban las respuestas equivocadas de los pequeños y las consideró indicios de aquello que es especial e importante en sus procesos de pensamiento. En lugar de tomar el número de éxitos y fracasos como medio de diagnóstico, a Piaget le resultó de mayor interés descubrir las razones de los fracasos, dándose cuenta que en el razonamiento infantil subyacen estructuras lógicas coherentes y distintas a las que se presentan en el razonamiento adulto. Por ello, para conocer cómo es la representación que los niños tienen de la realidad, cómo son sus procesos de razonamiento, Piaget observó a sus propios hijos y a otros niños, a partir de sus primeros meses de vida.

En su método clínico Piaget combinó la observación con el interrogatorio flexible propiciando que los pequeños, más que respuestas exactas, hablaran libremente para descubrir tendencias espontáneas en lugar de direccionarlas

y ponerles barreras. Piaget les propuso problemas específicos, les dio libertad de solucionarlos como mejor pudieran, observaba el enfoque que hacían de la situación problema, los vigilaba mientras trataban de resolverla y les hacía preguntas de clarificación para entender el tipo de razonamiento que guiaba sus esfuerzos.

A través de su trabajo creativo y de sus observaciones cuidadosas y profundas, Piaget⁷ concluyó que no importa la exactitud de la respuesta infantil, sino las líneas de razonamiento que invoca el niño, las cuales se pueden ver claramente centrándose en las suposiciones y en las cadenas de razonamiento que provocan las conclusiones erróneas. Al realizar sus observaciones acerca de cómo se desarrolla el pensamiento de los niños durante los primeros meses, durante la niñez y la adolescencia, para Piaget fue claro también que el pensamiento infantil difiere, es de distinta clase del pensamiento adulto.

Las diferencias fundamentales en los modos de razonamiento infantil para resolver problemas, están relacionadas con la edad; las diferencias en las respuestas se dan porque los niños usan, según la edad, una lógica o forma de razonamiento diferente para llegar a sus conclusiones. Sin embargo, esos distintos usos de la lógica no pueden atribuirse simplemente a que los niños

⁷GARDNER, Op. Cit. P. 49.

mayores saben más porque se les ha enseñado más. Para Piaget, la diferencia se debe más bien a grados diferentes de desarrollo. En la medida en que los niños avanzan en sus procesos de maduración y adquieren experiencia con el mundo de los objetos, avanzan también en sus capacidades para entender las relaciones entre los objetos, se hacen más aptos para ver el mundo, en otras palabras, se hacen más inteligentes.

Desde la teoría piagetiana, para que el individuo entienda adecuadamente un principio lógico, debe haberlo desarrollado como parte de su capacidad para encontrarle sentido al mundo en que vive. El desarrollo está relacionado, y es producto, de la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y de adaptar dichos sistemas a estímulos cambiantes del entorno. La mente no absorbe simplemente los datos que ocurren o que se encuentran a medida que el organismo interacciona con el medio, sino que busca organizarse; indaga información relevante del medio que puede usar para construir un sistema de orden que encuentre sentido, y por ende, propicie la interacción con el mundo.

La mente entonces, opera de un modo ordenado, regulada por estructuras mentales concretas que se han desarrollado hasta cierto punto en la vida de un niño y son esas estructuras las que determinan la información que será relevante para él según sus intereses. El niño trabaja por encontrarle sentido

a su mundo, es un ser activo, en desarrollo, actúa y se adapta a éste, tiene sus propios impulsos internos y sus patrones de desarrollo y el desarrollo cognitivo es el producto de esos esfuerzos del niño por comprender y actuar en su entorno.

Existe seguridad acerca del tipo de información que los niños encuentran relevante, puesto que esa relevancia está relacionada con el estadio. Piaget⁸ se refiere a las estructuras psicológicas dadas (los métodos de organizar la información) que se han desarrollado en la vida del niño, como ese estadio de desarrollo. Un **estadio** descubre las posibilidades cognitivas organizadas, los límites que caracterizan el pensamiento y el proceso de sentimiento de un niño, en un momento dado de su desarrollo.

Con respecto a la **inteligencia**, la teoría piagetiana la considera como adaptación al entorno y contiene conceptos complejos e importantes de dilucidar. Según Piaget⁹ el nacimiento de la inteligencia aparece como un proceso activo y regulado en el que el sujeto transforma los elementos del medio y a la vez es transformado por ellos. La inteligencia es la capacidad de adaptación a situaciones nuevas, es primero que todo comprender e inventar y su desarrollo implica que haya curiosidades e intereses en el sujeto. Como

⁸HERSH, Op. Cit.P. 31.

⁹PUCHE, Rebeca, GILLIÉRON, Christianne. ¿Volver a Piaget? Cali: Universidad del Valle, 1992. P. 29.

parte de la función biológica de adaptación, la inteligencia opera en casi todas las actividades humanas: en los juegos de los niños, en las actividades de caza primitiva de una tribu, en las decisiones políticas de un adolescente, etc.

Desde los postulados piagetianos, la inteligencia contiene características tanto funcionales como estructurales; entonces, se define su función desde una perspectiva biológica y se caracteriza en términos lógicos a sus estructuras. Al considerar la inteligencia como extensión de algunas características biológicas, Piaget abstrae las propiedades de ella en la acción que tiene validez para todos los organismos, y explica que el organismo humano comparte con aquéllos dos **funciones invariantes: la organización y la adaptación**. El concepto de invariantes funcionales se fundamenta en un modelo de intercambio biológico entre el organismo y su ambiente y Piaget, quien se inició como biólogo, considera que la organización y la adaptación son las dos invariantes básicas del funcionamiento intelectual.

Basado en sus tempranos estudios biológicos sobre los moluscos y fascinado por la forma como estos organismos inferiores, mientras se acomodaban al ambiente, también lo asimilaban activamente de acuerdo con su dotación estructural, Piaget vislumbró la imagen de un organismo activo que selecciona e incorpora estímulos de una manera que está determinada

por su estructura, al tiempo que adapta ésta a los estímulos. Desde aquí, Piaget configuró un modelo de desarrollo cognitivo que tiene sus raíces y sus principios básicos en el crecimiento biológico; la inteligencia y por ende el funcionamiento intelectual tienen una impronta biológica que define sus características esenciales, se originan dentro de un sustrato biológico y pronto se extienden más allá de él.

La inteligencia sólo puede considerarse como una extensión de determinadas características biológicas fundamentales en tanto aparecen allí donde la vida está presente. El funcionamiento intelectual, por tanto, es una forma especial de actividad biológica y como tal comparte atributos importantes con las actividades de las que procede. Es clara entonces la orientación biológica que rige el pensamiento piagetiano y corresponde ahora definir cada una de las dos características o atributos que permanecen invariables durante todo el desarrollo, definen la esencia del funcionamiento intelectual y por tanto, constituyen la esencia y el núcleo de la inteligencia y son también las mismas características que tienen validez para el funcionamiento biológico en general. La primera de ellas es la **organización** y la segunda la **adaptación**, que comprende dos subpropiedades o funciones estrechamente relacionadas pero conceptualmente distintas: la **asimilación** y la **acomodación**.

La organización y la adaptación son dos caras de la misma moneda. En palabras de Piaget¹⁰, la organización es inseparable de la adaptación, ambos son procesos complementarios de un único mecanismo, siendo el primero el aspecto interno del ciclo en el cual la adaptación constituye el aspecto externo. La mente humana también opera en términos de estas dos funciones no cambiantes. Sus procesos psicológicos están muy organizados en sistemas coherentes y ellos están cuidadosamente afinados para adaptarse a estímulos cambiantes del entorno.

La **organización** es la tendencia del organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes; estos sistemas organizados no podrían funcionar bien si no estuvieran adaptados a las condiciones del medio en que vive el organismo. En la cognición humana también se advierte esa organización que se comprende como la tendencia a crear unidades estructurales, sistemas de conocimiento o formas de pensamiento, cada vez más complejos que incorporan imágenes cada vez más exactas de la realidad. Estas unidades estructurales llamadas **esquemas**¹¹, son herramientas o estructuras cognitivas básicas, patrones organizados de comportamiento que un individuo emplea para pensar y actuar en una situación. En la medida en que el sujeto adquiere más información, sus esquemas se vuelven más

¹⁰FLAVELL, John H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires: Paidós, 1979. P. 67-70

¹¹PAPALIA, Diane. WENDKOS, Sally. DUSKIN, Ruth. Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 2001. P. 161

complejos y se integran unos con otros. La noción de esquema tiene una posición especial en la descripción piagetiana sobre el desarrollo; aunque el autor lo usa en relación con todas las etapas, aparece más ampliamente conectado con el período senso-motor. En cualquier etapa un esquema se define en términos de la conducta observable ante determinadas tareas.

En relación con la función de **adaptación**, ella opera en los sistemas psicológicos y fisiológicos a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. La adaptación es el concepto utilizado por Piaget¹² para indicar cómo un individuo maneja la nueva información que toma del entorno, que parece estar en conflicto con lo que ya sabe, y que explica también, cómo se ajusta a ella a través de los procesos de **asimilación** y **acomodación**. Estas dos funciones están presentes en todo acto intelectual, de cualquier tipo y nivel de desarrollo. No obstante aunque su co-ocurrencia es invariable, la relación entre ellas sufre cambios, tanto dentro de una etapa de desarrollo, como también entre etapas diferentes. Un acto de inteligencia en el cual la asimilación y la acomodación se hallan en **equilibrio**, constituye una adaptación intelectual.

La **asimilación** consiste en incorporar la nueva información a las estructuras cognitivas existentes. El individuo se enfrenta a los estímulos del entorno en

¹²Ibid. P. 38

términos de su organización actual. La **acomodación** consiste en realizar cambios en las estructuras cognitivas para incluir la información nueva. Las invariables funcionales **organización** y **adaptación** se encuentran vinculadas con el concepto de **equilibrio** lo que permite comprender también cómo el funcionamiento intelectual y por ende el desarrollo cognitivo, se dan a través de estos tres principios interrelacionados. La equilibración o equilibrio en la terminología de Piaget¹³ es la tendencia a buscar el balance entre los elementos cognitivos del individuo, así como entre éste y el mundo exterior. La equilibración rige el paso de la asimilación a la acomodación. Cuando el sujeto no puede manejar las nuevas experiencias dentro de sus estructuras existentes, organiza patrones mentales nuevos que integran estas experiencias, restableciendo así el equilibrio. La inteligencia es adaptación y la adaptación es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

Una vez recorrido el escenario sobre los procesos inherentes al funcionamiento intelectual, es preciso conocer los vastos aportes piagetianos en relación con cada uno de los períodos del desarrollo cognitivo, que según Piaget, ocurre en una serie de etapas cualitativamente diferentes, en cada una de las cuales la mente del niño desarrolla un nuevo modo de operar.

¹³Ibid. P. 38.

Desde la infancia hasta la adolescencia, las operaciones mentales evolucionan desde un aprendizaje basado en la simple actividad sensorial y motora hasta el pensamiento lógico-abstracto. A través de su extensa, rigurosa y creativa obra, Piaget develó la génesis y el desarrollo de las estructuras cognoscitivas hasta la edad adolescente. Conocer cuál es el carácter y la naturaleza de la formación de aquéllas estructuras con las cuales el ser humano interpreta el mundo, constituyó la preocupación central de sus investigaciones.

A partir de un supuesto evolutivo, y proponiendo una organización y jerarquización del pensamiento, la teoría Piagetiana aborda las preguntas relacionadas con la manera como el individuo se representa y asimila el mundo social, físico y matemático y el cambio que estas representaciones tiene hasta la adolescencia. La valiosa obra psicológica de Piaget desarrolla el estudio sistemático de la representación física desde las formas sensoriomotoras más simples hasta complejas estructuras formales. Se plantea así un desarrollo estructural que se produce en etapas y por tanto se concibe la existencia de estadios en el desarrollo evolutivo humano.

Estos estadios contienen no sólo variabilidades sino también regularidades y proporcionan una idea general acerca de cómo se produce el desarrollo cognitivo en un contexto en el que no se estudia específicamente la posible

influencia del aprendizaje. Aunado a ello, la obra Piagetiana contiene planteamientos epistemológicos que fundamentan, clasifican y plantean propuestas metodológicas en torno a la ciencia, consolidando así un sistema categorial que da cuenta de la realidad física y de las construcciones lógico-formales que el sujeto desarrolla a partir de su interacción con dicha realidad.

ESTADIOS EN EL DESARROLLO COGNITIVO

Aunque el concepto de estadio es un concepto central y constante en su obra, Piaget sólo empezó a definirlo y a elaborar un sistema para agrupar los estadios de desarrollo cognitivo, después de sus estudios sobre la inteligencia sensorio-motriz, hacia el año de 1936.

Las formulaciones teóricas de Piaget dan cuenta del desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia. Sin embargo, la sistematización de los estadios, etapas o períodos de desarrollo en el sistema piagetiano ha tenido variaciones.

El primer planteamiento se condensa en el libro *El desarrollo mental del niño* (Piaget, 1940).¹⁴ En él presenta los estadios como formas de organización de

¹⁴DEL RÍO, Pablo. *Los estadios del niño en la psicología evolutiva*. Buenos Aires: Editores, 1967. P. 56

la actividad mental, concebidos en sus aspectos motor o intelectual y afectivo y en sus dimensiones individual y social. Aquí Piaget distingue 6 estadios: Estadio de los reflejos, desde el nacimiento hasta el primer mes; Estadio de los primeros hábitos motrices y de las primeras percepciones organizadas, desde el primer mes hasta los 4 meses y medio; Estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica, desde los 4 meses y medio hasta los 2 años; Estadio de la primera infancia, de los 2 hasta los 7 años; Estadio de la infancia, de los 7 a los 12 años y Estadio de la adolescencia. En esta primera presentación se establece ya un paralelismo y una relación estrecha entre el desarrollo de la inteligencia y la afectividad. Para Piaget la afectividad, no es nada sin la inteligencia que provee sus medios y esclarece sus fines.

En su obra *La psicología de la inteligencia* (Piaget, 1947),¹⁵ el autor varía la delimitación de los estadios y divide el desarrollo cognitivo del niño en 5 períodos: Período de la inteligencia sensorio-motriz, desde el nacimiento hasta el año y medio o 2 años; Período del pensamiento simbólico y preconceptual, desde el año y medio o 2 años hasta los 4 años; Período del pensamiento intuitivo, desde los 4 hasta los 7 u 8 años; Período de las operaciones concretas, desde los 7 u 8 años hasta los 11 ó 12 años; Período del pensamiento formal, a partir de los 11 ó 12 años.

¹⁵Ibid. P. 57.

Hacia 1952 y 1953, durante sus exposiciones en La Sorbona, Piaget reduce su sistema a 4 períodos, reuniendo los Períodos del pensamiento simbólico y preconceptual y del pensamiento intuitivo en un nuevo período denominado Período del pensamiento preoperatorio, que va desde los 2 hasta los 7 años.

Más tarde, en 1955, participa en Ginebra durante el Simposium dedicado al problema de los estadios; con el título Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente, Piaget plantea un nuevo sistema que establece 3 períodos de desarrollo con subperíodos y estadios: Período de la inteligencia sensorio-motriz, con 6 estadios, desde el nacimiento hasta los 2 años; Período de preparación y de organización de las operaciones concretas, con dos subperíodos: subperíodo de las representaciones preoperatorias que comprende 3 estadios, desde los 2 hasta los 7 u 8 años y subperíodo de las operaciones concretas, con 2 estadios, de los 7 u 8 años hasta los 11 ó 12 años; y el Período de las operaciones formales, con 2 estadios, de los 11 ó 12 años hasta los 15 años.

Piaget retoma el anterior sistema de tres períodos con las subdivisiones referidas, en sus cursos en La Sorbona, durante los años de 1957 a 1958, con la obra *Las etapas del desarrollo mental* (Piaget, 1958).

La sistematización que se plantea en el presente trabajo recoge aspectos importantes de la Teoría de las etapas cognitivas de Piaget alrededor de 4 etapas, períodos o estadios principales, a través de los cuales concibe el desarrollo cognitivo del sujeto, y plantea cómo entre la infancia y la adolescencia ocurren cambios cualitativos en su pensamiento. Estos períodos son:

I. Período Sensorio-motor o de la Inteligencia Sensorio-motriz (Desde el nacimiento hasta los 2 años).

II. Período Preoperacional (Desde los 2 hasta los 7 años).

III. Período de las Operaciones Concretas (Desde los 7 hasta los 11 años).

IV. Período de las Operaciones Formales (Desde los 11 años hasta la adultez).

En estos períodos o estadios, Piaget describe las etapas de desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia, dando cuenta de cómo las estructuras psicológicas en el ser humano se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan luego en esquemas de conducta, que se internalizan alrededor del segundo año de vida como modelos de pensamiento y

progresan durante la infancia y la adolescencia hasta complejas estructuras intelectuales que caracterizarán la vida adulta. Las edades cronológicas definidas para cada estadio son aproximadas, lo esencial es que el orden de sucesión de los estadios de desarrollo es constante y los distintos momentos del desarrollo refieren que el pensamiento infantil se diferencia cualitativamente del pensamiento adulto.

La Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, plantea que dicho desarrollo procede universalmente a través de una serie fija de estadios que no presentan regresión desde un estadio superior alcanzado a uno inferior; considera además, que el desarrollo es un proceso de equilibraciones sucesivas en la resolución del conflicto cognitivo. De otra parte, además de aportar una descripción de las diferentes etapas que atraviesa el sujeto en su desarrollo y de ofrecer desde esta descripción un sistema que explica el desarrollo de su actividad cognitiva, proporciona unas herramientas y un método para reflexionar sobre ella e investigarla.

I. Período Sensorio-motor o de la Inteligencia Sensorio-motriz. (Desde el nacimiento hasta los 2 años de edad). A través de largos años de observación y análisis de las actividades cotidianas y espontáneas de niños en esta edad, Piaget investiga cómo se da una transformación de comportamientos simples de succión y movimientos de la mano del bebé en

conductas que develan el proceso de construcción y nacimiento de la capacidad intelectual del sujeto. Las respuestas dadas mediante reflejos y comportamientos casuales avanzan hasta comportamientos que se orientan según sus objetivos.

El período sensorio-motor es un período pre-verbal,¹⁶ es decir, que antecede al lenguaje y es llamado así porque el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras, sin que haya presencia de funciones simbólicas; en el lactante no se presenta aún el pensamiento ni la afectividad unidos a representaciones que permitan evocar personas u objetos ausentes.

Sin embargo, aunque hay ausencia de lenguaje y de función simbólica, durante esta etapa evolutiva, el bebé a través de un desarrollo gradual, podrá organizar las actividades relacionadas con su entorno y aprenderá de sí mismo y del medio que le rodea por medio de su actividad motriz y de sus sentidos en creciente desarrollo.

Este período constituye así el escenario de los procesos que conllevan al nacimiento de la actividad intelectual; el pequeño comienza no sólo a construir los conocimientos sino las herramientas con los cuales los edificará.

¹⁶HERSH, Richard. REIMER, Joseph. PAOLITO, Diana. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1998. P. 32.

La inteligencia sensorio-motriz además de preceder al lenguaje, es de naturaleza práctica y es empleada por el lactante para resolver problemas de acción; la acción es la base de la actividad del niño con el medio, ella tiene una primacía en su desarrollo durante el período sensorio-motor. Alcanzar objetos escondidos o alejados son problemas que el bebé va resolviendo mediante la construcción de un complejo sistema de esquemas de asimilación y a través de la organización de lo real, según un conjunto de estructuras espacio-temporales y causales.

En ausencia de lenguaje y de función simbólica los procesos de construcción de esquemas de asimilación se llevan a cabo, basándose sustancialmente, en percepciones y movimientos, es decir, a través de una coordinación sensomotora de las acciones, sin que intervengan la representación o el pensamiento.

Así pues, durante los primeros 18 meses, el desarrollo mental es rápido e importante en cuanto que el niño elaborará no sólo las subestructuras cognoscitivas que constituirán el punto de partida para sus futuras construcciones perceptivas e intelectuales sino también, un gran número de reacciones afectivas que aunque elementales, determinarán su afectividad subsiguiente.

El desarrollo de la inteligencia sensorio-motriz comprende la sucesión continua de seis subestadios o subetapas que denotan los cambios cualitativos que confluirán en el subestadio 6 (entre los 12 y los 18 meses) en conductas reveladoras de la aparición de la inteligencia. Los cinco primeros subperíodos señalan cómo el niño aprende a coordinar la información que proviene de sus sentidos y a organizar sus actividades en relación con su entorno. El subperíodo 6 muestra el avance desde un aprendizaje por ensayo y error hasta el uso de símbolos y conceptos para solucionar problemas.

Gran parte de este desarrollo cognitivo se produce mediante reacciones circulares, nombre que se da a los procesos por medio de los cuales el pequeño aprende a reproducir los eventos que le son placenteros e interesantes, descubiertos inicialmente por casualidad.

Subestadio 1: Desde el nacimiento hasta el primer mes, aproximadamente. Se le conoce como el subestadio de los ejercicios reflejos¹⁷ y se describe como el paso de los reflejos a la constitución de los primeros esquemas de asimilación. Al nacer, el bebé dispone de un montaje hereditario de reflejos que constituye el escenario en el que se desarrollará la actividad asimiladora. Piaget examina la relación global de ese montaje hereditario de reflejos con el medio, es decir, analiza cómo desde el

¹⁷PAPALIA, Op. Cit.. P. 161.

funcionamiento reflejo va a nacer la inteligencia. El análisis de los comportamientos del lactante señala, desde este nivel reflejo, la participación de todos los aspectos funcionales que son invariables y comunes a la vida y a la inteligencia, asegurándose así la transición entre lo biológico y lo psíquico.

La continua práctica de reflejos innatos (el reflejo de succión, de agarre, de fonación, las primeras actividades auditivas y visuales, etc.) que le permiten al bebé asimilar un mundo indiferenciado, con el cual realiza intercambios, lo llevará a tener control sobre dichos reflejos, presentando incluso un comportamiento, cuando el objeto o estímulo que genera el reflejo no está presente.

La repetición garantiza la consolidación del reflejo por ejercicio funcional, encontrándose aquí el esbozo de una reacción circular: la actividad refleja aumenta y se cualifica por su propio funcionamiento. Por ejemplo, en la medida en que el bebé succiona lo hace de forma más segura, encontrando con mayor facilidad los objetos. La tendencia del reflejo a reproducirse, asegura una asimilación reproductora o funcional que es repetitiva e indiferenciada y que se prolonga o avanza hacia una asimilación generalizadora (incorporar todo objeto que sea excitante o chupar en el vacío, por ejemplo) y hacia una asimilación reconocitiva (discriminar el

objeto adecuado: por ejemplo, diferenciar entre el pezón y otros objetos, entre el biberón y el dedo, etc.). El pequeño avanza así desde reflejos que no diferencian inicialmente entre los objetos a los que aplica su acción hasta un estado en que se originan las primeras formas de conocimiento.

A través del ejercicio reflejo se develan las funciones de asimilación, de acomodación y de organización que deciden la formación de las estructuras intelectuales. La asimilación tiene un papel fundamental: asume la transición de lo biológico a lo psíquico, impide considerar el reflejo como sólo automatismo, muestra extensiones posteriores del esquema reflejo y explica la formación de los primeros hábitos; en suma, traduce el principio fundamental de todo desarrollo: la actividad.

En tanto que el paso del reflejo a la asimilación de reconocimiento requiere de la noción de esquema, la asimilación revela también el mecanismo de coordinación entre lo nuevo y lo viejo explicando cómo todo esquema nuevo resulta de una diferenciación y de una complicación de los esquemas anteriores.

Subestadio 2: desde el primero hasta el cuarto mes, aproximadamente.

Se caracteriza por la aparición de los primeros hábitos o adaptaciones adquiridas, las reacciones circulares primarias y los esquemas primarios. Al

contrario de las adaptaciones hereditarias, las adaptaciones adquiridas implican un aprendizaje en relación con los nuevos elementos u objetos del medio exterior, al mismo tiempo que una incorporación de esos objetos a los esquemas diferenciados.

Sobre la base de los esquemas reflejos de succión, de prehensión, de visión, de audición, se constituyen los primeros hábitos por el mecanismo de un tipo general de conductas características de este subestadio llamadas reacciones circulares primarias,¹⁸ ejercicios funcionales adquiridos que prolongan el ejercicio reflejo y que se caracterizan por la repetición de comportamientos o sensaciones corporales satisfactorias o placenteras que inicialmente ocurrieron por casualidad. Estas reacciones circulares primarias se organizan en esquemas sensorio-motores primarios, los cuales se constituyen por tanteos y proceden de la asimilación de los elementos nuevos a los esquemas anteriores, es decir, a los esquemas reflejos.

Una ilustración de lo que ocurre en este subperíodo, es por ejemplo el acto de chupar en el que el bebé no succiona, sino que se succiona el dedo o succiona distintos objetos de manera diferente. El pequeño succiona casualmente el pulgar, disfruta dicha succión y mantiene el dedo en su boca o lo coloca de nuevo allí. El estímulo (pulgares) desencadena el reflejo de

¹⁸ Ibid. P. 162.

succión, el placer estimula al bebé a continuar succionando. Succionar es un reflejo, succionarse el dedo o succionar otros objetos es una primera adaptación adquirida lo que, desde el punto de vista piagetiano, constituye un hecho fundamental en el desarrollo.

En la succión del pulgar se manifiesta la coordinación entre los movimientos de la mano, del brazo y de la boca; por tanto, esto implica la coordinación entre dos esquemas distintos: lo visual con lo manual. La coordinación entre esquemas diferentes, no es un proceso automático, sino que es un logro que denota desarrollo y por ende, sigue un orden evolutivo. Las reacciones circulares primarias se observan también en conductas de protusión de la lengua en las que el bebé juega sistemáticamente con ella, con sus labios y con sus encías. También es importante referir la conducta de prehensión que deriva del reflejo palmar y en la que igualmente se evidencia la coordinación entre esquemas entre la visión y la prehensión cuando el niño agarra el objeto que ve y entre la prehensión y la succión, cuando el niño agarra el objeto que ve y lo lleva a la boca.

En lo anterior, se observa el carácter rector de la actividad manual sobre las otras actividades: la mano guía a la visión; es la mirada la que intenta ver lo que la mano coge, no es la mano la que intenta coger lo que la mirada ve. Por otra parte, también se comprende que el bebé no sólo incorpora y

transforma los objetos, sino que empieza a ser transformado por éstos. No sólo asimila, sino que a partir de este subestadio, la asimilación y la acomodación empiezan a manifestarse como procesos diferenciados; la acomodación anteriormente confundida con la asimilación, va a disociarse, quedando sin embargo subordinada a ésta.

En esta subetapa se observa entonces la formación de esquemas primarios, a partir de esquemas reflejos, y la integración de estos a los esquemas primarios, ello como resultado de la asimilación en sus formas reproductora (o funcional), cognoscitiva (o de reconocimiento) y generalizadora, asimilación que da lugar a las reacciones circulares primarias; estas reacciones representan una forma más evolucionada de asimilación y en ellas se dan acciones intencionales repetidas que al igual que las respuestas dadas por el bebé, se enfocan en el cuerpo de éste más que en los efectos de su comportamiento sobre el entorno.

Los hábitos o conductas adquiridas no se pueden considerar aún como actos de inteligencia, en cuanto que, se basan en esquemas senso-motores y no existe en ellos, desde el punto de vista del pequeño, una diferenciación entre los medios y los fines. Por el contrario, los actos de inteligencia comportan primeramente la búsqueda de un fin planteado desde el comienzo;

posteriormente, la búsqueda de los medios apropiados que son suministrados por esquemas ya diferenciados del esquema inicial.

Subestadio 3: Desde los 4 hasta los 8 meses. Se caracteriza por la aparición de las reacciones circulares secundarias y la interacción entre esquemas secundarios. A partir del momento en que hay coordinación entre la visión y la aprehensión y debido a la interacción del pequeño con los objetos, lo que le ha permitido construir esquemas y aplicarlos a situaciones y objetos cada vez más extensos y diversos, el pequeño vuelve a producir una acción que tuvo para él una consecuencia interesante. El bebé emplea reacciones circulares secundarias, es decir, comportamientos o acciones intencionales, repetidas no sólo para su propia satisfacción, sino además, para obtener resultados interesantes. La acción desencadena una respuesta en otra persona u objeto, lo que lleva al pequeño a repetir la acción original. Aunque las acciones pueden tener intención, originalmente no se orientan hacia un objetivo.

Las reacciones circulares secundarias¹⁹ prolongan las reacciones circulares primarias pero mientras éstas recaen sobre el cuerpo del bebé (él coge para mirar, para chupar, para agarrar), las secundarias van más allá de su propio cuerpo e involucran o recaen sobre los objetos exteriores (el niño coge para

¹⁹Ibid. P. 162.

balancear, para frotar, para reproducir sonidos). Agitar repetidamente un sonajero para escuchar su sonido, es una acción que produce para el niño un resultado interesante. Otro ejemplo es cuando el bebé balbucea ante una persona conocida, ella sonríe, al pequeño le agrada y balbucea nuevamente con lo que se evidencia el interés por prolongar las experiencias interesantes.

Subestadio 4: Entre los 8 y los 12 meses. La coordinación de esquemas secundarios que se considera iniciada en el subestadio 3, se prolonga en el presente subestadio y lo caracteriza. El bebé no se contenta con repetir los esquemas para reproducir resultados interesantes, sino que combina diferentes esquemas para obtener resultados deseados; aprende a coordinar los esquemas aprendidos previamente y puede, a partir de estas experiencias pasadas, de estos esquemas conocidos, realizar generalizaciones que le permitirán solucionar problemas nuevos y alcanzar sus objetivos. El pequeño aprende también a diferenciar entre los esquemas que sirven de medios y aquéllos que sirven de fines. En tanto que la prueba, modificación y coordinación de esquemas previos para encontrar uno que funcione mejor tiene un propósito u objetivo, este subperíodo marca el comienzo del comportamiento intencional. La intencionalidad se manifiesta disociando en la acción los medios y los fines. La finalidad se impone previamente, los medios serán ensayados o buscados seguidamente. Los medios empleados, sin embargo, se toman de los esquemas de asimilación

conocidos. Diferenciar medios y fines traduce nada menos que el carácter intencional de la actividad.

Al coordinar los esquemas el bebé aprende a poner en relación los objetos entre sí. Hasta el tercer subestadio, la actividad de los esquemas se realiza sobre los objetos. A partir del subestadio 4, esta actividad se lleva a cabo a partir de la relación o coordinación entre ellos. Por ejemplo: el niño al intentar alcanzar un objeto que está bastante distante o que se hará desaparecer bajo una sábana o cojín, puede tomar la mano de un adulto y dirigirla hacia el objeto que desea alcanzar o puede levantar aquello que tapa el objeto oculto.

La construcción del esquema del objeto permanente o constancia del objeto es adquirida gracias a la coordinación de esquemas. Se dan pues avances sustanciales de inteligencia práctica; el niño supera su estatus de espectador y progresa hacia el nacimiento de un sujeto que resuelve de problemas, que no se limita a recepcionar mensajes, sino que es capaz de producir lenguaje.

Subestadio 5: Entre los 12 y los 18 meses. Dos tipos de conducta caracterizan este subestadio: las reacciones circulares terciarias²⁰ y el desarrollo de la actividad experimental como estrategia de conocimiento; se construyen nuevos esquemas dirigidos a la experimentación e investigación.

²⁰Ibid. P. 162.

En las reacciones circulares secundarias, el bebé busca simplemente reproducir un resultado interesante descubierto por azar. Por el contrario, en las reacciones circulares terciarias, hay una búsqueda intencional de la novedad, el efecto nuevo obtenido, es modificado con el fin de estudiar su naturaleza; el pequeño modifica o varía intencionalmente sus acciones para observar y obtener resultados similares en lugar de simplemente repetir un comportamiento placentero descubierto por casualidad. Desde estas experiencias o reacciones para observar, el pequeño desarrolla conductas de experimentación activa, descubriendo medios nuevos. A partir de esta experimentación, prueba con nuevas acciones o comportamientos para ver lo que sucede; expresa curiosidad y experimenta, explora activamente su mundo para establecer lo novedoso de un objeto, evento o situación y por primera vez demuestra originalidad en la solución de problemas utilizando el ensayo y el error para descubrir la mejor manera de alcanzar un objetivo.

Así, por ejemplo, el bebé puede lanzar un objeto cada vez más alto, dar vueltas a una caja en diferentes sentidos, sacudir diferentes sonajeros para escuchar sus sonidos, apretar o sentarse sobre un juguete de hule que ha emitido un chillido al sentarse sobre él, para ver si produce nuevamente ese sonido; intenta así reproducir el sonido de diferentes maneras. El niño descubre nuevas relaciones entre y sobre los objetos, varía y gradúa movimientos y velocidad, experimentaciones estas que le ayudarán a

descubrir y construir el tejido de relaciones sobre las cuales se organizan los objetos en el mundo.

Durante este subperíodo, se da una nueva relación entre la asimilación y la acomodación. La acomodación inicialmente se confundía con la asimilación; luego, progresivamente se diferenciaba de ella y a continuación, quedaba subordinada a la asimilación. En el presente subestadio, se dan reorganizaciones que le dan a la acomodación un papel preponderante sobre la asimilación.

Subestadio 6: Entre los 18 y los 24 meses. Los procesos de este subperíodo dan cuenta de la combinación mental de los esquemas, la invención y la representación. Delante de una situación nueva o de un problema a resolver, el pequeño utiliza no sólo tanteos materiales o exteriores sino combinaciones interiorizadas, que como medios nuevos, le permiten obtener una comprensión, conocimiento o discernimiento frente a las situaciones problema que enfrenta. A través de las combinaciones mentales el pequeño puede prever si sus acciones tienen o no efecto antes de llevarlas a cabo²¹.

²¹PUCHE, Rebeca, GILLIÈRON, Christianne. ¿Volver a Piaget? Cali: Centro editorial Universidad del Valle, 1992. P. 59.

Combinaciones mentales, invenciones, deducciones, control de las actividades y de las experiencias, interiorización de las conductas, revelan un proceso constructivo en el que la representación tiene un papel esencial. La **representación** es la capacidad para representar mentalmente los objetos, las experiencias y las acciones en la memoria, fundamentalmente mediante el uso de símbolos (como palabras, números, señas e imágenes mentales). Al poder realizar representaciones mentales y poseer cierta noción sobre causa y efecto, el niño ya no está limitado al ensayo y error para solucionar los problemas, sino que podrá usar los símbolos para pensar sobre las acciones antes de realizarlas.

El pensamiento simbólico le permite al niño liberarse de la acción, de la experiencia inmediata y prever lo que la acción puede producir sobre el objeto; así pues, el sujeto hace a través de la representación un control previo a las acciones, puede no sólo descubrir sino inventar y evocar a través de ella, sin someterse exclusivamente al tanteo empírico; piensa sobre los eventos y anticipa sus consecuencias, sin recurrir siempre a la acción.

La función simbólica igualmente le permite al niño emplear la imitación diferida, en la terminología de Piaget²², reproducción posterior de un comportamiento observado, por medio de la evocación de un símbolo

²²PAPALIA, Op. Cit., P. 163.

correspondiente almacenado. La imitación diferida se apoya o fundamenta en la retención de la representación mental de una acción observada y está relacionada con la representación de acciones que el sujeto ya no tiene en frente suyo.

II. PERIODO PREOPERACIONAL. (Desde los 2 hasta los 7 años). En este período hay un gran desarrollo de la capacidad de representación, el niño desarrolla un sistema de imágenes y emplea los símbolos para representar personas, lugares y eventos. Para Piaget, la etapa preoperacional es la etapa de la niñez temprana y la llegada del pensamiento marca un paso decisivo en el desarrollo durante ella. Según este autor²³ el pensamiento es la representación interna de actos externos. Sin embargo, el pensamiento preoperatorio es egocéntrico e intuitivo más que lógico y en él se identifican dos subetapas: función simbólica y pensamiento intuitivo. El niño no puede pensar en forma lógica antes de alcanzar la etapa de las operaciones concretas.

La subetapa de **función simbólica** ocurre aproximadamente entre los 2 y los 4 años de edad; en ella, el niño adquiere la habilidad de representar mentalmente un objeto, una persona o un evento que físicamente no están

²³HERSH, Op. Cit. P. 32.

presentes y emplea los símbolos o representaciones mentales (palabras, números o imágenes) a los cuales ha asignado un significado. Disponer de símbolos para las cosas le permite al pequeño recordarlas y pensar en ellas sin que estén físicamente presentes; no requiere establecer contacto sensorio-motor con el objeto, persona o evento para pensar en él.

La función simbólica o pensamiento simbólico es demostrado por el niño a través de la imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje.²⁴ La **imitación diferida** es la capacidad para representar una acción que ha sido observada anteriormente. Por ejemplo, una niña juega con su muñeca a tomarle la presión sanguínea, evento que ha observado tiempo atrás.

En el **juego simbólico** llamado también juego de simulación, dramático, imaginativo o fantasioso, el niño hace que un objeto reemplace o simbolice otra cosa. Por ejemplo, un muñeco puede representar a un niño.

El uso de **lenguaje** incluye la utilización de un sistema común de palabras para comunicarse. Los niños pequeños empiezan a hacer garabatos para representar personas, casas, carros y muchos otros elementos de su mundo; además, se relacionan libre y verbalmente con compañeros y adultos. El

²⁴Ibid. P. 250.

pensamiento es la base para el desarrollo del lenguaje y no el resultado del desarrollo de éste.

Los progresos del pensamiento simbólico incluyen una creciente comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número. Algunas de estas nociones se originan en los primeros años; otras, aunque comienzan a desarrollarse en la etapa preoperatoria, no alcanzarán su completo desarrollo antes de la niñez intermedia o etapa de las operaciones concretas.

No obstante estos progresos, el pensamiento preoperacional tiene dos importantes limitaciones: el egocentrismo y el animismo.

El **egocentrismo** es la dificultad para distinguir entre una perspectiva propia y la de los demás. El niño parece estar centrado cognitivamente en sí mismo y no toma en cuenta los puntos de vista de otros; no existe conciencia de la perspectiva del otro, de una perspectiva diferente a la propia. El **animismo** es la creencia de que los objetos inanimados tienen la cualidad de estar vivos, de actuar, de estar dotados de intención y conciencia.

El **pensamiento intuitivo** es la segunda subetapa del estadio preoperacional y va desde los 4 hasta los 7 años de edad. En ella, el niño comienza a usar el

razonamiento primitivo y quiere saber las respuestas a toda clase de preguntas. Piaget²⁵ llama a esta subetapa “intuitiva” porque el niño parece muy seguro de sus conocimientos y de su comprensión, aunque no esté consciente de cómo sabe aquello que sabe. En otras palabras, conoce sin el uso del pensamiento racional.

La limitación en la habilidad de raciocinio se ve por ejemplo en la dificultad del niño para ordenar objetos por categorías. Confrontando una colección de objetos que pueden ordenarse con base en dos o más propiedades, el niño preoperacional rara vez es capaz de usar estas propiedades para ordenar los objetos en los grupos apropiados. Esta limitación se llama **centración** y significa que la atención se enfoca o se centra solamente en una característica sin tomar en cuenta las demás. La incapacidad para descentrar impide que el niño comprenda los principios de la **conservación**, es decir, la idea de que ciertas características de un objeto se conservan aún cuando éste cambie de apariencia.

Otra limitación del pensamiento preoperacional es el **artificialismo** o tendencia a creer que las cosas han sido construidas por el hombre o por una actividad divina, obrando a la manera de una fabricación humana.

²⁵SANTROCK, John W. Psicología de la educación. McGraw-Hill, 2001. P. 57.

También existe como limitación, la incapacidad de invertir mentalmente una acción física para regresar un objeto a su estado original (**reversibilidad**).

III. PERIODO DE LAS OPERACIONES CONCRETAS (Desde los 7 hasta los 11 años). Los niños ingresan a la etapa de las operaciones concretas o de la niñez intermedia, cuando pueden utilizar las reflexiones mentales para solucionar problemas concretos, es decir reales; en este sentido, el término operatorio concreto se refiere a las operaciones lógicas que realizan sobre objetos concretos, operaciones entendidas como acciones mentales reversibles. Aunque el pensamiento lógico reemplaza al pensamiento intuitivo, los infantes aún están limitados a pensar acerca de las situaciones reales en el aquí y el ahora.²⁶ El pensamiento abstracto todavía no hace su aparición; así mismo, el niño avanza desde su egocentrismo y se vuelve más sociocéntrico, cada vez más consciente de la opinión de los otros.

El desarrollo del pensamiento lógico implica que los niños pueden emplear el principio lógico de la perspectiva y tener en cuenta múltiples aspectos de una situación; además, incluye el desarrollo de habilidades de razonamiento espacial, la comprensión de la causalidad, la categorización o clasificación (incluyendo la seriación, la inferencia transitiva y la inclusión de clase), el

²⁶Ibid. P. 332.

razonamiento inductivo y deductivo, la conservación y las operaciones matemáticas.

En relación con el razonamiento espacial el niño operacional concreto comprende mejor las relaciones espaciales, tiene una idea más clara de la distancia entre un lugar y otro, recuerda con mayor facilidad la ruta y señales a lo largo de un camino y puede emplear mapas o modelos para facilitar la búsqueda de un objeto oculto y dar instrucciones a otra persona para hallarlo. En la relación causa y efecto el niño comprende la influencia de los atributos físicos pero no la de los factores espaciales.

En este período, el niño puede clasificar objetos en categorías, organizar clases y subclases, conjuntos y subconjuntos entre el todo y sus partes, y considerar sus interrelaciones.²⁷ El infante demuestra que comprende la seriación cuando puede disponer los objetos en una serie según una o más dimensiones como el peso (del más liviano al más pesado), el color (del más claro al más oscuro) o el tamaño (del más corto al más largo).

La inferencia transitiva es la habilidad para combinar y reconocer de manera lógica las relaciones entre dos objetos y un tercero. La inclusión de clase es la capacidad para observar la relación entre un todo y sus partes. El

²⁷Santrock, Op. Cit. P. 59.

razonamiento inductivo le permite al niño, a partir de observaciones acerca de miembros particulares de una clase de personas, animales, objetos o eventos, hacer conclusiones respecto a la clase en su totalidad. El razonamiento deductivo comienza con un enunciado general relacionado con una clase que se aplica a miembros particulares de la misma.

Al solucionar problemas de conservación de la cantidad de masa, de volumen, longitudes, superficies, etc., el niño en esta etapa puede elaborar mentalmente sus respuestas sin medir o pesar los objetos. Gracias al principio de identidad el niño sabe que aunque cambie la forma de un objeto este sigue teniendo la misma cantidad; por el principio de reversibilidad sabe que un objeto puede cambiar su forma sin que cambie su naturaleza. Además, puede descentrar, es decir, enfocarse al mismo tiempo, en dos cualidades físicas del objeto.²⁸ Con respecto a las operaciones matemáticas, el niño puede sumar contando a partir del número más pequeño y solucionar problemas comunes narrados.

IV. PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES (Desde los 11 años hasta la adultez). Esta etapa se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta. El pensamiento es más abstracto, idealista y

²⁸HERSH, Op. Cit. P. 36.

lógico.²⁹ La capacidad para pensar de manera abstracta le proporciona al niño formas nuevas y más flexibles para manejar la información y resolver los problemas; así mismo, puede emplear el razonamiento hipotético-deductivo y desde aquí, pensar en términos de posibilidades, elaborar y probar hipótesis. En el adolescente también emerge una forma de egocentrismo caracterizada por una elevada autoconciencia que se refleja en sus creencias de que los demás están tan interesados en ellos como lo están ellos mismos.

2.2 DESARROLLO MORAL

En las conceptualizaciones sobre la **ética** y la **moral**, la primera se entiende como un producto social en el que el sujeto se inscribe, se socializa y frente al cual reacciona como sujeto moral. La segunda hace referencia a la formación de la subjetividad, cuyo supuesto fundamental es la idea de lo justo, según lo han demostrado Piaget y Kohlberg, concepto éste que se va formando en el niño a partir de las interacciones sociales, en un proceso que progresa desde la heteronomía a la autonomía.

Para Piaget, la moral se construye en las relaciones y se basa en el respeto que las personas sienten por ellas. Para este autor, existen dos tipos de relaciones y por tanto dos tipos de respeto: las **relaciones de presión** que

²⁹PAPALIA, Op. Cit.. P. 426.

caracteriza las relaciones niño-adulto, basadas en el respeto unilateral y en donde las normas se imponen desde el exterior por autoridad; las **relaciones de cooperación** basadas en la reciprocidad y el respeto mutuo. El primer tipo de relación conduce a la formación de una **moral heterónoma**, el segundo, a la formación de una **moral autónoma**.³⁰

A partir de los supuestos piagetianos, el desarrollo de la moral autónoma implica salir del egocentrismo a través de un proceso de descentración y coordinación de diferentes puntos de vista, para cooperar entre sí y construir y someterse a unas reglas colectivas. Desde aquí, es clara en Piaget la concepción de dos estadios en el desarrollo moral. El primero, el heterónomo que se caracteriza por el respeto a la autoridad y a las normas que proceden de ella. El segundo, el autónomo, que se describe por una reducción del respeto unilateral hacia la autoridad y un avance del respeto mutuo y de las reglas construidas entre iguales.

Desde el punto de vista de Kohlberg, la moral no se reduce a las reglas que permiten coordinar la vida en común; este concepto mas bien hace referencia a juicios basados en principios morales universales; tiene que ver, con la construcción de principios morales autónomos por parte de cada individuo y no con la copia de valores de una sociedad; la moral también se

³⁰Ibid. P. 337.

entiende como el producto de la interacción entre las estructuras del sujeto y el medio ambiente.

Los aportes de Piaget y de Kohlberg se enmarcan dentro del **enfoque cognitivo-evolutivo**. Este calificativo fue empleado por Kohlberg, a finales de los años 60, para denominar, de una parte, a la extensión del modelo piagetiano del desarrollo, al estudio del cambio moral, y de otra, a las aplicaciones educativas del mismo. Para Kohlberg³¹, las teorías cognitivo-evolutivas contienen los siguientes postulados:

1. El desarrollo implica transformaciones de estructuras cognitivas que no pueden definirse ni explicarse por los parámetros asociacionistas del aprendizaje, sino con criterios de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.

2. El desarrollo de las estructuras cognitivas es el resultado de procesos de interacción entre la estructura del sujeto y la estructura del medio y no el resultado de la maduración y el desenvolvimiento de un patrón innato de aprendizaje, ni una copia de estructuras ambientales.

³¹KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. P. 50.

3. Las estructuras cognitivas son siempre estructuras o esquemas de acción.
4. La dirección del desarrollo de las estructuras cognitivas es hacia un mayor equilibrio de reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto o situación y la acción de estos sobre el organismo.
5. El desarrollo afectivo y su funcionamiento y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento, no son algo distinto; ambos, son aspectos paralelos.
6. El desarrollo social implica el concepto de ego (unidad de organización y desarrollo de la personalidad), en relación con conceptos de otra gente, entendidos dentro de un mundo social común, con estándares sociales.
7. El conocimiento social requiere, además de los procesos básicos del desarrollo cognitivo, una toma de rol, es decir, la conciencia de que el otro es como el ego propio y que responde al ego dentro del mismo sistema de expectativas del mundo social.
8. La dirección del desarrollo social es también hacia un equilibrio o reciprocidad entre las acciones del ego y las de otros hacia el ego. Este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad y se concibe como principio de **justicia**, es decir, de **reciprocidad** o **igualdad**. En su forma

individualizada, define relaciones de amor, es decir de mutualidad y de intimidad. La analogía social a las conservaciones lógicas y físicas en el aspecto cognitivo, es el mantenimiento de una identidad del ego a través de las transformaciones de varias relaciones de rol en el aspecto social.

De los anteriores principios, los cuatro primeros se asumen para el desarrollo cognitivo en general, es decir, para el desarrollo de formas de pensar sobre los objetos físicos y sociales. Los cuatro últimos, amplían su aplicación al desarrollo social puntualizando más sobre los procesos socio-emocionales.

En el enfoque cognitivo-evolutivo convergen dos hipótesis: una hipótesis cognitiva que refiere cómo los principales cambios producidos con el desarrollo suponen importantes reestructuraciones en el significado que el sujeto da al mundo, y una hipótesis evolutiva que plantea cómo el resultado de esas reestructuraciones posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo. Estas presunciones llevadas al ámbito moral implican comprender, que los principales cambios que se producen son de tipo cognitivo y conducen a niveles de justicia superior.

Tanto para Piaget como para Kohlberg la moral se fundamenta en el principio de **justicia**, entendida como el equilibrio y la armonía en las relaciones humanas dentro de un grupo o sociedad. La justicia es la primera virtud de

una persona, escuela o sociedad, interpretada de una forma democrática como equidad o igual respeto para toda la gente. Ambos teóricos³² asumen al niño como un filósofo que construye significado sobre categorías y principios universales como la justicia y están de acuerdo en que la moral no es innata sino que se construye en la interacción con los demás.

Dentro del vasto campo del desarrollo moral, Piaget y Kohlberg presentan elaboraciones conceptuales esenciales sobre los progresos del **razonamiento** o **juicio moral**, que se comprende como la valoración que una persona hace de los actos morales y se define en virtud de los juicios sobre la idea de justicia. Estos juicios se construyen en términos de una experiencia moral concreta (en la acción o la resolución de conflictos que en ella se generan) o de un pensamiento moral teórico (cada vez que se pretenden evaluar actos que no interesan directamente o cuando se valoran principios generales independientemente de la situación concreta).

Sin embargo, aunque el juicio moral influye en la resolución de una acción moral, no es suficiente en tanto que ella requiere además de un juicio, de una responsabilidad y de una ejecución relacionada con la voluntad o control de ego.

³²Ibid. Ps. 33-34.

2.2.1 El desarrollo moral en la perspectiva de Jean Piaget. Para Piaget la forma más adecuada de estudiar el **desarrollo moral** es utilizar como hilo conductor, los datos obtenidos al estudiar el desarrollo lógico; el desarrollo moral está vinculado con el desarrollo cognitivo. Ambos, son aspectos paralelos de un mismo proceso general de adaptación. Tanto el pensamiento lógico como la conciencia moral tienen sus raíces en la acción, surgen como reflexión constante de la práctica, pasan por una primera fase egocéntrica fundamentada en la unilateralidad y conllevan a formas de equilibrio superior basadas en la reciprocidad.

La moral cumple con respecto a la afectividad y las relaciones sociales la misma función que la lógica cumple en el pensamiento: controlarlas y estructurarlas en organizaciones de equilibrio superior. La lógica es la moral del pensamiento como la moral es la lógica de la acción.

Dentro del **juicio moral**, Piaget aborda la relación entre conocimiento y afecto. Según el autor³³, existe un paralelismo constante entre la vida afectiva y la vida intelectual. La afectividad y la inteligencia son indisolubles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana. La posición de Piaget es clara: no puede haber conocimiento sin afecto ni afecto

³³ PIAGET, Op. Cit. P. 28.

sin conocimiento. El afecto motiva las operaciones del conocimiento y éste estructura las operaciones del afecto³⁴.

El principio de interacción que sustenta la teoría de Piaget explica el supuesto anterior, en tanto, considera que existe un desarrollo de estructuras, desarrollo que se debe a que el organismo está en constante interacción con su medio; algo dentro de él llama la atención y estimula el interés, el cual es experimentado como un sentimiento que puede estar orientado hacia diferentes objetos y situaciones de conocimiento en el mundo objetivo, en el mundo social o en el mundo subjetivo.

Así, entonces, se puede asegurar que una persona que está emocionalmente aislada no puede funcionar cognitivamente³⁵. Para que el afecto se experimente como sentimiento o emoción se requiere que una estructura cognitiva le confiera sentido; los sentimientos y las emociones se interpretan desde categorías cognitivas y en este sentido el juicio moral es una estructura cognitiva de cómo siente el sujeto que debe tratar a los demás y cómo ha de ser tratado por ellos.

³⁴ HERSH, Op. Cit. P. 40.

³⁵ Ibid., P. 40.

Piaget empezó a investigar sobre el desarrollo del juicio moral en los niños al inicio de su carrera, buscando entender cómo se orientan ellos en el mundo social. Influido por las tesis del sociólogo francés Emile Durkheim, quien planteaba que el papel fundamental de la educación moral era, enseñar a los niños a obedecer las reglas morales de la sociedad y a consagrarse al bien de la misma, Piaget orientó su trabajo en comprender cómo los niños desarrollan respeto por las reglas y sentido de solidaridad con su sociedad.

En su obra *El Criterio Moral en El Niño*, Piaget³⁶, realizó un acercamiento profundo sobre el desarrollo moral en los infantes y se interesó por estudiar sus ideas y actitudes con respecto a las normas, la justicia, el comportamiento ético, etc. Con este propósito, efectuó entrevistas y conversatorios sobre cuestiones morales con niños de las escuelas de Ginebra y Neuchâtel, buscando conocer:

1. Qué es el respeto por la regla desde el punto de vista del niño. Aquí, Piaget parte del análisis no de las reglas morales, sino de las reglas del juego, en cuanto a lo que tienen de obligatorio para la conciencia del jugador honrado.

³⁶PIAGET, Jean. *El Criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

2. Cuál es la idea que el niño se plantea sobre los deberes y reglas morales prescritas por los adultos. En este punto, Piaget se interesó, entre otras cuestiones, por las ideas de los niños sobre la mentira.

3. Qué nociones surgen de las relaciones de los niños entre sí. Aquí, Piaget elige la idea de justicia como centro especial de las entrevistas. El autor encuentra coherencia entre sus conclusiones y las diferentes hipótesis vigentes en la sociología y la psicología morales. Con todo, encuentra necesario conocer las leyes que rigen la formación de la moral infantil para comprender la moral del hombre y actuar en su formación.

1. Las reglas del juego. Piaget investigó las actitudes y el comportamiento de los niños en relación con las normas del juego de las canicas, según lo practicaban los niños de la Suiza francesa. Para el epistemólogo³⁷, estos juegos son interesantes instituciones sociales que comportan un sistema complejo de reglas, siendo importante conocer la moral implícita en ellas. La moral es un sistema de reglas y su esencia hay que buscarla en el respeto que las personas logran hacia estas. Aquí, hay coincidencias con los análisis reflexivos de Kant, con la sociología de Durkheim y con la psicología individualista de Bovet.

³⁷Ibid. P. 9.

Para Piaget, la mayoría de las reglas morales que el niño aprende a respetar provienen del adulto y aunque ello llegue a influir la elaboración de las reglas del juego, los juegos de los niños contienen normas elaboradas por ellos que se mantienen de generación en generación debido al respeto que generan en los sujetos. En esto, se encuentra implícita una moral infantil.

En las reglas del juego Piaget estudia dos aspectos esenciales y que se relacionan entre sí: **la práctica de las reglas**, es decir, la forma en que los niños de edades diferentes las aplican; y **la conciencia de las reglas**, o sea, la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio. En cada uno de estos aspectos ocurre el tránsito desde un nivel heterónimo hasta un nivel autónomo.

Con respecto a la **práctica de las reglas**³⁸ se definen cuatro estadios o etapas sucesivas:

a. **Un estadio motor e individual**, etapa en la que el niño manipula elementos y materiales de juego en función de sus propios deseos y costumbres motrices, sin intentar adaptarse a reglas sociales. Existen regularidades y esquemas más o menos ritualizados pero estos rituales al ser obra de un solo individuo, no pueden provocar la sumisión del yo a algo

³⁸Ibid. P. 20-21.

superior que es lo que caracteriza la aparición de toda regla. El juego sigue siendo individual y no se puede hablar de reglas colectivas sino de reglas motrices.

b. **Un estadio egocéntrico**, de los 3 a los 5 años. Esta etapa se inicia cuando el infante recibe del exterior ejemplos de reglas codificadas pero al imitarlos juega solo, sin preocuparse por encontrar compañeros de juego, o juega con otros chicos, sin intentar ejercer dominio sobre ellos o uniformar las diferentes formas de jugar; aunque jueguen juntos, cada niño sigue jugando para sí, sin preocuparse por la codificación de las normas. Esta dualidad en el carácter de imitación de los mayores, pero de utilización individual de los ejemplos recibidos, es definido por Piaget³⁹ como **egocentrismo**, noción con la que también se refiere a los comportamientos intelectuales y que describe como la incapacidad del niño preoperacional para considerar puntos de vista diferentes al suyo.

c. **Un estadio de cooperación naciente**, desde los 7 u 8 años hasta los 11 años. En esta fase, el niño comienza a realizar el juego de un modo social, en consonancia con un conjunto de reglas mutuamente convenidas. Debido a que cada jugador intenta dominar a los otros, aparece la preocupación por el control mutuo y por la unificación de las normas; es decir, se da la necesidad

³⁹PAPALIA, Op. Cit. P. 255.

de un acuerdo que es lo que define este tercer período en el que también se advierte, que se da el paso desde un interés y un placer muscular o psicomotor y egocéntrico a un placer e interés social.

d. **Un estadio de codificación de las reglas**, hacia los 11 años. En este período los juegos quedan regulados en los más mínimos detalles de procedimiento, las reglas son conocidas y obedecidas por todos, se genera un interés por la regla en sí misma, se tiene un dominio de códigos y se disfruta con las discusiones jurídicas de fondo o de procedimiento.

La práctica heterónoma de las reglas se caracteriza por la no aplicación de éstas para coordinar y controlar el juego; aunque el niño las imita, no las comprende y por tanto, no las aplica. La práctica autónoma implica la construcción en común de normas y su aplicación por respeto mutuo; existe interés por coordinar acciones comunes a través de la reciprocidad.

En relación con la **conciencia de las reglas**⁴⁰ se tienen tres estadios:

a. **Un primer estadio** que coincide con la primera etapa de la práctica de las reglas. Para el niño, las reglas no son parte de su espacio de vida y no son coercitivas, bien porque son puramente motrices o bien porque se las sigue

⁴⁰PIAGET, Op. Cit. P. 22-23.

inconscientemente, a manera de ejemplos interesantes y no de realidades obligatorias (principio del estadio de egocentrismo).

b. **Un segundo estadio** que se caracteriza por un auge del egocentrismo y presencia parcial de la cooperación y que se inicia en el momento en que el niño por imitación o por intercambio verbal, comienza a desear jugar conforme a unas reglas recibidas del exterior. Las reglas se consideran procedentes de la autoridad suprema, sagradas o divinas y de esencia eterna, por tanto inmodificables. Todo intento de cambiarlas o modificarlas, es considerado como una falta. Sin embargo, aunque para el niño las normas tienen las anteriores características, en su comportamiento y sin percatarse, las quebranta permanentemente.

c. **Un tercer estadio** en el que las reglas del juego se consideran ya no como normas exteriores, sagradas e impuestas por los adultos, sino como normas debidas al consentimiento mutuo, que es obligación respetar si se quiere ser leal. Se pueden cambiar con la condición de que se cuente con la aprobación de todos y todos se comprometan a respetar las nuevas decisiones. Aquí, se está frente a una realidad social racional y moralmente organizada y se advierte una unión entre la cooperación y la autonomía que ha estado precedida por la unión entre el egocentrismo y la obligación; y es a partir de

este momento, en que la regla de cooperación sucede a la regla de obligación, que se convierte en una ley de moral efectiva⁴¹.

La obligación impone opiniones o costumbres; la cooperación, procedimientos de intercambio intelectual o moral. La cooperación lleva al niño a la práctica de la reciprocidad, es decir, de la universalidad moral y de la generosidad en sus relaciones con los compañeros de juego. Además, la autonomía se vincula al respeto por la norma. En tanto el niño puede modificar las reglas, adquiere conciencia de la razón de ser de las mismas; entonces, las normas se convierten en una condición necesaria para el acuerdo. A partir del momento en que se presenta la cooperación, las nociones de lo justo y lo injusto entran a regular las costumbres en cuanto están implicadas en las relaciones sociales entre iguales.

La conciencia heterónoma de las reglas considera su carácter sagrado e inmodificable. Para el niño autónomo, las reglas se presentan como resultado del consentimiento mutuo, son modificables y se deben respetar como condición de lealtad.

Realizado el anterior recorrido, es necesario considerar que la descripción piagetiana de los niveles de heteronomía y autonomía, en lo que se refiere a

⁴¹PIAGET, Op. Cit. P. 56-60.

la práctica y la conciencia de las reglas, muestra entonces que existen dos tipos de respeto frente a ellas, que corresponden a dos formas de comportamientos o de realidades sociales y morales: un respeto unilateral basado en la presión de los mayores o adultos y un respeto mutuo basado en la cooperación.

2. Los deberes y normas impuestos por los adultos. Piaget analiza una de las principales características de la moral heterónoma: el **realismo moral**,⁴² limitación que surge como consecuencia de la incapacidad para diferenciar lo psíquico de lo físico y que lleva al niño a reificar los contenidos de la conciencia. Entre las principales manifestaciones de este realismo se destacan:

1. La consideración de la responsabilidad centrándose exclusivamente en las consecuencias materiales de la acción, sin tener en cuenta la intención de la misma ni las circunstancias que la rodean. Un niño que rompa más cantidad de objetos, aún sin su culpa, debe ser más duramente castigado que quien rompió menos objetos a pesar de haber éste quebrantado una norma.

⁴²Ibid. P. 93.

2. La confusión de las leyes físicas con las leyes morales, que lleva a la creencia de una existencia de sanciones automáticas que emanan de la naturaleza o de las cosas (justicia inmanente).

3. La identificación de la mentira con el error.

4. La consideración de la regla literalmente y no en su espíritu (realismo de detalle).

Según Piaget, hasta los 6 o los 7 años de edad, los niños son realistas morales; después, progresan hasta convertirse en relativistas morales, es decir, juzgan las acciones más en relación con la virtud de la intención subyacente.

En relación con los deberes impuestos por el adulto, el niño heterónomo los asume al pie de la letra, no en su esencia y con una concepción objetiva de responsabilidad; las normas se mantienen externas al no ser comprendidas. Se tienen en cuenta sólo las consecuencias materiales de los actos cuando éstos son evaluados independientemente de las situaciones e intenciones. El niño autónomo toma en consideración las intenciones.

En relación con la mentira, los niños pequeños definen las mentiras como malas palabras; mentir es semejante a blasfemar. Más adelante consideran la mentira como algo que de alguna manera no es veraz, dicho con intención de engañar o sin ella. En los niños mayores, el significado está restringido exclusivamente a decir cosas no verdaderas con la intención de engañar.

3. El desarrollo de la noción de justicia en el niño. Como se estableció en el apartado respectivo, el estudio de las reglas del juego permite establecer que hay dos tipos de respeto y por tanto dos morales: una moral de la obligación o moral heterónoma y una moral de la cooperación o moral autónoma. Inicialmente Piaget⁴³ intenta conocer el aspecto afectivo de la cooperación y de la reciprocidad pero al encontrar dificultades para hacerlo mediante el interrogatorio, escoge una noción que parece resultar directamente de la cooperación, y que él define como la más racional de las nociones morales: la noción de justicia. En el vasto estudio sobre esta noción, el brillante epistemólogo profundiza en dos aspectos fundamentales: la justicia retributiva y la justicia distributiva. Sin embargo, investiga también otros conceptos relacionados con ellas.

⁴³Ibid. P. 167.

La justicia retributiva⁴⁴ hace referencia a la proporcionalidad entre el acto cometido y la sanción; ésta es injusta cuando no está graduada en proporción exacta a la falta. Esta noción de justicia está directamente relacionada con la presión del adulto, con la sumisión y con la obediencia hacia esa autoridad; por tanto, considera como auténtica sanción la **sanción expiatoria**, la cual tiene un carácter arbitrario en cuanto no existe relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado, sino que se busca que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito (por ejemplo: sancionar una mentira con un castigo físico, con la privación de juguetes o con trabajos pesados). Se trata de una sanción impuesta desde fuera a la conciencia del individuo. La noción de expiación corresponde a una moral de heteronomía y del deber puro. El niño considera que las reacciones del adulto y los castigos establecidos por él son legítimos en la medida en que hay una ruptura de la relación de obediencia y la normatividad impuesta.

La justicia distributiva⁴⁵ se define por la idea de igualdad: el no favorecer a unos a expensas de los otros. En esta noción se establece la **sanción por reciprocidad**, llamada así por cuanto está unida a la cooperación y a las reglas de igualdad. El niño considera desde su interior que las reglas le

⁴⁴DÍAZ AGUADO, Op. Cit. P. 23.

⁴⁵Ibid. P. 24.

vinculan a sus semejantes con un lazo de reciprocidad y de solidaridad (por ejemplo: no debe mentir porque la mentira hace imposible la confianza mutua). La sanción entonces es una consecuencia natural del acto que causó la infracción o el delito. La noción de reciprocidad es inherente a una moral de autonomía y de cooperación. Para el niño la sanción debe estar encaminada a hacer comprender al infractor la disolución del vínculo de reciprocidad y por tanto, las consecuencias de sus actos.

En los niños pequeños se encuentra arraigada la necesidad de las sanciones expiatorias; los mayores consideran necesarias las sanciones por reciprocidad. La evolución con la edad de las nociones de justicia retributiva hasta las de justicia distributiva, señalan el progreso del respeto unilateral hasta el respeto mutuo. En tanto el respeto hacia el adulto disminuye en beneficio de las relaciones de igualdad y reciprocidad, entre niños y entre ellos y los adultos, la idea de expiación va perdiendo progresivamente su valor y las sanciones tienden a estar reguladas exclusivamente por la ley de reciprocidad.

Al describir lo anterior en etapas, se puede establecer que en sus estudios sobre el desarrollo de la noción de justicia Piaget establece tres grandes períodos:

1. Un primer período, que va hasta los 7 u 8 años, en el que la justicia se subordina a la autoridad del adulto. No se establece diferencia entre las nociones de lo justo y lo injusto con las del deber y la desobediencia; lo justo se confunde con aquello que está sujeto a las normas impuestas por la autoridad del adulto. Cuando hay conflicto entre la justicia retributiva y la igualdad, el niño concede primacía a la sanción sobre ésta última; por tanto, la sanción expiatoria prevalece sobre la sanción por reciprocidad.⁴⁶

El niño en esta etapa cree en una **justicia inmanente** que está relacionada con la sanción y que se define como la creencia en una justicia automática que emana de la naturaleza física y de los objetos inanimados.

Cuando se ponen en conflicto la obediencia y la igualdad, el pequeño elige la primera. Así mismo, en la justicia entre niños, opta por la autoridad en lugar de la idea de igualdad; el respeto unilateral está por encima del respeto mutuo.

2. Un segundo período, comprendido entre los 8 y los 11 años en el que se observa un desarrollo progresivo de la autonomía y un predominio de la igualdad sobre la autoridad. La justicia retributiva no es aceptada con la misma docilidad de antes y sólo se consideran legítimas las sanciones que

⁴⁶PIAGET, Op. Cit. P. 263.

se desprenden de la reciprocidad.⁴⁷ La creencia en la justicia inmanente disminuye y los actos morales interesan por sí mismos, independientemente de la sanción. En los conflictos entre la sanción y la igualdad, ésta prevalece, lo mismo sucede en los antagonismos con la autoridad. En la justicia entre niños, el igualitarismo aumenta progresivamente con la edad.

3. Un tercer período que comienza alrededor de los 11 o los 12 años, en el que la noción de justicia igualitaria se ve moderada por intereses y deseos de equidad. La **equidad** se define como un desarrollo de la igualdad en el sentido de la relatividad. En lugar de buscar la igualdad en la identidad (las mismas normas para todos), el niño concibe los derechos iguales de los individuos de acuerdo con la situación personal de cada uno; por lo tanto, no se puede aplicar a todos la misma sanción sino que se debe tener en cuenta las circunstancias atenuantes de algunos.⁴⁸

En conclusión, en el desarrollo de la noción de justicia⁴⁹ existen dos niveles morales que se oponen: un nivel heterónomo y un nivel autónomo. **La moral heterónoma** se desarrolla hasta los 7 u 8 años de edad aproximadamente y se caracteriza por ser una moral de la autoridad, del deber y de la sumisión, que conduce al individuo a la obediencia por medio del castigo expiatorio,

⁴⁷Ibid. P. 264.

⁴⁸Ibid. P. 265.

⁴⁹Ibid. P. 271.

que es arbitrario en cuanto no existe relación entre el acto cometido y la sanción; el niño confunde lo que es justo con el contenido de la norma. **La moral autónoma** se presenta desde los 7 u 8 años hasta los 11 o 12 años, es la moral del respeto mutuo, del bien como oposición al deber, de la cooperación y de la autonomía que orienta al individuo a establecer relaciones de igualdad y solidaridad que, en caso de ruptura, requieren la aplicación de sanciones por reciprocidad las cuales tienen como fin hacer sentir las consecuencias del lazo social roto por falta de reciprocidad, haciendo comprender al transgresor, el significado de su falta. Aquí, existe relación entre la falta cometida y la sanción.

Desde los 11 o los 12 años, el niño avanza hacia la consideración de ideas de igualdad con una forma superior de reciprocidad que es la equidad, basada ésta no en la igualdad pura sino en la consideración de las situaciones particulares de cada persona: se ha de dar a cada uno de acuerdo con sus necesidades. Con todo, Piaget señala que existe una evolución en el desarrollo moral del niño, desde la heteronomía hasta la autonomía, y devela cómo la sumisión de la conciencia infantil a la conciencia adulta le resulta al niño cada vez menos legítima; en consecuencia, el respeto unilateral progresa hasta el respeto mutuo y hacia el establecimiento de relaciones de cooperación que constituyen el equilibrio moral.

2.2.2 El desarrollo moral en la perspectiva de Lawrence Kohlberg. El psicólogo americano Lawrence Kohlberg creó la **Teoría del desarrollo moral** y enunció la **Filosofía de la educación moral** sobre la que se basó el enfoque de la comunidad justa. La teoría del desarrollo moral de Kohlberg, se fundamenta en los trabajos de Piaget, especialmente, en las ideas contenidas en su obra *El juicio moral en el niño*. Su contribución principal⁵⁰ ha sido aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral.

Kohlberg⁵¹ empezó a investigar el razonamiento moral, en su tesis doctoral (1958), titulada “El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años”, con base en el supuesto de que dicho desarrollo no termina en las edades estudiadas por Piaget, sino que experimenta importantes cambios estructurales durante la adolescencia. En este sentido, buscó replicar los estadios del desarrollo moral descritos por Piaget y ampliarlos a la adolescencia. No obstante, encuentra diferencias con respecto a los estadios heterónomo y autónomo; entonces, redefine y plantea seis nuevos estadios. En cada uno de ellos, se observa un razonamiento más complejo y por consiguiente un concepto más elaborado de lo que es justo e injusto.

⁵⁰HERSH, Op. Cit. P. 45.

⁵¹DÍAZ AGUADO, Op. Cit. P. 27.

Según Kohlberg,⁵² las personas pasan por etapas en la evolución de su sentimiento de justicia y en el tipo de razonamiento que emplean para hacer juicios morales y se les puede orientar para que eleven su pensamiento moral, no moralizándoles o predicándoles, ni con recompensas o castigos, sino confrontándoles con **dilemas morales** y ayudándoles a desarrollar su pensamiento en relación con los mismos.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que le permite a las personas reflexionar sobre sus propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica; un punto central en la obra de Kohlberg, es que el ejercicio de la moral no se limita a momentos anormales o raros en la vida y es integrante el proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria.

Desde una perspectiva de desarrollo, los niños aprenden normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. Para Kohlberg las diferencias de razonamiento moral en niños de diferentes edades, se debe al diferente desarrollo de la capacidad para asumir roles. Para este autor, la capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde los seis años y consiste en la posibilidad de la persona para reaccionar ante los demás como ante sí misma y de reaccionar ante la

⁵²Ibid. P. 29.

conducta de sí misma en el rol de los demás. En este sentido, la definición de Kohlberg sobre **juicio moral** está relacionada con la capacidad para sopesar las exigencias de los demás contra las propias exigencias. Ponerse en los zapatos del otro, definir los propios derechos y equilibrarlos con los de las otras personas, es determinante en la evolución del juicio moral. En este orden de ideas, sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro y percibir cuál es su exigencia, puede contrastar la suya frente a la del otro.

NIVELES Y ETAPAS EN LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

Lawrence Kohlberg al igual que Piaget, considera que el desarrollo moral involucra principalmente el razonamiento moral y se extiende en **niveles y etapas** o estadios. Un estadio se puede entender como una manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad y el mayor aporte de Kohlberg⁵³ ha sido aplicar este concepto al desarrollo del juicio moral, mostrando que, desde la mitad de la infancia hasta la adultez hay tres niveles y seis estadios o etapas (dos en cada nivel) en este desarrollo, que implican una relación diferente entre el yo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

⁵³HERSH, Op. Cit. P. 50.

Kohlberg siguió el ejemplo de Piaget adaptando y modificando el método clínico⁵⁴ empleado por él; construyó la Entrevista sobre Juicio Moral compuesta de tres **dilemas hipotéticos** y hacia 1.950, entrevistó a niños desde los 10 años, adolescentes y adultos, especialmente del sexo masculino, acerca de sus puntos de vista sobre dichos dilemas. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y debe elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee a la persona cada dilema, se le proponen varias preguntas estandarizadas; entre ellas, cómo debería resolver el dilema el personaje y por qué esa sería la mejor manera de actuar en esta situación.

Los dilemas de Kohlberg cubren un cierto número de temas éticos distintos. El autor considera que los métodos indirectos no son necesarios para convencer a una persona de que revele su pensamiento sobre estos temas. Sólo hay que proponerle dilemas morales que estimulen su interés y preguntarle cuál sería la mejor solución para la situación dilemática y por qué. A partir de la forma que la persona usa para resolverla, se puede indagar sus procesos de razonamiento y estimar así el estadio de desarrollo moral en que se encuentra. Lo que indica la etapa de desarrollo moral de una persona es el razonamiento que subyace a su respuesta frente a un dilema moral, no la respuesta en sí misma.

⁵⁴DÍAZ AGUADO, Op. Cit. P. 20.

En el fondo de cada dilema subyace el **concepto de justicia**.⁵⁵ Preguntando a sus entrevistados el por qué de sus respuestas, Kohlberg concluyó que el pensamiento de las personas acerca de las cuestiones morales se refleja en el desarrollo cognitivo y que ellas emiten juicios morales por sí mismas y no sólo por simple interiorización de los preceptos de padres, maestros o pares.

NIVELES Y ESTADIOS EN EL DESARROLLO MORAL

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA ACTUAR CORRECTAMENTE	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
<i>Nivel Preconvencional</i> Estadio 1: Moralidad heterónoma	Evitar romper las normas sólo por el castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad	Evitar el castigo, y el poder superior de las autoridades	<i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros ni reconoce que sean diferentes de los propios; no relaciona dos puntos de vista. Consideración física de los hechos antes que los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la suya propia.
Estadio 2: Individualismo, finalidad instrumental e intercambio	Seguir las normas sólo cuando es en inmediato interés de alguien; actuar para conseguir los propios intereses y necesidades y dejar que los demás hagan lo mismo. Es correcto lo que es justo, lo que es un intercambio, un acuerdo, un trato.	Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses.	<i>Perspectiva individualista concreta.</i> Conciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto de forma de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto)

⁵⁵PAPALIA, Op. Cit. P. 430.

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA ACTUAR CORRECTAMENTE	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
<i>Nivel II: Convencional</i> Estadio 3: Mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad interpersonal	Vivir en la forma en que la gente de alrededor espera de uno o lo que la gente en general espera de su papel de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa que se tienen buenas intenciones, preocupándose por los demás. Significa también mantener unas mutuas relaciones de gratitud, lealtad y confianza.	La necesidad de ser una buena persona ante uno mismo y ante los demás. Cuidar de otros. Creencia en la Regla de Oro, deseo de mantener las normas y la autoridad que mantengan los estereotipos de buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos que tienen preferencia sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta, poniéndose en el lugar de otra persona. No considera todavía la perspectiva del sistema generalizado.
Estadio 4: Sistema social y conciencia	Cumplir las obligaciones acordadas. Se deben de mantener las leyes en casos extremos en donde entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. Está igualmente bien contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.	Mantener la institución en funcionamiento como un todo, evitar el colapso del sistema "si todo el mundo lo hiciera", o el imperativo de conciencia para llevar a cabo las obligaciones marcadas por uno mismo (Fácil de confundir con la creencia del Estadio 3 de reglas y autoridad; véase el texto)	Hace distinción entre el punto de vista de la sociedad y los motivos o acuerdos interpersonales. Toma el punto de vista del sistema que define las normas y los roles. Considera las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema.
<i>Nivel III: Post-convencional o de principios.</i> Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales	Ser consciente de que la gente mantiene una variedad de valores y opiniones que la mayoría de los valores y las normas son relativas a tu grupo. Estas normas relativas deberías, sin embargo, mantenerse de interés de la imparcialidad y porque son el	Un sentido de la obligación hacia la ley por el contrato social que uno tiene de hacer y ser fiel a las leyes para el bienestar de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso, libremente aceptado hacia los amigos, la	<i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> Perspectiva de una conciencia individual racional de los valores y derechos anteriores a los contratos y compromisos sociales. Integra perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato,

NIVEL Y ESTADIO	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA ACTUAR CORRECTAMENTE	PERSPECTIVA SOCIAL DEL ESTADIO
	acuerdo social. Algunos valores y derechos no relativos como la <i>vida</i> y la <i>libertad</i> deben también mantenerse en cualquier sociedad e independientemente de la opinión de la mayoría.	familia y obligaciones de trabajo. Interés porque las leyes y obligaciones se basen en un cálculo racional de utilidad total, "lo mejor posible para el mayor número de gente".	imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista legal y moral; reconoce que a veces entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.
Estadio 6: Principios éticos universales	Seguir principios éticos auto-escogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan estos principios, se actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de la justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentido de compromiso social hacia ellos.	<i>Perspectiva de un punto de vista moral</i> , del cual derivan los acuerdos sociales. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tales.

Tomado de Psicología del Desarrollo Moral, L Kohlberg pags 188 y 189

Kohlberg⁵⁶ describe los estadios según las perspectivas socio-morales que subyacen a cada uno y que considera apropiadas en términos de "Lo que está bien", "Razones para actuar correctamente" y "Perspectiva social de los estadios"; considera que aunque esta última es necesaria para el juicio

⁵⁶KOHLBERG, Op. Cit. 187-189

moral, no es suficiente y cree que la **perspectiva moral** hace referencia a los valores y principios que obligan a actuar para que una acción se considere moralmente correcta, y no a hechos sociales propiamente dichos.

El foco de estudio de Kohlberg es el **conflicto de valores**,⁵⁷ no el tipo de valores que una persona tiene. Su interés está orientado al razonamiento moral frente a este conflicto. Cuando una persona debe elegir qué valor seguir, se genera un desequilibrio; para retribuirlo, debe aclarar los valores que están en juego y justificar lo que valora. El ejercicio del juicio moral es así, un proceso cognitivo que permite reflexionar y jerarquizar los valores. Los principios que fundamentan los Derechos Humanos son principios universales, no están limitados a una sociedad en particular y pueden asumirse como criterios morales para resolver el conflicto.

Desarrollando una de las hipótesis piagetianas básicas sobre la relación entre el desarrollo lógico y el desarrollo moral, Kohlberg considera que aquél es una condición necesaria, aunque no suficiente, para éste. Elaborar perspectivas en el mundo físico es más fácil que desarrollarlas en el mundo social; por tanto, el desarrollo moral requiere también del ejercicio del razonamiento ante situaciones que impliquen conflicto de valores y la toma de rol frente al mismo.

⁵⁷DÍAZ AGUADO, Op. Cit. P. 30.

En el Nivel I del Razonamiento Preconvencional⁵⁸ las personas actúan bajo controles externos. Obedecen reglas para evitar el castigo, alcanzar recompensas o por egoísmo. Este nivel es característico de los niños con edades entre los 4 y los 10 años.

El **estadio 1 (moralidad heterónoma)** se caracteriza por su total unilateralidad. La justicia se define en función de diferencias de poder y estatus. El bien se identifica con la obediencia del débil al fuerte y con el castigo del fuerte al débil; el valor de las personas se considera en función de sus cualidades físicas; las reglas morales son aplicadas siempre de forma absoluta o literal sin tener en cuenta las circunstancias de la situación. La persona del estadio 1 es incapaz de diferenciar perspectivas en los dilemas morales.⁵⁹

El **estadio 2 (moralidad del intercambio)** indica que la persona comprende que cada individuo tiene sus propios intereses y que éstos pueden estar en conflicto con los intereses de los demás. Descubrir que cada uno tiene sus propios intereses permite superar el absolutismo e ingenuo realismo moral del estadio anterior permitiendo adoptar una perspectiva moral hedonista y

⁵⁸PAPALIA, Op. Cit., P. 431.

⁵⁹DÍAZ AGUADO, Op. Cit. P. 31.

relativista según la cual, la forma mejor de resolver los conflictos es a través de intercambios instrumentales directos y concretos tratando los intereses de cada individuo de forma estrictamente igual. La idea de justicia como intercambio que es característica de este estadio se refleja en la sentencia “haz a los demás lo que ellos te hacen a ti o esperas que te hagan”.⁶⁰

En el Nivel II del Razonamiento Convencional⁶¹ las personas han interiorizado las normas de las figuras de autoridad. Se preocupan por agradar a los demás, ser buenas y mantener el orden social. Este nivel se logra generalmente después de los diez años de edad; sin embargo, muchas personas no lo alcanzan, ni siquiera durante su edad adulta.

En el **estadio 3 (moralidad de la normativa interpersonal)** las perspectivas individuales en conflicto reconocidas en el estadio anterior se coordinan a un nivel más complejo adoptando la perspectiva de una tercera persona. Ello permite superar el individualismo instrumental y construir un conjunto de normas compartidas que se espera sean cumplidas por todos. Estas normas o expectativas morales son la base para establecer relaciones de confianza mutua que trascienden los intereses y situaciones particulares (a diferencia del estadio 2). Como resultado de esta perspectiva, se está especialmente

⁶⁰Ibid. P. 32.

⁶¹PAPALIA, Op.Cit. P. 431.

interesado en las relaciones y sentimientos interpersonales, mantener la confianza y la aprobación social. Las obligaciones morales se basan en lo que esperan los demás, adoptando, en este sentido, una perspectiva convencional. Es muy importante “ser bueno” lo que significa tener buenas intenciones mostrando consideración hacia los otros, anteponer las expectativas y sentimientos de los demás a los propios intereses. La justicia del estadio 3 se refleja en la máxima “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti si estuvieras en su lugar”.⁶²

En el **estadio 4 (moralidad del sistema social)** la persona adopta la perspectiva de un miembro de la sociedad basándose en la idea del sistema social como un conjunto que consiste en códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros, sistematizando así las reglas compartidas que en el estadio 3 eran de carácter informal. La coordinación de la reciprocidad del estadio 4 permite comprender que los deberes (que sustituyen a las normas compartidas) son correlativos de sus derechos recíprocos, superando así una limitación del estadio anterior que llevaba a centrarse en virtudes y estereotipos sin tener en cuenta, por ejemplo, las limitaciones de los propios deberes cuando las personas que ocupan posiciones complementarias no respetan sus derechos.⁶³

⁶²DÍAZ AGUADO, Op. Cit. P. 33.

⁶³Ibid. P. 34.

En el Nivel III del Razonamiento Postconvencional⁶⁴ las personas reconocen conflictos entre las normas morales y formulan sus propios juicios basados en los principios del bien, la imparcialidad y la justicia. Este nivel se alcanza en la adolescencia temprana pero comúnmente lo logran las personas en la edad adulta.

En el **estadio 5 (moralidad de los derechos humanos)**⁶⁵ la persona va más allá de la sociedad. Como sujeto moral racional conoce valores y derechos universales que cualquier individuo racional podría elegir para construir una sociedad moral. Juzga la validez de las leyes y sistemas sociales según el grado en que garantizan esos derechos humanos universales. Se orienta más a la creación de una sociedad ideal, definiendo sus criterios, que al mantenimiento del sistema social. La coordinación de la reciprocidad lograda permite de una parte, reconocer derechos universales, es decir, derechos como la vida o la libertad que cualquier hombre posee por el hecho de serlo y cuya defensa y protección se convierten en deberes también universales. De otra parte, posibilita el establecimiento de una jerarquía de prioridades entre dichos derechos en función de la cual se toman las decisiones morales en situaciones de conflicto.

⁶⁴PAPALIA, Op. Cit.. P. 432.

⁶⁵Ibid. P. 432.

En el **estadio 6 (moralidad de los principios éticos universales)** las personas llevan a cabo lo que creen correcto como individuos, sin tener en cuenta las restricciones legales ni las opiniones de los demás. Adoptan una perspectiva socio-moral que idealmente todos los seres humanos deberían adoptar hacia otros como personas libres, iguales y autónomas y establecen procedimientos específicos para asegurar la bondad, imparcialidad o reversibilidad en el proceso de adopción de perspectivas. Consideran a las demás personas como un fin en sí mismas y no como un medio para lograr otros valores, por muy importantes que éstos sean. Cabe anotar que el presente estadio rara vez es alcanzado por las personas aún en edad adulta.⁶⁶

Correlacionando las etapas de Piaget con los niveles propuestos por Kohlberg, un individuo que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas está limitado a los estadios morales preconvencionales. Una persona que esté en el inicio del estadio de las operaciones formales, estará en el estadio 3. Los estadios siguientes de razonamiento moral requieren un pleno dominio del pensamiento formal. No obstante, algunos adolescentes, incluso algunos adultos, permanecen en el Nivel Preconvencional descrito por Kohlberg.

⁶⁶DÍAZ AGUADO, Op. Cit. P. 35.

3. ESTADO DEL ARTE

Se presentan aquí de manera sucinta estudios investigativos relacionados con la problemática de la educación ética y en valores realizados en la Maestría en Pedagogía, y a nivel nacional e internacional.

3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS EN LA MAESTRIA EN PEDAGOGIA (UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER)

En su investigación, Juicios Morales sobre Justicia en Estudiantes de la Universidad Industrial de Santander, la profesora Olga Lucía Celis Salazar, considera que desde el aula de clase se puede profundizar en temas de interés para el contexto universitario y a partir del trabajo de cátedra que se realiza desde la asignatura Ética profesional, es posible conocer sobre los juicios morales de los estudiantes. Mediante un enfoque cualitativo etnográfico la autora busca indagar cuáles son los juicios morales sobre justicia que orientan a los estudiantes de 6° a 10° semestre de las carreras de Licenciatura en Música, Química e Ingeniería de Sistemas. El estudio ubica el estadio moral predominante y demás estadios presentes en la estructura moral de los participantes y establece otros conceptos éticos que desde su juicio y acción moral se entretujan con el de justicia.

3.2 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS A NIVEL NACIONAL

La reseña aquí expuesta, hace referencia a la compilación realizada por Myrian Henao Willes y Jorge Orlando Castro⁶⁷. En ella, los autores presentan los Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia y en lo atinente a las investigaciones sobre la formación Ética y los Valores se señala cómo éstas son recientes en el país y aunque es indiscutible la importancia del tema de cara a la injusticia, a la falta de tolerancia y de respeto por la diferencia que persisten en la sociedad colombiana, en el ámbito educativo, durante algún tiempo, se desconocieron las consecuencias de esta crisis de valores y de perspectiva ciudadana como elementos de conflicto y violencia escolar.

Dentro de la compilación referida, el profesor Guillermo Hoyos⁶⁸ en su magistral ponencia “Formación Ética, Valores y Democracia”, presenta una revisión del estado del arte en éste campo de la investigación en educación. A través de un recorrido enriquecido con sus cuidadosos análisis, el autor clasifica en dos grupos los estudios investigativos realizados en la década 1989 – 1999: Investigaciones de carácter teórico y Proyectos e informes de investigación de carácter empírico.

⁶⁷HENAO, Myrian. CASTRO, Jorge. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Tomo I. Santafé de Bogotá: Colciencias-Socolpe, 2000.

⁶⁸Ibid. P. 140 a 217.

- **En las investigaciones de carácter teórico**, Hoyos reseña las siguientes:

“Fundamentos para la investigación educativa: Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador”, de Silvio Sánchez Gamboa. En este trabajo el autor establece una relación entre los diferentes métodos de investigación en educación y las concepciones epistemológicas que determinan el sentido de investigar en las ciencias sociales y destaca la concepción del hombre en la investigación educativa y la dimensión ética de la misma.

“Ética y moral: relaciones entre vida buena y obligación”, de Lelio Fernández. En su ensayo “Investigar la moral”, Fernández pregunta sobre el conocimiento que se tiene acerca del significado de la moral en la vida social, en una clara alusión a lo que él denomina “la moral de la sociedad colombiana”. Para el autor, en los trabajos sistemáticos sobre moralidad en Colombia, hay insuficiencia sobre el estudio de la dimensión moral; por tanto, invita a cultivar una memoria moral de la sociedad como meta por lograr en las investigaciones que busquen reconstruir esta dimensión en las descripciones de la historia y la sociedad colombiana.

“La comprensión de la causalidad histórica en la enseñanza secundaria” de Rosario Jaramillo Franco y **“Desarrollo de la comprensión**

de la intencionalidad y la acción de los sujetos históricos en los estudiantes de educación básica y universitarios y su relación con la transformación del juicio y la acción moral de dichos estudiantes”, de Rosario Jaramillo Franco y Angela Bermúdez Vélez. Estos dos trabajos se orientan al análisis de las relaciones entre ciencias históricas y pedagogía; su propósito, es el de generar conciencia crítica en torno a los principios éticos y políticos de la acción humana. Emplean como metodología, entrevistas clínicas que incluyen elementos desde Piaget y Kohlberg: un componente temático, un dilema moral histórico y un dilema moral actual.

Para las autoras, desarrollar la capacidad de comprender la intencionalidad de los sujetos históricos, provee a los estudiantes de un importante instrumento cognitivo tanto para su desarrollo moral, como para comprender mejor su realidad, en tanto les proporciona una experiencia de confrontación cultural y de reconstrucción del sentido de las prácticas sociales ajenas. Esto desarrollaría así mismo, su disposición y capacidad para comprender las problemáticas desde diversas perspectivas y en este sentido, tomar decisiones más justas. La reflexión sobre dilemas morales cotidianos y relacionados con la vida de los estudiantes y con su acción social, reforzaría que la historia se constituya en una herramienta de orientación de la acción.

“Educación para la democracia y educación ciudadana de adultos en América Latina”, de Germán Vargas Guillén. A partir de una base de datos sobre este tópico en América Latina, el autor se propone crear un límite conceptual en la semántica de la expresión “educación ciudadana” y analizar sus nexos teórico-prácticos con la educación de adultos en el contexto geográfico referido. Igualmente, analiza lo concerniente a la educación popular y establece sus vínculos con lo político en cuanto componente esencial de toda educación.

“Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un estado del arte”, de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo trabajo realizado para la UNESCO y el Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán (1997). A partir de un inventario de 500 instituciones que desarrollan en el país actividades relacionadas con la educación para la democracia: ONGs, organizaciones gremiales, organizaciones gubernamentales e instituciones universitarias, entre otras, los autores seleccionaron 100 instituciones y 285 programas de educación para la democracia con las que cuentan estas instituciones. Las tareas de clasificación y de interpretación se han orientado a la realización de un mapa de instituciones, programas y actividades que resulte útil para interpretar la historia contemporánea del país.

Mejía y Restrepo plantean que no se pueden examinar los problemas relacionados con la democracia y la paz, sin analizar a fondo lo que implica la constitución de lo educativo para la conformación de la democracia en nuestro medio. Así mismo, establecen una tipología de problemas entre los que destacan: Derechos humanos, Construcción de organizaciones, Descentralización y desarrollo local, Grupos de edad y familia, Reinserción y desplazados, Ambiente, Agentes de seguridad y funcionarios del estado. Se escogieron 22 registros; entre estos los que tenían mayor relación con la problemática de la formación ética, valores y democracia fueron: Atención a víctimas de violación de los derechos humanos, Conocimiento y sensibilización en los derechos humanos y los derechos de los pueblos, Educación para la paz y la negociación de conflictos, Redes de maestros transformadores, Escuelas para la paz, la democracia y la construcción de sociedad civil, Especialización universitaria en educación para la democracia, los derechos humanos y el desarrollo social, Familia, democracia y cotidianidad.

En los anteriores programas, grupos de trabajo o experiencias adelantadas por entes encargados de la educación y la formación para la democracia, se advierte, la ausencia de un tópico explícito en torno a lo moral y la carencia de programas educativos que vinculen esta dimensión con la democracia. Para Mejía y Restrepo existen dificultades para la construcción de un orden

democrático en Colombia y los amplios interrogantes en relación con ello, tienen sentido cuando en un amplio análisis de estos fenómenos se considera la violencia como el factor principal que atenta contra la democracia.

- En relación con los Proyectos e informes de investigación de carácter empírico, el profesor Hoyos refiere los siguientes ámbitos:

Aplicación de la perspectiva teórico-filosófica a la dimensión educativa:

En la investigación “**Análisis de la relación entre las dimensiones ética, política y pedagógica, en un contexto de formación de maestros**”, de Alexander Ruiz Silva, se entrelazan categorías de filosofía práctica, psicología y pedagogía. En la interpretación de lo educativo y lo pedagógico se piensa la acción educativa como acción moral y política y es precisamente el análisis de los procesos educativos desde las dimensiones ética y política, lo que, en consideración del autor, permitirá orientar la acción educativa desde maneras diferentes a las asumidas desde lo puramente pragmático.

A partir del supuesto de que la construcción del sujeto y de su identidad sólo es posible en condiciones dialógicas, condiciones que deben determinar la formación del maestro en la universidad y que pueden influir en la educación para la ciudadanía, el anterior trabajo problematiza sobre la necesaria

presencia de la dimensión política y la dimensión moral en los procesos de formación.

Es de anotar que Ruiz Silva en conjunto con Marieta Quintero, han presentado el proyecto: **“Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos, éticos, políticos y pedagógicos, en los procesos de formación de valores”**, investigación que se orienta a conocer y analizar dichos criterios en la práctica educativa de los maestros de escuela, en lo concerniente a los procesos de formación de valores.

Investigación y desarrollo de modelos de educación moral: La investigación **“Validación de un modelo para explicar y predecir la acción moral”** de María Cristina Villegas enfatiza en concepciones acerca del comportamiento moral y el desarrollo de posibles modelos para educar en moral, evaluar los juicios morales y predecir la acción moral. Apoyada en una perspectiva psicológica, especialmente desde Kohlberg, la investigadora reconoce que la acción moral puede considerarse como una forma especial de acción y explicarse dentro de un modelo motivacional. Aunque el modelo propuesto tiene en cuenta como variables: el motivo moral, las expectativas de costos, de beneficios y de sentimientos auto-evaluativos, solamente éstos últimos, intervienen en la predicción de la acción moral en todas las situaciones y su correspondencia con la acción es alta y significativa.

El proyecto, **“Construcción de alternativas pedagógicas para la formación moral desde la escuela”** de la investigadora Nubia Elizabeth López Torres, plantea cómo, en la cotidianidad escolar, se presentan conflictos en los que la moral está implícita. Sin embargo, esta dimensión en la escuela no genera reflexión; no existe en los agentes educativos escolares una responsabilidad frente al desarrollo moral de los estudiantes y de sí mismos.

En este sentido, empleando una estrategia metodológica de investigación-acción y apoyándose en Durkheim, Piaget, Kohlberg y Adela Cortina, la investigadora propone fundamentar a partir de una perspectiva teórica, epistemológica y metodológica, la elaboración de una propuesta de formación moral desde la escuela, para propiciar el debate en la comunidad pedagógica en torno al sentido de la formación moral en el contexto escolar.

En su investigación **“Modelo para el desarrollo de estrategias de negociación interpersonal en la educación básica primaria”**, Patricia León Agusti adelantó un trabajo con estudiantes de 1º y 5º grado para desarrollar estrategias de negociación interpersonal empleando el modelo INS propuesto por Selman, el cual contiene elementos para evaluar al niño y desarrollar su comportamiento social, con base en el uso de las estrategias referidas.

El modelo se ha usado también con profesores para ilustrar sobre formas de dirimir conflictos entre docentes y estudiantes. En todos los participantes se ven favorecidas las habilidades de argumentación, las actitudes para el trabajo cooperativo, el desarrollo del sentido de la responsabilidad, el respeto entre pares y ante los adultos, en el caso de los niños.

Las estructuras y la teoría comunicativa de la educación: Se reseñan aquí los trabajos que recogen los planteamientos de Habermas, Victoria Camps, Apel, Adela Cortina y Kohlberg, entre otros. Estos proyectos hacen alusión a las estructuras comunicativas en la educación básica y la educación superior, para problematizar sobre las relaciones de la concepción discursiva de la educación, la preparación académica y humana del educando y su formación ética y política.

El proyecto **“Comunicación y formación. Interpretación de las interacciones comunicativas y de su impacto formativo en el contexto de la educación superior; caso de la Universidad Javeriana de Bogotá”**, de Carlos Arturo Gaitán Riveros explora los principios de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas que pueden ser aplicables a la pedagogía, mirando las posibilidades y los límites que desde esta teoría se vislumbran para la interpretación adecuada de los aportes formativos de la comunicación en las interacciones educativas estudiadas.

En la investigación **“Itinerarios de los discursos en la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral en el joven universitario del departamento del Atlántico”**, Marieta Quintero Mejía intenta hacer un aporte a la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral del joven universitario, a partir de su acción comunicativa. Para ello, establece las etapas de desarrollo moral empleando el concepto de dilemas de cara a las ideas de autoridad y de justicia contenidas en su ética discursiva. La metodología empleada es de carácter descriptivo.

El proyecto **“La acción comunicativa en la escuela”**, de Arturo Alape y Helena Useche, emplea el concepto “acción comunicativa” desde una visión genérica sobre la comunicación, el conflicto y las interrelaciones tanto en el aula como en la escuela. La investigación tiene como propósito la formación de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia, para motivar su interés hacia la investigación de sus experiencias, de la historia de la escuela, del aula, del contexto social y de de las diferentes formas de comunicación que se dan en estos entornos.

Para los autores, es claro cómo existe en el maestro una ausencia de identidad con respecto a su profesión por razones que transitan, desde una falta de realización personal hasta lo económico y lo social, y que, en todo caso, desprofesionalizan al docente y lo convierten en un trabajador que

sobrevive gracias a otros oficios que realiza. De otra parte, la escuela no forma para la autonomía.

Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la escuela, en el proceso educativo: Este ámbito recoge los trabajos orientados a la construcción y creación del sentido ético y participativo de democracia y de comportamientos morales, a través de la práctica pedagógica de estudiantes, maestros e instituciones educativas, mediante los gobiernos escolares.

La propuesta investigativa **“Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional”**, de Elizabeth Castillo Guzmán, se interesa en analizar cómo se desarrollan las experiencias de socialización política en el interior la institución educativa y de qué forma estas dinámicas comportan procesos de formación ciudadana y de desarrollo democrático de la comunidad educativa. Metodológicamente se intenta hacer un monitoreo etnográfico y realizar el análisis de los resultados del mismo.

El proyecto **“Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Estudios de caso”**, de Juan Francisco Aguilar Soto, plantea que para la escuela existe como reto no

sólo formar para la democracia sino también en democracia, es decir, se han de generar ambientes y escenarios propicios en donde no sólo se enseñe sino que se faciliten aprendizajes desde la praxis misma, la reflexión, la convivencia democrática y el reconocimiento del conflicto.

En **“Democracia y conflicto en la escuela”**, de Adolfo Álvarez, el autor enuncia el nuevo ordenamiento jurídico en materia educativa, que ha de orientar al sistema educativo del país, a una serie de cambios en relación con el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, retos estos que deben ser asumidos por la escuela y los maestros como actores pedagógicos, aunque como lo señala Álvarez, después de cinco años de vigencia de la Ley 115, la conformación de gobiernos escolares se viene haciendo con escasa participación de los padres de familia y persisten los manejos tradicionales en el ejercicio del poder.

Pedagogía y no-violencia: El proyecto **“El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela”** con autoría de Dino de Segura y Martha Lucía Gómez Baena. Los autores describen como generadores de violencia escolar, tanto factores exógenos como factores endógenos; en los primeros, están los asociados con el ambiente (violencia y criminalidad social) y la violencia familiar y en los segundos, aquellos relacionados con el entorno escolar. En estos últimos los

investigadores encuentran un ordenamiento prescriptivo, relaciones interpersonales asimétricas y reguladas por prácticas autoritarias, la persistencia de relaciones con el conocimiento desarrolladas con concepciones transmisionistas de enseñanza-aprendizaje y un trabajo en valores orientado más desde la conveniencia que desde las consideraciones éticas que conllevan a un ambiente educativo en el que el maestro no se siente responsable y el estudiante sobrevive con artimañas, todo ello, generando un ambiente de individualismo y competencia que refuerza las causas exógenas e incrementa la violencia escolar.

En la investigación **“Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar”**, Diana María Posada, centra su interés en las representaciones que sobre el valor referido poseen las niñas y los niños y en el efecto que las formas de violencia escolar, familiar y social pueden ejercer sobre ellos. El trabajo constituye un importante aporte sobre la actividad representacional que los niños se hacen en torno a la justicia y en este contexto representacional se busca ayudar a esclarecer el efecto de la violencia.

Pedagogía y Sexualidad: La investigación **“Cultura y sexualidad en Colombia: un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos”**, de Yolanda Bodnar, Elsa Tovar, Elsa

Rodríguez, Patricia Briceño y Rosa Ludy Arias, busca contribuir a la conformación de nuevos ordenamientos culturales que desde una perspectiva de la Acción Comunicativa, favorezcan formas de interacción entre las personas y sus colectivos basadas en la mutualidad. Para ello, las autoras indagan sobre conocimientos, valores, costumbres, tradiciones y prácticas sexuales en las personas de diferentes contextos culturales del país.

Para las investigadoras es claro que existen relaciones de poder, inequidad entre los géneros, carencia de perspectivas en la educación sexual que se imparte en los espacios educativos familiares y escolares y deformación de la sexualidad femenina y masculina en los medios de comunicación.

El trabajo investigativo **“Interpretación de actitudes y valores relacionados con comportamientos sexuales en adolescentes pertenecientes a instituciones educativas oficiales de la ciudad de Santa Fe de Bogotá”**, de María Aracelly Quiñones Rodríguez, pretende establecer las significaciones que tienen sobre sexualidad los estudiantes, a partir del conocimiento de las representaciones culturales e imágenes subjetivas que canalizan sus comportamientos sexuales. Ello ayudará a reconstruir los lineamientos para la prevención de factores de riesgo

relacionados con las conductas sexuales y a elaborar propuestas para un trabajo pedagógico y de sensibilización del yo ético y sexual.

Perspectiva de género: En **“Proyecto arco iris. Una mirada transformadora de las relaciones de género en la escuela”**, Angela María Estrada Mesa, encuentra que existe discriminación de género en la escuela, ausencia de investigación que documente las relaciones de género en la cultura escolar y carencia de criterios objetivos para la implementación de políticas educativas que busquen la promoción de la igualdad de oportunidades. La proponente entonces intenta analizar la situación por medio de los modelos y dispositivos específicos, desde los cuales se configuran las identidades de género en la cotidianidad del aula y de la escuela para generar interpretaciones y criterios de acción a los programas que intenten transformar las inequidades de género y el sexismo en la escuela.

La investigación **“Reconstrucción de las acciones comunicativas de docentes universitarios, en situaciones de dilema moral”**, de Rafaela Vos Obeso, pretende reconstruir las acciones comunicativas en situaciones de dilema moral de los estilos de vida masculina y femenina de docentes universitarios de Barranquilla; en el marco teórico se acentúa en una

fundamentación procedimental de la moral y en los aportes del denominado feminismo filosófico.

Filosofía para niños: Los trabajos en éste ámbito en países como Alemania y España, se han realizado a partir de la novela El mundo de Sofía de Jostein Gaarders.

En “**Filosofía para niños como estrategia para aprender a pensar problemas con niños menores de 10 años**”, Diego Antonio Pineda Rivera, destaca la necesidad de que, para que en nuestras sociedades la reflexión filosófica constituya un elemento esencial y significativo de la cultura, se trabaje con los niños desde la educación preescolar en el ejercicio filosófico, es decir, en el planteamiento de preguntas relevantes, en la identificación de supuestos que subyacen en sus afirmaciones, en la previsión de las consecuencias posibles de sus enunciados y sus actos mentales, en la evaluación de sus razonamientos, en el análisis de su lenguaje, en el planteamiento de hipótesis teóricas y en su contrastación mediante ejemplos y contraejemplos, entre otras cuestiones.

Se esperan como resultados cambios en la capacidad de los infantes para razonar, desarrollo de su creatividad, de su comprensión ética y de su capacidad para encontrar significado en la experiencia.

Educación en comunidades indígenas: En la investigación “**Educación para el desarrollo o reinventar lo propio**”, su proponente Tulio Rojas Currieux, parte de la pregunta en torno a si los proyectos educativos comunitarios o institucionales en el contexto de las comunidades indígenas, representan una de las formas de modernización e integración a la desigual modernidad y construcción de una identidad nacional. El autor plantea el estudio de los procesos de construcción de una identidad en las comunidades indígenas por medio de la educación, en tanto es un fenómeno socio cultural que relaciona dinámicas globales como es el proceso de modernización del país, con expresiones locales como las reconfiguraciones étnicas, que aún no se comprenden en su totalidad. De otra parte, también el trabajo busca analizar la ingerencia y el impacto que este tipo de procesos sociales tiene en la construcción del Estado-Nación y las etnicidades para responder así a los problemas en el contexto de la multiculturalidad del país que enfrenta la educación.

El profesor Hoyos termina su estudio presentando un amplio informe sobre dos propuestas relacionadas con la Educación en Valores, que plantean una concepción aplicable a contextos concretos y a partir de intenciones explícitas de educar en este ámbito. La primera, titulada “**Programa de educación en valores de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI**”, contiene como ejes de

reflexión e intervención, planteamientos orientados a una ética global de mínimos y a la necesidad de avanzar en una moral cívica que permita a los ciudadanos de Iberoamérica convivir en sociedades abiertas y plurales, desarrollando procesos que se basen en el diálogo y en el respeto a la autonomía y a la diferencia. El programa se estructura en seis unidades didácticas cuyas temáticas, respectivamente son: Necesidad pedagógica y urgencias sociales en torno a la educación en valores, el currículum de educación en valores, la evaluación en el ámbito de la educación en valores, la función del profesorado, la transversalidad y los ejes transversales y estrategias para la educación en valores.

La segunda propuesta referida es la que corresponde al texto “**Educación Ética y Valores Humanos. Lineamientos Curriculares**”, del Ministerio de Educación Nacional, que forma parte del cuerpo de lineamientos publicados por este ente rector de la educación en el país, para responder a las directrices educativas emanadas de la Constitución Nacional de 1991 y la Ley General de Educación de 1994. Hoyos hace un recorrido del libro señalando sus contenidos: Sentido pedagógico de los lineamientos, sobre la transversalidad y universalidad de la educación ética y moral, el objetivo de la propuesta, raíces y ramas de la discusión ética, nuestro contexto socio-cultural, la formación de la persona moral, educación ética y moral.

3.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS A NIVEL INTERNACIONAL

Se presenta aquí la reseña hecha por las españolas, María José Díaz-Aguado y Concepción Medrano⁶⁹. Estas dos autoras han seguido muy de cerca los trabajos de Kohlberg y otros autores, destacando las siguientes investigaciones.

- **“El estudio del desarrollo moral en el contexto en que éste se produce: los dilemas reales”**. Para responder a una de las críticas formuladas al enfoque cognitivo- evolutivo de Kohlberg –el descubrimiento y la evaluación de las estructuras universales del razonamiento moral independientemente del ambiente y de valores específicos- se contempló la necesidad de estudiar dicho razonamiento en el contexto de la vida real, en conexión con las interacciones y conflictos sociales que lo estimulan. En éste sentido, las autoras iniciaron en 1984, en el País Vasco, una investigación sobre el desarrollo moral incluyendo en ella tanto el razonamiento ante dilemas hipotéticos como también ante dilemas reales que los individuos viven en su cotidianidad. En esta misma dirección se inició en 1987 una investigación asociada entre la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Harvard bajo la dirección de María José Díaz-Aguado y Lawrence Kohlberg

⁶⁹DÍAZ-AGUADO, María. MEDRANO, Concepción. Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Bilbao: Mensajero, 1994. P. 41 a 62.

que permitió avances en la comprensión de las relaciones entre la estructura, esto es, el estadio de razonamiento y el contenido o valores específicos. Los investigadores trabajaron con personas de ambos sexos y edades comprendidas entre los 9 y los 22 años.

- **“El estudio de los cambios en el razonamiento moral producidos en la infancia”**. Los trabajos de Piaget y de Kohlberg han encontrado eco en otros autores entre los que se encuentran Damon (1980), Turiel (1984), y Harris (1989) quienes han indagado sobre los cambios que se producen en el desarrollo moral durante la infancia.

Damon ha investigado el desarrollo moral de niños entre los 3 y los 10 años, trabajando especialmente problemas relacionados con la justicia y la autoridad. El investigador observó no sólo los razonamientos sino también las conductas infantiles en situaciones hipotéticas y reales y encontró que aquéllos varían según las diferentes situaciones y los valores con los que se trabaje.

Turiel se ha interesado por la importancia de las distintas experiencias en el tipo de pensamiento construido por el sujeto. Su trabajo se ha desarrollado en el ámbito del conocimiento social (el cual según el autor, se organiza dentro de 3 dominios: el moral, el social y psicológico) y ha planteado la

importancia de distinguir entre moralidad y convención. El dominio convencional está relacionado con las acciones arbitrarias propias de los diferentes contextos sociales y sirven para coordinar las diversas interacciones que tienen lugar en ellos; el dominio moral comprende los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar.

Harris ha indagado cómo se desarrolla en el niño pequeño su capacidad para comprender las emociones. Sus trabajos abarcan, desde las emociones que los bebés presentan frente a las emociones de los demás, hasta los 4 y 5 años, cuando el pequeño empieza a comprender dichas emociones. El autor encuentra que los juicios morales de los pequeños están estrechamente vinculados a la comprensión de las emociones.

- **“El razonamiento moral y la identidad personal”**. En este ámbito Blasi plantea que para comprender las relaciones entre razonamiento y conducta o acción moral, es necesario trabajar no sólo los aspectos cognitivos sino también características de identidad y de personalidad, como también las emociones, deseos y resistencias, pues dichas características están presentes en los juicios morales.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 CLASE DE ESTUDIO

El presente trabajo se enmarca dentro de un Enfoque Cualitativo bajo el Modelo Etnográfico. En la Etnografía como perspectiva proveniente de la antropología y empleada también en otras disciplinas como la sociología, se pueden encontrar diversas significaciones desde las cuales es posible establecer conocimientos sobre distintas realidades sociales y culturales, delimitadas en contextos temporales y espaciales. Lo etnográfico trasciende el plano de lo descriptivo, y busca teorizar sobre cómo conocen y perciben el mundo de la vida los seres humanos que lo vivencian desde la cotidianidad misma.

Etimológicamente el término Etnografía⁷⁰ hace referencia a la descripción (grafé), del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos); por tanto, el “ethnos”, unidad de análisis para el investigador, no se refiere únicamente a una nación, una región o una comunidad, sino a cualquier grupo humano que como una fábrica, una familia, una escuela o en

⁷⁰MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Santafé de Bogotá: Gráficas Herrera Asociados, 1991. P. 27 – 28.

el presente estudio, un aula de clase, constituyen unidades sociales reguladas por relaciones particulares, según el contexto de sus participantes. La Etnografía se interesa por lo que las personas hacen, por la forma como interactúan y se comportan de acuerdo con sus creencias, valores, motivaciones y perspectivas de vida y es desde estas expresiones humanas que se pueden obtener interpretaciones acerca de su desarrollo y de su realidad. Así mismo, el enfoque cualitativo etnográfico ofrece flexibilidad y apertura teórica y metodológica, características que le son dadas por su carácter naturalista y fenomenológico; ello valida la apreciación que tienen los actores sobre sí mismos y sobre los hechos del mundo físico y social que les rodea.

Dentro del campo de la investigación educativa y pedagógica, la Etnografía posee distintas utilidades; una de ellas, es la posibilidad de establecer relaciones con la enseñanza. Ambas establecen vínculos con el hecho de contar historias, de investigar, de cualificar procesos; en ambas residen propósitos científicos y artísticos. Estos últimos se interesan en identificar y comprender expresiones culturales, que reivindican la cotidianidad del mundo de la vida en que se encuentra inmerso el ser humano.

Los usos pedagógicos de la Etnografía convergen en la posibilidad que tiene el maestro de investigar y comprender fenómenos, situaciones e

interrelaciones en el aula. En el presente estudio, lo etnográfico se interesó por identificar los razonamientos morales de los niños y las niñas en relación con la idea de justicia. Desde las creencias, valores, sentimientos, emociones y perspectivas de los infantes, recogidos como testimonios escritos, se buscó realizar procesos de análisis, descripción e interpretación de los distintos elementos que subyacen a sus juicios morales sobre lo justo y así mismo, de sus nociones éticas sobre el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo.

4.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESCENARIO Y DE LOS PARTICIPANTES

El presente trabajo de investigación se realizó en un establecimiento educativo de carácter oficial. La población estudiantil, desde el nivel de preescolar hasta el grado 5º de la básica primaria, está conformada por 1.500 estudiantes (niños y niñas), con edades entre los 5 y los 11 años, distribuidos en dos jornadas (mañana y tarde). Su contexto socio-económico corresponde a los diferentes estratos particularmente al estrato medio.

El grupo con el que se desarrolló el estudio estuvo conformado por un total de 40 estudiantes, 16 niños y 24 niñas, del grado 2º de educación básica primaria, con edades comprendidas entre los 7 y los 8 años.

4.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Se debatieron en el aula dos dilemas hipotéticos: El dilema de Rodrigo, adaptación que se hizo del dilema clásico de Heinz, de Kohlberg (Véase Anexo A), en el que se muestra la situación de un adulto que se ve abocado a robar un medicamento o dejar que su esposa muera, y el dilema de Francisca, construido por la autora del presente trabajo (Véase Anexo B) que refleja las circunstancias de una niña frente a quitar dinero a una compañera o quedarse sin comer lonchera y aguantar hambre. Cada dilema fue analizado y discutido pregunta por pregunta y, en ambos casos, se estimuló a los niños y niñas para que discutieran y expusieran sus argumentos y razonamientos morales en forma oral frente a la situación dilémica que viven los personajes.

Se aplicaron dos entrevistas estructuradas relacionadas con cada uno de los dos dilemas referidos. En estas, los infantes escribieron sus respuestas a las preguntas que se les plantearon. (Véase Anexos A y B).

4.4 PROCESO DE ANÁLISIS

El análisis realizado en el presente estudio estuvo enfatizado esencialmente en dos procesos. Inicialmente se realizó un proceso de pre-categorización a

partir de la relectura del material protocolar o primario. Posteriormente, se llevó a cabo el proceso de categorización descriptiva teniendo en cuenta la construcción de relatos desde los testimonios de los niños y las niñas. Las categorías se señalan en vivo, esto es, como categorías culturales. (Para observar el proceso de análisis referido, en relación con los dos dilemas, véase el Anexo C, para el Dilema de Rodrigo y el Anexo D para el Dilema de Francisca).

Finalmente se determinaron las categorías núcleo alrededor de las cuales se realizó la interpretación la cual se centra más en la perspectiva de la teoría sustantiva.

5. HALLAZGOS

El trabajo realizado se convirtió en una posibilidad para construir en el aula un escenario de discusión, participación y reflexión en torno a los objetivos planteados. El proceso de interacción entre los niños y niñas y entre ellos y la docente investigadora fue abierto y, en un clima de confianza se favorecieron procesos comunicativos de expresión oral y escrita.

En tanto se trató de un estudio investigativo con un grupo numeroso de niños y niñas, el proceso de recolección de información se extendió demasiado, demorándose así mismo los procesos de análisis e interpretación. Sin embargo, el trabajo recoge los testimonios infantiles, comunicados de manera natural y espontánea, a partir de una gran escucha, valoración y respeto por la palabra y los juicios morales de los participantes.

5.1 PROCESO DESCRIPTIVO

Una vez hecha la transcripción de los testimonios de los niños y niñas se procedió a la relectura del material y luego a la pre-categorización de los contenidos. A continuación, se realizó el proceso de categorización descriptiva lo que permitió el hallazgo de categorías en vivo o categorías

culturales, definidas así en razón a que se tomaron como referencia los testimonios de los niños y las niñas. En los Anexos C y D se evidencia el desarrollo de este proceso para los Dilemas de Rodrigo y Francisca, respectivamente.

5.2 INTERPRETACIÓN

La interpretación se realizó mediante la triangulación teórica relacionando las categorías núcleo, algunos aportes de la teoría formal y la visión de la investigadora, para identificar así los razonamientos morales de los niños y las niñas en relación con la idea de justicia y caracterizar sus nociones éticas sobre: el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo.

Se aclara que para este estudio se trató de interpretar más desde el testimonio y sentir de los participantes, de ahí que se apunte más a una teoría sustantiva. A continuación se muestra el proceso realizado; inicialmente, en relación con el dilema de Rodrigo y luego con el dilema de Francisca.

Con el fin de integrar algunas categorías que se consideraban relacionadas y que a la vez podrían proporcionar una mejor comprensión de los hallazgos,

se determinaron las siguientes categorías núcleo (culturales) para el Dilema de Rodrigo:

1. **“Ejercitar los valores y pensar en lugar de cometer un delito como robar”:** **“Robar no es justo porque se tienen problemas con la ley y con Dios”.**

2. **“La vida vale más que una medicina y por cualquier familiar se puede hasta robar”,** además **“un esposo debe ser bueno y salvar la vida de una esposa porque ella es valiosa”.**

3. **“Cuando alguien no colabora, se siente tristeza, porque se debe ayudar a las personas y ser un buen ser humano”.**

4. **“Si se está en esa situación hay que trabajar, pedir ayuda, pensar o rezar”,** en todo caso **“no hay que robar”.**

5. **“Los castigos son buenos y dejan una enseñanza”,** **“sirven para aprender una lección y reflexionar sobre los errores”,** pero **“deben ser poquitos porque son feos y duelen”.**

1. “Ejercitar los valores y pensar en lugar de cometer un delito como robar”: “Robar no es justo porque se tienen problemas con la ley y con Dios”.

Con respecto a cometer o no el **delito**, en los razonamientos morales de la mayoría de las niñas y los niños se encuentran argumentos en contra de hacerlo; ambos plantean alternativas y en relación con éstas, las niñas señalan soluciones diversas que atañen al ejercicio de valores de sinceridad, solidaridad y amistad; por ello, creen que “Rodrigo no debe robar sino ser sincero y pedir plata prestada a un amigo”. Así mismo, conciben alternativas desde lo afectivo y lo emocional pues “Rodrigo debe calmarse, pedir con cariño y no estar desesperado”. Las niñas, desde una referencia de lo cotidiano avanzan también al encuentro de soluciones laborales y expresan que se puede “conseguir empleo”, “ir a la calle y recoger moneditas” o “hacer empanadas y venderlas”.

En los niños, se advierten opciones mentales o laborales; en éste sentido expresan que “en lugar de robar, Rodrigo debe pensar”, o “conseguir trabajo”; finalmente, desde un sentido del oportunismo creen que “Rodrigo debería hacerse el ciego y coger la medicina”.

Los niños y las niñas, establecen también relaciones causa-efecto que para ellas conllevan consecuencias económicas, éticas, legales, emocionales y espirituales; consideran que al cometer el delito, el infractor “se buscaría un problema”, “le pueden cobrar mucha plata y él no tiene plata suficiente”; de igual modo, “lo culpan de ladrón” o “se convierte en ladrón que roba las cosas de las demás personas”, o de pronto “se siente mal”. Además, robar no es justo porque “lo castigan” y “lo meten a la cárcel”, entonces, “se puede meter en problemas con la ley” y “no se debe desobedecer la ley y sí se debe respetar”; por cometer la falta, también podría haber sanciones espirituales en cuanto que, si el individuo roba “Dios lo castiga”. En éstos razonamientos morales subyacen orientaciones al castigo y al respeto por la ley, característicos del Estadio 1, de Moralidad Heterónoma en el Nivel Preconvencional, que Piaget consideró como un estadio inevitable -quizá de los 5 a los 8 años- y como paso necesario para salir del egocentrismo⁷¹. La razón para obedecer la ley, como lo asevera Kohlberg⁷², es evitar el castigo.

En la relación causa-efecto, los niños ven efectos físicos y legales que se pueden extender en el tiempo; al cometer la falta, al infractor “lo observan”, “lo descubren” y “lo capturan”, y entonces, “se lo lleva la policía en un carro o en una moto” y “lo echan a la cárcel, todo el día, todo el mes, todo el año”.

⁷¹HERSH, Richard. REIMER, Joseph. PAOLITO, Diana. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1998. p.59

⁷²KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Crouwer, 1992. p. 188

Estos argumentos exhiben algunas características del Estadio 1 relacionadas con la presencia de un realismo moral⁷³ que lleva a comprender el significado moral de una situación desde cualidades físicas.

Los niños y las niñas además, tipifican la falta; ellas lo comentan desde lo estético, lo ético y lo cultural: “robar es muy feo”, “es muy malo”, “incorrecto”, “eso de robar es mala educación”, “es injusto” y “no es conveniente porque está mal hecho”. Para los niños la caracterización es hecha desde lo legal y lo ético robar “es un delito”, “robar es malo”, “no es correcto”. Estos testimonios señalan también un realismo moral⁷⁴ en el que los juicios morales no requieren más justificación que la simple mención de etiquetas, sin tener en cuenta otras circunstancias que rodean la situación.

2. “La vida vale más que una medicina y por cualquier familiar se puede hasta robar”, además “un esposo debe ser bueno y salvar la vida de una esposa porque ella es valiosa”.

El valor de la vida se encuentra como uno de los argumentos en los juicios morales de algunas niñas y niños, a favor de cometer el delito, pues “un esposo tiene que estar pendiente de la esposa”, “Rodrigo tiene que ayudar a

⁷³DÍAZ-AGUADO, María, MEDRANO, Concepción. Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Bilbao: Mensajero, 1994, p. 65

⁷⁴Ibid. p. 65

su esposa a ponerse mejor” porque ella “está al borde de la muerte” entonces “Rodrigo tiene que robar porque vale más la señora que esa medicina”, “no es tan importante la plata y sí es importante la salud”. Igualmente, “no es justo que la esposa muera porque la vida de la señora debe seguir adelante”, “la señora no se puede morir porque es muy joven y tiene mucho por vivir”, “tiene una vida por recorrer”. Así mismo, las niñas identifican sentimientos de afecto entre la señora y su esposo; la pérdida de ella afectaría emocionalmente a su pareja y por esto señalan que “el esposo quiere a la esposa y si ella muere, él se pondría triste”, “la va a extrañar”, “se pondría bravo” y “lloraría demasiado”. El valor de lo familiar y la ausencia de solidaridad están también presentes en las justificaciones de los niños para cometer el delito, al respecto ellos expresan que “por cualquier familiar uno puede hasta robar” y el señor debe robar porque “el dueño de la droguería fue muy malo y no le quiso ayudar”.

En los anteriores juicios morales que aducen al valor de la vida y a los sentimientos de afecto subyacen elementos de una moral que entiende la normativa interpersonal; estos son elementos característicos del Estadio 3, en el Nivel Convencional y en ellos se da la integración de las perspectivas individuales en normas compartidas de bondad.⁷⁵ La orientación hacia lo

⁷⁵ Ibid. p. 75

interpersonal refiere sentimientos de consideración hacia los demás que se anteponen a intereses individualistas y con respecto al valor de la vida, como lo analizó Kohlberg,⁷⁶ se considera que la gente debe cuidar de otras personas y sus vidas; se tienen más sentimientos por la vida que por cualquier otra cosa material.

Sin embargo, en los juicios morales a favor de cometer la falta, se observa también una posición utilitarista en algunos niños y niñas quienes consideran que sería injusto que la mujer muriera ya que ella “es valiosa”; tiene la misión de procrear, “ella se tiene que poner bien para que así tenga hijos” y si ella muere “Rodrigo se quedaría solo y no podría tener hijos”. También desde la anterior visión, las infantes creen que la esposa “hace falta para que lo acompañe a hacer compras, a comer helados, a dar una vuelta”; los infantes ven que si ella muere, “Rodrigo se quedaría sin nadie y ¿quién le haría el desayuno, el almuerzo y la comida?”.

En los anteriores razonamientos existen referencias de una moral individualista e instrumental característica del Estadio 2, en el Nivel Pre-convencional en las cuales se miran las acciones realizadas en términos de

⁷⁶ KOHLBERG, L. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit. p. 188, 191

las necesidades humanas que satisfacen⁷⁷; aquí subyace un concepto de justicia como intercambio de favores lo cual refleja el comienzo de la reciprocidad moral⁷⁸.

3. “Cuando alguien no colabora, se siente tristeza, porque se debe ayudar a las personas y ser un buen ser humano”.

En lo que hace referencia a las **actitudes de cooperación**, la mayoría de niñas y niños identifican las actitudes de no colaboración como injustas y las vinculan con sentimientos y emociones negativas al igual que con la carencia de valores; en éste sentido, para ellas, el dueño del medicamento, quien no colaboró “no hizo caso”, fue egoísta”, “fue grosero”, “tuvo una mala actitud”, “fue brusco y trató mal a Rodrigo”, “ese señor es un mal educado”. Estas formas de actuar llegan a generar emociones de tristeza en las niñas que se expresan en que “ese señor no siente pesar por las personas y de esa forma no se tratan los humanos”, “ese señor debería sentirse triste, yo me siento triste”. En relación con lo anterior, las infantes creen en alternativas que el señor debe emplear para corregir la falta de cooperación: “el señor debe volverse cariñoso y saber escuchar” porque “ni siquiera escuchó a Rodrigo” y “él sabía que la esposa de Rodrigo estaba enferma y no quiso colaborar” y

⁷⁷PAPALIA, Diane. WENDKOS, Sally. DUSKIN, Ruth. Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 2001. p. 431

⁷⁸DÍAZ-AGUADO, Op. Cit. p. 71

“uno debe ayudarles a las personas y ser un buen ser humano”, entonces “el señor debería ser considerado con Rodrigo porque él está en mala situación”.

Los infantes creen que no fue justa la actitud del dueño del medicamento, identifican acciones de no cooperación con sentimientos de maldad y envidia y dejan ver la necesidad de actuar con sentimientos de consideración; con respecto a esto señalan que “la medicina estaba muy cara” y “ese señor no le rebajó nada a Rodrigo”, y “si Rodrigo le ofrece la mitad, el dueño debe aceptar” porque “eso es algo de plata” y “es lo único que ha conseguido”; además, “ese señor no tiene que ser tan malo con la gente” pues “fue muy odioso”y “eso se llama ser envidioso”

En los anteriores juicios morales, las niñas y los niños, piensan en términos del Estadio 3, del Nivel Convencional puesto que pueden juzgar las intenciones de los demás y desarrollar sus propias ideas sobre qué tan bien se comporta una persona, muestran enfado cuando identifican una actitud egoísta. El egoísmo desde la perspectiva del Estadio 3 es otra forma de romper el compromiso y por lo tanto esta actitud se relaciona con algo

malo⁷⁹. Es muy importante ser bueno y ello significa mostrar consideración hacia los otros anteponiendo los intereses de los demás a los propios.

No obstante, en una minoría de niñas y sólo en un niño, las actitudes de no colaboración pueden estar justificadas cuando se tiene el derecho de propiedad sobre algo; así para ellas “el señor tiene derecho a recibir su plata”, “él no debe recibir la mitad sino todo el dinero” pues “el señor tiene que vender la medicina”; para el niño, “la medicina vale mucha plata y Rodrigo tiene que pagar lo que vale esa medicina aunque sea cara”. En estos razonamientos se piensa en términos del Estadio 1, del Nivel Preconvencional y desde un punto de vista egocéntrico y de incapacidad para tener en cuenta distintas perspectivas socio-morales, no se consideran los intereses de otros ni se reconoce que sean diferentes de los propios.

4. “Si se está en esa situación hay que trabajar, pedir ayuda, pensar o rezar”, en todo caso, “no hay que robar”.

Desde la perspectiva de **empatía**, entendida como la capacidad de una persona para colocarse en el lugar de otra y sentir lo que ella siente⁸⁰, la mayoría de las niñas y los niños expresan que para solucionar el dilema,

⁷⁹ HERSH, Op. Cit. p. 63

⁸⁰ PAPALIA, D. WENDKOS,. Op. Cit. p. 256

no cometerían el delito pues se reitera que éste es injusto; entonces, presentan distintas alternativas que les permitiría resolver la situación. Las niñas vislumbran soluciones laborales, sociales y espirituales: “yo llevaría la medicina y pagaría el dinero al día siguiente”, “ahorraría dinero para poder tenerlo completo y comprar la medicina”; así mismo, “yo buscaría trabajo para poder tener plata” o “buscaría amigos o a mi familia para que me colaboren”, en suma, “buscaría a mucha gente para que me ayuden pero no robaría porque eso es injusto” o también “rezaría”. Los infantes conciben la solución desde acciones mentales y laborales: “yo pensaría muy bien para no robar porque si no llaman a la policía”, podría “conseguir trabajo para reunir la mitad del dinero que falta y pagaría la mitad un día y la otra mitad otro día”, “ahorraría bastante plata para comprar la medicina” o si no, “yo pediría dinero porque a mí no me gusta robar”.

En los anteriores juicios morales se piensa desde una perspectiva de Estadio 1, en el Nivel Preconvencional, se enfatiza más en aquellas acciones externas que permitirían solucionar la situación, que en decisiones desde lo interno. Confundiendo el contexto temporal en que suceden las acciones y en las soluciones rápidas que se tienen que dar frente al dilema que se presenta, hay dificultad para relacionar varios puntos de vista y se piensa en evitar el castigo.

También desde una posición de empatía, los razonamientos de algunas niñas y niños señalan que cometerían el delito; aquí, ellas dejan ver sus sentimientos de afecto hacia el ser querido: “la medicina se necesita” y “una señora está en peligro y si mi marido está en peligro uno lo debe ayudar”. Este punto de vista mostraría el acercamiento a la justificación de actuar correctamente porque se tiene la necesidad de cuidar de otros. En éste sentido hay preocupación por los demás, elementos característicos del Estadio 3, Nivel Convencional.

En algunos niños se encuentra una paralización de la acción pues se cree que, hay que esperar el final de la vida de la persona que está enferma y una compensación celestial para ella, cuando muera: “yo no haría nada”, “yo me quedaría quieto” porque “ya no se puede hacer nada por la esposa” porque “ella se va a morir” y “hay que dejar morir a la esposa en paz” porque “ya es hora de abrirle la puerta del cielo”. Estos razonamientos exhiben un punto de vista egocéntrico en tanto no se consideran los intereses y necesidades de otros, ni se cree que sean diferentes de los propios. Aquí, se razona desde una perspectiva de Estadio 1, Nivel Preconvencional.

5. “Los castigos son buenos y dejan una enseñanza”, “sirven para aprender una lección y reflexionar sobre los errores”, pero “deben ser poquitos porque son feos y duelen”.

Con relación al **castigo** que debe ser elegido en caso que se cometa una transgresión, dos de ellos con carácter expiatorio (llevar a Rodrigo a la cárcel o hacerle pagar una multa de \$1.000.000) y otro con sanción por reciprocidad (hacerle pagar a Rodrigo lo que cuesta el medicamento), en la mayoría de niñas y niños subyace una noción de justicia distributiva que establece la sanción por reciprocidad como castigo justo. Para las infantes ésta sanción tiene efectos éticos y sirve como elemento de aprendizaje para corregir el error y arrepentirse; entonces, esta sanción también es justa porque la persona “debe ser responsable” y, al aplicársele “aprendería la lección, corregiría su error” y “se arrepentiría”; por lo tanto, “él debe recibir un castigo justo para que no lo vuelva a hacer” y si no se le castiga “cometería de nuevo el error y tocaría aplicarle un castigo más duro”. Para los niños, la sanción por reciprocidad se ve también desde una perspectiva ética y provee de una enseñanza que permitirá no volver a la transgresión: este tipo de castigo es el más justo porque así “el aprende a no robar”, “es un castigo bueno”, “no es un castigo malo” y cuando se le aplique ya no robará más” porque “él antes de robar era un buen hombre y sólo robó para salvar la vida de la esposa” y “si vuelve a robar ya sabe lo que le pasa”. Aquí subyace en términos de Piaget⁸¹ la idea de que el castigo es moralmente necesario a modo de expiación y pedagógicamente útil para prevenir la reincidencia.

⁸¹PIAGET, Op. Cit.. p. 187

En unos niños y niñas se encuentra la noción de justicia retributiva, a partir de ella se establece como justa la sanción expiatoria; el papel de ésta es obligar a expiar la falta, por ello dicha sanción se considera necesaria y debe ser dolorosa. Este castigo para las niñas ha de aplicarse porque la falta tiene una connotación cultural negativa y el castigo ha de ser fuerte para que así la persona pueda aprender. En éste sentido, las niñas señalan que “es mala educación robar”, entonces a quien lo hace, “lo tienen que castigar bien duro para que aprenda”. En los niños, lo expiatorio contiene elementos de aprendizaje que ayudarán a expiar la falta y a inhibir el deseo de contravenir la norma; por esto el infractor “tiene que pagar con cárcel si roba”, pues con esta sanción aprende a no robar” y de otro modo “ya no le darían ganas de robar”.

En una exploración del significado de los castigos, tanto las niñas como los niños creen que los castigos sirven como elementos de aprendizaje y de reflexión; en las niñas, para aprender: “a no robar”, “a no hacer cosas malas”; “para reflexionar sobre lo que se comete bien y mal”, “sobre lo que era correcto e incorrecto”, “para reflexionar sobre los errores”, “para que no haya faltas en nuestro país”. Los niños argumentan que sirven para aprender “a no hacer maldades”, “a nunca robar”; así mismo sirven para “reflexionar sobre los errores”, “para que las personas se vuelvan buenas y amables” y para “castigar a los niños cuando dicen groserías”. Nuevamente, desde la

perspectiva piagetiana, el castigo se considera moralmente necesario como expiación de la falta y de utilidad pedagógica para aprender.

En relación con la vigencia de los castigos la mayoría de las niñas y los niños creen que hay que castigar siempre a quien cometa un delito esencialmente para evitar la reincidencia en la transgresión; así, entonces, ellas razonan que “si no hay castigos la gente sigue haciendo mal a las personas” y ellos expresan que “si no se castiga vuelven y cometen la falta”.

Apartándose un poco de las anteriores perspectivas, los juicios de algunas niñas y niños refieren que no se debe castigar siempre a un transgresor; el argumento principal se relaciona, de una parte, con el derecho a equivocarse, cometer y corregir los errores y, de otra, con la naturaleza del castigo. En concordancia con ello para las infantas “uno tiene derecho a equivocarse”, “si uno corrige un error no lo deben castigar”, “uno no debe estar castigado para siempre” porque “a veces las faltas de uno no son graves”; así mismo, los castigos “deben ser poquitos” porque “son feos” y “duelen”. Para los niños, “uno a veces se equivoca” y “cualquiera comete un error en la vida” y así mismo, “los castigos son fuertes y duros”.

A continuación se muestra el proceso de interpretación desarrollado sobre el Dilema de Francisca. Dicho proceso se realizó fundamentalmente a partir de

una mirada en relación con lo que los niños y las niñas refieren desde su cotidianidad. En éste dilema se determinaron las siguientes categorías núcleo (culturales):

1. “Aunque se es pobre, no queda bien robar”, es mejor “pedir y pensar”. “Cuando se es inteligente, no se roba ni un juguete”, “robar no es justo, eso es del diablo”.

2. “Cuando se es pobre y no hay con qué comer, entonces se tiene el derecho a robar, porque aguantar hambre es feo”.

3. “Eso de no compartir es ser egoísta y mal amigo, “hay que ayudar a los pobres y a todos” porque “compartir es bueno y bonito” .

4. “En esa situación barrería todos los días la escuela”, trabajaría en un semáforo o pediría” porque “es mejor pedir un poco que robar”.

5. “Los castigos sirven para reflexionar y ser mejores cada día”, para “no volver a cometer las mismas faltas”, pero “no deben castigar tan duro”.

1. “Aunque se es pobre, no queda bien robar”, es mejor “pedir y pensar”. “Cuando se es inteligente, no se roba ni un juguete”, “robar no es justo, eso es del diablo”.

En los razonamientos que justifican no consumir el **delito**, la mayoría de niñas establece relaciones causa-efecto y cree que esto le ocasionará sanciones expiatorias y problemas a la niña infractora, tanto con quienes ejercen la autoridad en el contexto escolar como con la autoridad de los padres; así pues, las infantes creen que Francisca no debe quitarle el dinero a la otra compañera porque “causaría un problema y entonces la profesora la manda a la rectoría” y además “la profe se enojaría y entonces les puede mandar una nota a los papás y los papás van a castigar a Francisca”. Sin embargo, en su orientación al castigo se confunden en cuanto conciben también otra sanción de tipo expiatorio no acorde con la falta ni con la edad de la menor ya que, “si Francisca roba la pueden meter a la cárcel”.

Las infantes tipifican la falta desde lo estético, lo ético, lo cultural y lo espiritual; por lo tanto, señalan que aunque la niña transgresora es muy pobre “a ella no le queda bien robar” y “si ella es inteligente no roba” porque “robar es horrible”, “se ve muy feo”, “es incorrecto”, “es injusto”, “es malo”, “es irrespetuoso” porque “uno no debe robar ni los muñecos, ni un carrito, ni ningún juguete pero tampoco robar plata”; igualmente, “robar es pecado y

Dios lo castiga a uno por eso”. En fin, “robar es del diablo” y “si Francisca roba y no es buena, Dios no la quiere”.

Las niñas reconocen además el daño físico, ético y emocional que la transgresión puede causar en la víctima pues no sería justo que ésta niña “se quede sin lonchera”, “aguantando mucha hambre” porque “se podría enfermar”; “eso no se le hace a una amiga”; además, “Francisca heriría a su compañera”, “ella se va a sentir muy mal”, “se enojaría”, “se pondría muy triste y lloraría”.

Las infantes plantean además alternativas éticas (apelando a los valores de amistad, solidaridad y honestidad), que evitarían cometer la infracción; así por ejemplo, sería mejor decirle a los compañeros “que le compartan la lonchera” o podría “decirle a la dueña del billete que si le regala un poquito de sus onces” o también debería “devolver el dinero y pedir disculpas a su compañera”

La mayoría de los niños cree que no se debe cometer la falta exponiendo que no se tiene el derecho de hacerlo a nadie y enunciando relaciones causa-efecto que traerán consecuencias físicas en quien recibe la ofensa; entonces, los infantes expresan que “uno no tiene derecho a robar”, “uno no debe robarle a los compañeros ni a nadie”; además, “la compañera

se va a quedar sin comer”. Del mismo modo, los niños advierten consecuencias éticas para la infractora; entre ellas, sanciones expiatorias (algunas no acordes con su edad) y sanciones por reciprocidad. En correspondencia con lo anterior, a Francisca “la pueden ver y descubrir” y “si roba el dinero llaman a la policía” o también “le cuentan a los papás y ellos le pegan con la correa”. De otra parte, “los amigos no le van a dar más comidita” y “si hace eso va a perder la amistad de los compañeros” y también, “cuando sea grande se va a convertir en robona”.

De otra parte, los infantes tipifican la falta desde lo ético y proponen como alternativas para la niña infractora, invocar la solidaridad de los compañeros y realizar la acción mental de pensar antes de cometer la falta. En relación con esto, los niños consideran que “robar es un delito”, “es malo”, “es incorrecto”, “es un delito”; por lo tanto, Francisca debe “pedir el favor que le compartan lonchera siempre”, o “le puede decir a la compañera que si puede repartir la mitad de la plata para cada una”; en todo caso, no debe quitar porque “ella debe pensar primero”.

2. “Cuando se es pobre y no hay con qué comer, entonces se tiene el derecho a robar, porque aguantar hambre es feo”.

Para unas cuantas niñas, la contravención se justifica cuando la menor padece hambre, pobreza y no recibe la solidaridad de sus compañeros. Así, entonces, “Francisca no tiene nada qué comer” y “si ella le pide a los compañeros y ellos no le dan ni un pedacito, entonces sí tiene derecho a robar”; además, “ella es pobre” y “si ella quita la plata es porque no tiene con qué comer” y “aguantar hambre es feo”.

Para unos cuantos niños, consumir la falta se justifica en razón de las condiciones económicas que sufre la menor infractora, en su derecho a alimentarse y en el hecho de no haber recibido la solidaridad de sus compañeros: “los padres de Francisca son pobres”, “Francisca es pobre y no tiene plata”, “ella no tiene dinero ni siquiera para la lonchera”, “no tiene con qué comer” y “ella también tiene derecho a comer”. Por lo demás, “ella ya pidió y no le quieren dar, entonces sí puede robar”.

3. “Eso de no compartir es ser egoísta y mal amigo”, “hay que ayudar a los pobres y a todos” porque “compartir es bueno y bonito”.

En lo que respecta a las actitudes de **cooperación**, la mayoría de las niñas cree que en tanto ellos no comparten, poseen actitudes “no justas”; así, entonces, el no compartir se relaciona con el “egoísmo”, “la insolidaridad”, “la falta de colaboración”, “la envidia”, “la maldad” y “el pecado”. El valor de

compartir se vincula con “lo bueno”, “lo bonito”, “lo amable”, “lo gentil” y “lo honesto”; el compañerismo está relacionado con entender las necesidades del otro y con aprender a compartir, y es esto lo que deben hacer los compañeros.

Para la mayoría de niños, el que los compañeros no compartan trae consecuencias físicas, de salud y de discriminación social en la niña que está en la situación dilemática. Por esto, los infantes creen que “no es justo que Francisca aguante hambre” y la niña se quedaría muerta de hambre “por ser pobre” y “si es pobre, los niños pueden burlarse de ella por no tener plata para la lonchera”.

El no compartir se relaciona con no ser amigo; serlo, es un deber de los niños y las niñas, no sólo con los pobres sino con todos y como sanción por reciprocidad, quien no comparte no tendrá amigos. Consideran además que cuando se comparte se otorga felicidad a la otra persona. Por lo tanto, si los compañeros no comparten “eso es ser mal amigo” y “los niños y las niñas deben ser buenos amigos” porque “si no comparten no tendrán amigos” y es que “uno debe compartir con los pobres y con todos”; además, “compartir es ser bueno”; en fin, “si los amigos le comparten a Francisca, ella se va a poner feliz”.

Desde una posición contraria, algunos niños y niñas consideran justa la actitud de los compañeros que no quieren compartir en tanto “ellos también tienen derecho a alimentarse”; además, entienden como sanción recíproca hacia la niña infractora, el que sus compañeros no le compartan; “Francisca quiso robar y por eso los demás compañeritos no deben compartir con ella”.

4. “En esa situación, yo barrería todos los días la escuela”, “trabajaría en un semáforo o pediría” porque “es mejor pedir un poco que robar”.

Desde una perspectiva de **empatía**, la mayoría de las niñas solucionarían el dilema apelando a soluciones éticas, desde la solidaridad ofrecida por distintas personas, o desde el ejercicio de otros valores; del mismo modo, emplearían modales o asumirían roles laborales dentro del entorno escolar; igualmente, implementarían acciones económicas o asumirían la mendicidad. Hacer uso del perdón es considerado también como alternativa frente a la situación. Estos razonamientos se manifiestan cuando las niñas expresan que si ellas estuvieran en la situación de Francisca “pedirían lonchera”, “pedirían a la profesora que les de un bocadito de la lonchera de ella porque la profe también lleva lonchera” o “pedirían perdón a todos por robar un billete tan grande” porque “uno no debe robar un billete de ningún número”. También frente a la situación dilémica “ahorrarían aunque sea de a \$200”, “barrerían la escuela todos los días”, “pedirían limosna” o serían “amables, obedientes, educadas y buenas”.

La mayoría de los niños asumirían también roles laborales en la calle, solicitarían la ayuda de sus padres, le colaborarían en quehaceres escolares a sus compañeros para que, en reciprocidad ellos les compartan sus alimentos, desarrollarían acciones mentales como pensar, pedirían la solidaridad de la menor agraviada o devolverían lo sustraído. En relación con esto, manifiestan que ellos “trabajarían en un semáforo todos los días para así tener plata”, “ayudarían a los compañeros con unas tareas para que ellos les compartan la lonchera”, “pensarían y mejor le dirían a la compañera si por favor les comparten la mitad del billete” o “pedirían ayuda a sus padres” porque “es mejor pedir un poco que robar”.

Para algunos infantes se justificaría cometer la transgresión por cuanto la víctima “se descuidó y le permitió hacerlo”; así mismo, algunas niñas argumentan que cometerían la infracción porque “aguantar hambre es muy feo” y “es algo muy duro”.

5. “Los castigos sirven para reflexionar y ser mejores cada día”, para “no volver a cometer las mismas faltas”, pero “no deben castigar tan duro”.

Frente a la aplicación de tres posibles **sanciones** para la menor que comete la infracción, dos de ellas de carácter expiatorio (hacerle a Francisca una anotación en el observador o no llevarla al próximo paseo que se hará en la escuela) y otra de orientación recíproca (hacerle devolver el dinero que ha quitado), la mayoría de niñas creen que el castigo más justo es “hacerle devolver el dinero sustraído”; aquí, están presentes las nociones de justicia distributiva y sanción por reciprocidad, ideas éstas que se vinculan con “la bondad del castigo”, con “lo correcto del mismo” y con la “comprensión que la menor tendrá de la falta”. Las otras dos sanciones que son expiatorias (firmar el observador y no llevarla al próximo paseo) se ven desde una visión estética y ética como “feos”, “no correctos” y “malos”. Se aduce además que haciendo esta acción, la niña podrá “disculparse” por lo que hizo y obtener el “perdón” de su compañera pues “robar es pecado”; el perdón otorga “felicidad”. De igual modo, restituir lo quitado le hará el “bien” a la víctima, se lo hará a la infractora y ella se olvidará de cometer la transgresión en cuanto “aprenderá una lección” y “corregirá su error”. Mostrando una superación del realismo moral, las menores perciben también que son las circunstancias de “pobreza y hambre” las que han hecho que la menor transgreda la norma ya que aunque “ella es pobre, es honrada y justa”. Sin embargo, universalizan el valor de la “honestidad” haciéndolo común o propio de “todos los pobres”. En caso de repetir la falta las infantas justifican la aplicación de un “castigo más fuerte”.

El castigo expiatorio de hacer anotación en el observador es considerado como el más justo para unas cuantas niñas, en tanto es “fuerte” y contrarresta una acción “mala”; moverá también a la “reflexión” y evitará la “reincidencia”. La transgresión se ve desde lo ético como algo “malo” y falto de “respeto” y desde lo cultural como algo de “mala educación”. El criterio de hacer anotación en el observador como sanción expiatoria, que ha de ser “dolorosa” para provocar el “aprendizaje”, es también compartido por unos pocos niños quienes la escogen como la sanción más justa pues ésta provoca “regaños” que además de “feos y aburridores” llevan siempre a un “castigo físico”.

La mayoría de niños comparten también la anterior visión de la sanción por reciprocidad pues a las otras dos sanciones que son expiatorias se les otorga un carácter estético de ser “desagradables” y “feas”. En una clara noción de justicia distributiva, justifican la sanción por reciprocidad considerando que se debe “restituir” lo quitado para que la víctima pueda recuperar la igualdad de las condiciones que tenía. Lo justo de la sanción se estima también, en la posibilidad que otorga a la infractora para “reflexionar” y “aprender a no volverlo a hacer” ya que “recaer” en las mismas “cosas malas” es visto éticamente como algo “no correcto”.

No obstante lo anterior, sólo para una niña y para dos niños, no llevar a la niña al próximo paseo es una sanción expiatoria que se justifica porque lo que hizo es éticamente “malo” y con este castigo se le negará la posibilidad de “disfrutar”; el efecto del castigo es también aquí el de provocar el “aprendizaje”.

En relación con la utilidad de los castigos las niñas consideran que estos sirven como elemento de “regañó”, “reflexión”, “aprendizaje”; ayudan a “corregir los errores”, a evitar la “reincidencia” y a “ser mejores cada día”; los castigos se usan también para “hacer justicia”. Por ello, para la mayoría de las niñas, hay que castigar siempre a quien comete una infracción para “evitar causar daño y corregir los errores”. Sin embargo, aunque reconocen la proporcionalidad de los castigos en relación con la falta y la necesidad universal de estos, en cuanto hacen el bien a todos los seres humanos, porque “todos somos pecadores”, cuando se trata de aplicarlos a ellas mismas, dichos castigos “no deben ser tan duros”. En éste sentido, para unas cuantas niñas, castigar siempre no es justo en tanto todos cometen errores y en ocasiones se hacen cosas sin tener “culpa” o “responsabilidad”; además en los castigos se identifican consecuencias de “daño emocional”.

Para los niños, el castigo es también un instrumento de “regañó”, “reflexión”, “aprendizaje” y “disciplina”; evitan la “reincidencia” y ayudan a “corregir los

errores”. Entonces, para la mayoría de niños siempre se debe castigar a quien comete una falta para que las personas “aprendan y jamás hagan cosas malas”; de igual manera, porque si se castiga se logra el “respeto a la ley”. No obstante, para unos pocos niños, se advierte un sentido de no conciencia de la responsabilidad y una confusión en la noción de proporcionalidad del castigo, en tanto creen, que no siempre es necesario aplicar sanciones pues “en unas ocasiones, los niños están seguros de lo que hacen”, y “en otras no”. Igualmente, consideran que “solamente se debe castigar a los adultos por ser más grandes que a los niños quienes son más pequeños”.

6. CONCLUSIONES

- En los razonamientos morales infantiles sobre la idea de Justicia, subyacen diversos elementos que dan cuenta de la capacidad de los y las infantes para establecer vínculos entre ésta idea y los valores, los sentimientos y las emociones. La idea de justicia se entrelaza así mismo, con el hallazgo de alternativas para evitar la transgresión, el establecimiento de relaciones causa-efecto, la tipificación de la falta y la identificación de consecuencias que se derivan cuando ella se comete.
- En relación con el delito, la mayoría de niños y niñas considera injusto cometerlo y plantean como alternativas la realización de acciones laborales, mentales y éticas; éstas últimas, mediante el ejercicio de valores de sinceridad, solidaridad, amistad y honestidad.
- Frente al delito establecen también relaciones causa-efecto en las que identifican consecuencias económicas, éticas, legales, emocionales, espirituales y físicas. La falta se tipifica desde lo estético, lo ético, lo cultural, lo legal y lo espiritual.
- Los juicios morales de la mayoría de los y las infantes en relación con el delito, develan además que se debe evitar el castigo y tener respeto por la ley y por la autoridad del adulto. Hay presencia de realismo moral que lleva a

comprender el significado moral de una situación enfatizando cualidades físicas y etiquetando la falta. Aquí están presentes elementos característicos del Estadio 1 de Moralidad Heterónoma en el Nivel Pre-convencional.

- El valor de la vida, se identifica como una razón importante, para algunos niños y niñas, que justificaría cometer el delito. Aunque se considera que ella vale más que cualquier otra cosa, se identifica una posición utilitarista en la que la Justicia se entiende como un intercambio de favores, argumentación ésta desde una Moral individualista e instrumental, Estadio 2 Nivel Pre-convencional.

- En las actitudes de cooperación, la mayoría de los niños y las niñas cree que las actitudes no cooperantes se vinculan con sentimientos negativos y carencia de valores, requieren el uso de alternativas para corregirlas y generan consecuencias físicas y emocionales negativas. Entonces, se expresan juicios que revelan la capacidad para juzgar las intenciones de los demás, se razona sobre qué tan bien se comporta una persona y se muestra enfado ante el egoísmo. Se debe ser bueno y ello significa mostrar consideración hacia los demás anteponiendo los intereses ajenos a los propios. Aquí subyacen elementos del Estadio 3, Nivel Convencional.

- Algunos niños y niñas justifican las actitudes no cooperantes aduciendo el derecho a la propiedad. Se observa un punto de vista egocéntrico en el que no se consideran los intereses de otros ni se reconoce que sean diferentes

de los propios, elementos característicos del Estadio 1, Moralidad Heterónoma, Nivel Pre-convencional.

- Colocándose en perspectiva de empatía, la mayoría de los niños y niñas no cometería el delito para solucionar el dilema y haciendo una referencia de lo cotidiano, emplearían alternativas laborales, sociales, espirituales, y mentales como también actos de enmienda. Hay mayor énfasis en las acciones externas que permitirían solucionar la situación que en las acciones internas, juicios característicos del Estadio 1, Moralidad Heterónoma, Nivel Pre-convencional.

- Desde sentimientos de empatía, algunos niños y niñas cometerían la falta; se expresan sentimientos de afecto hacia el ser querido, preocupación por los demás y se cree que se debe actuar correctamente cuidando de otros. Estos elementos corresponden al Estadio 3, Nivel Convencional.

- Frente al castigo, la mayoría de los niños y niñas poseen nociones de Justicia Distributiva y algunos exhiben juicios relacionados con la noción de Justicia Retributiva. La sanción por ya sea por reciprocidad (Justicia Distributiva) o por expiación (Justicia Retributiva), representa un elemento para reflexionar y aprender. Subyace una perspectiva ética y la idea de que el castigo es moralmente necesario a modo de expiación y pedagógicamente útil para prevenir la reincidencia.

7. RECOMENDACIONES

El presente estudio ha constituido un ejercicio interesante de formación académica por elaborar una reconstrucción desde la teoría sustantiva, en relación con el desarrollo moral del niño, y desde allí plantear un trabajo de indagación y de reflexión, que permita valorar y reconocer el derecho del niño y de la niña a comunicar y expresar sus razonamientos morales con relación a la idea de justicia.

Desde la anterior perspectiva, la institución educativa en donde se realizó el trabajo, podría asumir la conformación de colectivos de investigación que busquen avanzar desde el referente aquí compartido, en la indagación de otros valores, sentimientos, emociones y consecuencias que los niños y las niñas vinculan con la idea de lo justo. En relación con esto, sería también importante continuar investigando los juicios morales infantiles sobre el delito, el valor de la vida, las actitudes de cooperación, los sentimientos de empatía y el castigo.

Para los docentes sería pertinente enriquecer las estrategias pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de valores; en este sentido, se sugiere el trabajo con dilemas morales hipotéticos que posibiliten el paso al tratamiento

y solución de dilemas reales; desde éste propósito se podría potenciar en los estudiantes, sus habilidades para resolver conflictos y sus razonamientos morales frente al respeto hacia los derechos propios y ajenos necesarios para la convivencia, familiar, escolar y social.

Es necesario que la comunidad educativa valore los juicios morales que el niño y la niña van construyendo en su vida cotidiana, en tanto ellos señalan aspectos que pueden incidir de manera positiva o negativa en el desarrollo moral.

BIBLIOGRAFÍA

BERMÚDEZ, Ángela. JARAMILLO, Rosario. El análisis de dilemas morales: una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral. Santafé de Bogotá: Corpoeducación, 2000.

BONILLA, Elssy. RODRÍGUEZ, Penélope. Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá: Presencia, 1995.

CARDONA, Lucía. CÁRDENAS, Martha. Educación ética y valores humanos. Documento presentado al Programa Nacional en Formación en Valores.

Constitución Política de Colombia 1991.

DEL RÍO, Pablo. Los estadios del niño en la psicología evolutiva. Buenos Aires: Editores, 1967.

DÍAZ-AGUADO, María, MEDRANO, Concepción. Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Bilbao: Mensajero, 1994.

FLAVELL, John H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires: Paidós, 1979.

GARDNER, Howard. Estructuras de la mente. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997.

GOETZ, Judith. LECOMPTE, Margareth. Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa. Madrid: Morata, 1988.

HENAO, Myriam. CASTRO, Jorge. Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia. Tomo I. Santafé de Bogotá: Colciencias-Socolpe, 2000.

HERSH, Richard. REIMER, Joseph. PAOLITO, Diana. El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1998.

IAFRANCESCO, Giovanni. La investigación pedagógica: una alternativa para el cambio educacional. Santafé de Bogotá: Libros & Libros, 1998.

KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. Bilbao: Desclée de Crouwer, 1992.

MEN. Estándares básicos de competencias ciudadanas. Santafé de Bogotá, 2003.

_____. Decreto 1860, reglamentario de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, Bogotá, Agosto 3 de 1994.

_____. Educación ética y Valores humanos – Lineamientos curriculares. Editor Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 1998.

_____. Ley general de educación. El salto educativo. Serie de documentos especiales. Normas. Bogotá, julio de 1995.

_____. Plan Decenal de Educación, 1996-2005.

MARTÍNEZ, Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Santafé de Bogotá: Gráficas Herrera Asociados, 1991.

MISIÓN DE CIENCIA, EDUCACIÓN Y TECNOLOGÍA: Colombia al filo de la oportunidad. Colciencias y Consejería Presidencial para el Desarrollo Institucional. Bogotá: Tercer Mundo, 1995.

PAPALIA, Diane. WENDKOS, Sally. DUSKIN, Ruth. Desarrollo Humano. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill, 2001.

PIAGET, Jean. El Criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca, 1984.

_____, INHELDER, Barbel. Psicología del niño. Madrid: Morata, 1981.

_____. Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral, 1981.

PUCHE, Rebeca. GILLIÈRON, Christianne. ¿Volver a Piaget? Cali: Centro editorial Universidad del Valle, 1992.

SANTROCK, John W. Psicología de la educación. McGraw-Hill, 2001.

TAYLOR, S.J. BOGDAN, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós SAICF, 1990.

ANEXO A

EL DILEMA DE RODRIGO

ESCUELA _____

NOMBRE: _____

GRADO: _____

PROPÓSITO: Identificar en los niños y niñas razonamientos morales acerca de la idea de Justicia.

HISTORIA



La esposa de Rodrigo padece una grave enfermedad. Hay una medicina especial que le puede salvar la vida, pero es muy cara.

Rodrigo quien no tiene dinero y se encuentra sin trabajo, pide dinero prestado a muchas personas, pero solamente ha podido reunir la mitad de lo que cuesta la medicina.

Rodrigo va a la única droguería en donde se vende el medicamento, le cuenta al dueño la situación de su esposa, le explica que no pudo conseguir más dinero y le pide que le venda la medicina por la cantidad de dinero que tiene. El dueño de la droguería le dice que no.

Desesperado, Rodrigo piensa entrar en la droguería y robar el medicamento.

REFLEXIONA Y CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Debe Rodrigo robar la medicina? SI / NO. ¿Por qué?

2. ¿Es justo que Rodrigo robe la medicina? SI / NO. ¿Por qué?

3. ¿Te parece justo que la esposa de Rodrigo muera por la falta del medicamento?

4. ¿Te parece justa la actitud que tuvo el dueño de la droguería?

5. ¿Qué debe hacer Rodrigo?

6. ¿Qué harías tú en la situación de Rodrigo?

7. Si Rodrigo roba el medicamento, ¿cuál de los siguientes castigos te parece el más justo y por qué?

- a. Llevarlo a la cárcel: _____
- b. Hacerle pagar una multa de \$1.000.000: _____
- c. Hacerle pagar lo que cuesta el medicamento: _____

8. ¿Crees que si Rodrigo roba y se le aplica el castigo que escogiste, volvería a robar? SI / NO ¿Por qué?

9. ¿Para qué sirven los castigos?

10. ¿Crees que hay que castigar siempre a quien comete una falta? SI / NO ¿Por qué?

ANEXO B

EL DILEMA DE FRANCISCA

ESCUELA _____

NOMBRE: _____

GRADO: _____

FECHA: _____

PROPÓSITO: Identificar en los niños y niñas razonamientos morales acerca de la idea de Justicia.



HISTORIA

Francisca es una niña muy pobre. Sus padres casi nunca pueden darle dinero para la lonchera. Anteriormente, algunos compañeros y compañeras compartían con ella lo que llevaban para comer en el recreo, pero últimamente, aunque Francisca pida no le dan.

Un día, Francisca observa que su compañera de al lado tiene un billete de \$2.000 en su mesa de trabajo. Francisca no tiene lonchera para comer durante el recreo y ha pensado en quitarle el dinero a su compañera.

REFLEXIONA Y CONTESTA LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

1. ¿Debe Francisca quitarle el dinero a su compañera? SI / NO. ¿Por qué?

2. ¿Te parece justo lo que piensa hacer Francisca? SI / NO. ¿Por qué?

3. ¿Te parece justo que la compañera de Francisca se quede sin los \$2.000 para su lonchera? SI / NO. ¿Por qué?

4. ¿Te parece justo lo que piensa hacer Francisca? SI / NO. ¿Por qué?

5. ¿Te parece justo que la compañera de Francisca se quede sin los \$2.000 para su lonchera? SI / NO. ¿Por qué?

6. ¿Te parece justo que los compañeros(as) de Francisca no compartan con ella sus loncheras? SI / NO. ¿Por qué?

7. Si Francisca le quita el dinero a su compañera, ¿cuál de las siguientes sanciones te parece la más justa y por qué?

- a. Hacerle una anotación en el observador: _____
- b. Hacerle devolver el dinero que ha quitado: _____
- c. No llevarla al próximo paseo que se hará en la escuela: _____

8. ¿Crees que si Francisca quita el dinero y se le aplica la sanción que escogiste, volvería a robar? SI / NO ¿Por qué?

9. ¿Para qué sirven los castigos?

10. ¿Crees que hay que castigar siempre a quien comete una falta? SI / NO ¿Por qué?

ANEXO C

PROCESO DE ANÁLISIS: EL DILEMA DE RODRIGO

“Rodrigo no debe robar sino ser sincero y pedir plata prestada a un amigo”. “No es justo que robe porque se puede meter en problemas con la ley”.

Para la mayoría de las niñas, Rodrigo no debe robar el medicamento porque “aunque la esposa está enferma, si él roba, lo descubren”, “lo culpan de ladrón”, “se convierte en ladrón que roba las cosas de las demás personas”, “lo castigan” y “lo meten a la cárcel”, o sea “lo ponen preso y a la esposa le puede pasar algo malo”, entonces, “Rodrigo se buscaría un problema” porque “no es justo que robe porque se puede meter en problemas con la ley” y “aunque él debe tener esa medicina, no debe desobedecer la ley y sí la debe respetar” porque además “uno no puede robar las cosas ajenas porque si no, Dios lo castiga”. Igualmente, “si él roba de pronto se siente mal”, y de todas maneras, “es injusto hacerlo porque esa medicina es muy costosa”; así mismo, “le pueden cobrar mucha plata y él no tiene plata suficiente”. Pero también, “eso de robar es mala educación”, “es muy malo”, “robar es muy feo”, “incorrecto”, “es injusto” y “no es conveniente” porque “está mal hecho”. Por lo tanto, “Rodrigo no debería robar sino ser sincero y pedir plata prestada a un amigo”.

“Rodrigo debe calmarse, pedir con cariño y no estar desesperado”.

Frente a la situación dilémica en que se encuentra Rodrigo, la mayoría de niñas señalan soluciones; así, por ejemplo, expresan que él debe “ahorrar mucho en una alcancía para llevar a su esposa al médico”, también puede “ir a la calle y recoger moneditas”, puede además “ahorrar la mitad y luego conseguir la otra mitad”. Así mismo, debería “buscar a un amigo”, “hablar con un amigo para que le preste plata y luego cuando consiga trabajo devolvérsela”. Otra cosa que él puede hacer es “conseguir empleo”, “hacer empanadas y venderlas”, o “trabajar”; en todo caso, “no tiene que robar porque eso es en contra de la justicia”. Pero igualmente, “Rodrigo debe calmarse, pedir con cariño y no estar desesperado”. En todo caso, “Rodrigo debe solucionar rápido la situación porque si no, la esposa se le muere”, entonces “si la esposa se muere, Rodrigo debe enterrarla, ponerle una flor y rezar”.

“En lugar de robar, Rodrigo debe pensar”.

Para la mayoría de los niños, Rodrigo no debe robar el medicamento porque “lo observan”, “lo descubren”, “lo capturan”, además de esto, “se lo lleva la policía en un carro o en una moto” y “lo encierran en la cárcel, todo el día, todo el mes, todo el año”, y de pronto “la esposa muere más rápido”. Pero

también, “Robar es malo”, “no es correcto”, “es un delito” y “si el roba, tiene que pagar la medicina”; por eso, “en lugar de robar, Rodrigo debe pensar”, “debe buscar trabajo”.

“Rodrigo debería hacerse el ciego y coger la medicina”.

Frente al dilema en que se encuentra Rodrigo, la mayoría de los niños cree que “Rodrigo debe “conseguir trabajo” o también “empezar a ahorrar“, “conseguir una mitad de plata ahora y luego la otra mitad”, “reunir poco a poco el dinero” pero “debería traerle a su esposa rápido el medicamento para salvarla de la muerte”; o también, “Rodrigo debería hacerse el ciego y coger la medicina”.

“El debe robar la medicina para salvar la vida de la esposa”. “Un esposo debe ser bueno y salvar la vida de una esposa”.

Para algunas niñas, Rodrigo sí debe robar el medicamento porque “Rodrigo no tiene suficiente dinero y en cambio el señor de la droguería sí”, y “él tiene que conseguir el medicamento rápido”. Al mismo tiempo, “él tiene que ser amable con su esposa”, “un esposo tiene que estar pendiente de la esposa” y entonces “Rodrigo tiene que ayudar a su esposa a ponerse mejor” pues “su esposa está muy enferma”, “en grave peligro”, “no resiste más”, “está al

borde de la muerte”; por lo tanto, “él debe robar la medicina para salvar la vida de la esposa”, porque “si él no roba la medicina, la esposa se le muere” y “un esposo debe ser bueno y salvar la vida de una esposa” y “esa medicina le puede salvar la vida a la señora”; por lo demás, “Rodrigo tiene que robar porque vale más la señora que esa medicina” porque “no importa la plata y sí importa la salud”, “no es tan importante la plata y sí es importante la salud”. Entonces, en relación con el dilema que vive Rodrigo, algunas niñas creen que “él debe robar la medicina porque la esposa debe salvarse” y “no se debe morir”; igualmente, “Rodrigo puede robar porque no es justo que esté en esa situación”.

“Por cualquier familiar uno puede hasta robar”.

Para algunos niños, él sí debe robar el medicamento porque “la esposa está enferma y puede morir”; pero así mismo, “por cualquier familiar uno puede hasta robar” y “él debe salvar la vida de su esposa” y “no debe sufrir por su muerte”. Por lo demás, “Rodrigo no tiene trabajo”, “no tiene plata”, por eso “debe robar”. Además, “el dueño de la droguería fue muy malo y no le quiso ayudar, por eso, él debe robar”; y es justo que robe porque “Rodrigo debe aprovechar que el dueño de la medicina no se da cuenta”; además, “si él no roba, la esposa se enferma más”, “se muere” y entonces “Rodrigo se queda muy solo”, “se pone triste”, “se queda aburrido”. Por lo tanto, en relación con

el dilema en que está Rodrigo, unos niños consideran que él puede robar la medicina porque “la esposa se va a morir y él tiene que salvar a su esposa porque él la quiere, además reiteran que “el no tiene plata y debe robar”.

“Es justo que robe porque la esposa es valiosa”.

A ninguna niña le parece justo que la esposa de Rodrigo muera porque “Rodrigo se quedaría solo y no podría tener hijos” y “él necesita a su esposa”; en fin, “es justo que Rodrigo robe porque la esposa es valiosa”, “hace falta para que lo acompañe a hacer compras, a comer helados, a dar una vuelta”. Por lo demás, “el esposo quiere a la esposa y si ella muere, él se pondría triste”, porque “la va a extrañar”; también, “se pondría bravo” y “lloraría demasiado”. Así mismo, “no es justo que la esposa muera porque la vida de la señora debe seguir adelante”.

Tampoco a ningún niño le parece justo que la esposa muera porque “ella se tiene que poner bien para tenga hijos” y además si la esposa muere, “Rodrigo quedaría sin nadie y ¿quién le haría el desayuno, el almuerzo y la comida?”; así mismo, “si la señora se muere hay que enterrarla y ponerle una flor para que crezca”, pero “la señora no se puede morir porque es muy joven y tiene mucho por vivir” y “tiene una vida por recorrer”.

“Ese señor debería sentirse triste, yo me siento triste”. “Uno debe ayudarles a las personas y ser buen ser humano”.

La mayoría de las niñas creen que no es justa la actitud del dueño de la droguería porque “él no hizo caso”, “fue desobediente”, “fue grosero”, “egoísta”, “tuvo una mala actitud”, “fue brusco y trató muy mal a Rodrigo”; por ello “ese señor es un mal educado”. Por lo tanto, “el señor debe volverse cariñoso y saber escuchar” porque “ni siquiera escuchó a Rodrigo” y “él sabía que la esposa de Rodrigo estaba enferma y no quiso colaborar” y “uno debe ayudarles a las personas y ser buen ser humano”. Entonces, “el señor debería ser considerado con Rodrigo porque él está en mala situación”; en fin, el dueño de la droguería “debería recibirle una parte de la platica a Rodrigo y Rodrigo le paga el resto después” pero “ese señor no siente pesar por las personas y de esa forma no se tratan los humanos”; por lo tanto, “ese señor debería sentirse triste, yo me siento triste”.

Sin embargo, una minoría de niñas considera que sí es justa la actitud del dueño de la droguería porque “el señor tiene derecho a recibir su plata”, y “él no debe recibir la mitad”, “el señor tiene derecho a recibir todo el dinero” puesto que “el señor trabaja en la droguería y tiene que vender la medicina”.

Para la mayoría de los niños, no es justa la actitud del dueño de la droguería porque “la medicina estaba muy cara” y “ese señor no le rebajó nada a Rodrigo”, entonces “debe rebajarle aunque sea un poquito” y “si Rodrigo le ofrece la mitad el dueño debe aceptar” porque “eso es algo de plata” y “es lo único que Rodrigo ha conseguido” y “Rodrigo no tiene que rogar tanto y puede pagarle el jarabe poco a poco”. Además, “ese señor no tiene que ser tan malo con la gente” pues “fue muy odioso” y “él no tiene que ser así con nadie, eso se llama ser envidioso”; por lo demás, “el dueño fue muy rebelde con el pobre Rodrigo que tiene la esposa tan enferma” y “eso que hizo el señor es un ejemplo malo y por culpa de él la señora se va a morir”.

No obstante, solamente un niño considera que sí es justa la actitud del dueño de la droguería porque “la medicina vale mucha plata y Rodrigo tiene que pagar lo que vale esa medicina aunque sea cara”.

“En la situación de Rodrigo, yo buscaría mucha gente para que me ayuden pero no robaría porque eso es injusto”.

Poniéndose en la situación en que se encuentra Rodrigo, la mayoría de niñas expresan que “yo llevaría la medicina y pagaría el dinero al día siguiente”; otra cosa sería que “ahorraría dinero para poder tenerlo completo y comprar la medicina”; del mismo modo, “buscaría trabajo para poder tener plata” o

“buscaría amigos” o “a mi familia para que me colaboren”; en todo caso, “en la situación de Rodrigo yo buscaría mucha gente para que me ayuden pero no robaría porque eso es injusto”; es decir, “haría lo correcto”. De otra forma, “le rogaría al dueño de la droguería” o también, “rezaría”.

Lo que haría la mayoría de niños sería “conseguir trabajo para reunir la mitad del dinero que falta y pagaría la mitad un día y la otra mitad otro día”; además, “yo buscaría más dinero” o “ahorraría bastante plata para comprar la medicina”, pero también, “yo pediría dinero porque a mí no me gusta robar” y “yo pagaría la medicina para que mi esposa esté mejor” o “llamaría a una ambulancia y salvaría a mi esposa de la muerte”. En fin, “yo pensaría muy bien para no robar porque si no, llaman a la policía”.

Sin embargo, una minoría de niñas consideran que en la situación de Rodrigo, ellas robarían la medicina porque “la medicina se necesita” y además, “una señora está en peligro y si mi marido está en peligro uno lo debe ayudar”.

De igual manera, una minoría de niños cree que en la situación de Rodrigo, “yo no haría nada”, o “yo me quedaría quieto”, porque “ya no se puede hacer nada por la esposa”, pues “ella se va a morir” y “hay que dejar morir a la esposa en paz” y “ya es hora de abrirle la puerta del cielo”.

“Lo más justo es hacerle pagar a Rodrigo lo que cuesta el medicamento”.

Si Rodrigo roba el medicamento, unas cuantas niñas creen que el castigo más justo que se le puede aplicar es llevarlo a la cárcel porque “es mala educación robar” y “él debe aprender a no robar” porque “nadie debe robar las cosas”, y “lo tienen que castigar bien duro para que aprenda”; si se le aplica el castigo de llevarlo a la cárcel, “él no volvería a robar” porque “la cárcel es fea” y “si él roba lo llevan allá”.

Sin embargo, para la mayoría de las niñas, el castigo más justo es hacerle pagar a Rodrigo lo que cuesta el medicamento porque “él debe ser responsable” y si “él quiere salvar a la esposa, debe pagar la medicina” porque “eso es lo correcto y robar es injusto”. Además porque “el castigo de meterlo a la cárcel es feo”, “la cárcel es horrible” y “uno nunca debe robar para que no lo metan allí”. Entonces “hacerle pagar el medicamento es conveniente en su situación”; así mismo, porque “es injusto que tenga que pagar un millón de pesos” porque “Rodrigo no tiene mucha plata sino que tiene poquita para pagar”; así mismo porque “la medicina vale caro pero no cuesta un millón”. Si a Rodrigo como castigo, se le hace pagar lo que vale el medicamento, “no volvería a robar” porque “él debe recibir un castigo justo

para que no lo vuelva a hacer” y “él ya recibió el castigo que merecía”; además, “Rodrigo aprendería la lección y corregiría su error”, “se arrepentiría” y si no se le castiga, “cometería de nuevo el error y tocaría aplicarle un castigo más duro” y “si él vuelve a robar ahí sí luego lo van a meter a la cárcel y no puede recuperar a su esposa”.

Por lo demás, ninguna niña cree que el castigo más justo para Rodrigo sea hacerle pagar un millón de pesos.

Unos pocos niños creen que llevar a la cárcel a Rodrigo es el castigo más justo porque “él tiene que pagar con la cárcel si roba”, además, “el jarabe es muy caro”; si Rodrigo roba y se le aplica como castigo llevarlo a la cárcel, no volvería a robar porque “si lo llevan allá, él aprende a no robar” y “cuando salga de la cárcel él ya sabe la lección de que no debe robar para que no lo metan otra vez allá” y de igual modo, “a él ya no le darían más ganas de robar”.

No obstante, para la mayoría de los niños, pagar lo que cuesta el medicamento es el castigo más justo porque así, “él aprende a no robar” y además, “así salva a su esposa” pero también, “es el más justo de los 3 castigos” y “es un castigo bueno”, “no es un castigo malo”. Por lo demás, con este castigo no volvería a robar porque “él antes de robar era un buen

hombre y sólo robó para salvar la vida de la esposa” y “luego que lo castiguen ya no robará jamás”. También porque “si vuelve a robar, él ya sabe lo que le pasa” porque “eso de robar es un gran delito y si él vuelve a robar nunca lo perdonarían” y si vuelve a robar entonces “sí lo pueden mandar a la cárcel”.

Ningún niño cree que hacerle pagar a Rodrigo un millón de pesos, sea un castigo justo.

“Los castigos sirven para aprender una lección”, “para reflexionar sobre los errores”.

Las niñas consideran que los castigos sirven para “aprender una lección,” “aprender a no robar”, “aprender a hacer cosas buenas” y “aprender a no hacer cosas peligrosas”; también para “no hacerle a los demás cosas malas”. También para “castigar bien”, “pagar por lo que uno hace”, “para recibir un castigo cuando hacemos un daño”. Así mismo, los castigos sirven para “reflexionar sobre los errores”, para “reflexionar sobre lo que era correcto o incorrecto” y para “reflexionar sobre lo que se comete bien y mal”. En fin, “sirven para que no haya faltas en nuestro país”.

Para la mayoría de niñas, hay que castigar siempre a quien comete una falta porque “si no hay castigos la gente sigue haciendo mal a las personas”, “siguen robando” y continúan “haciendo cosas malas” y “eso sirve para reflexionar”, “para corregir los errores y si no hay castigos lo siguen haciendo”.

Sin embargo, unas pocas niñas creen que no hay que castigar siempre porque “uno tiene derecho a equivocarse”, “si uno corrige un error no lo deben castigar”, “uno no debe estar castigado para siempre” porque “a veces otras personas hacen cosas más malas que uno” y además, “a veces las faltas de uno no son graves”, pero también, “los castigos deben ser poquitos pero no muchos”; por lo demás, “los castigos duelen”, “son feos”.

Los niños creen que los castigos sirven para “no hacer cosas malas”, para “no hacer maldades” y “para que la gente deje de hacer el mal”. Del mismo modo, “para aprender una lección”, para “reflexionar y aprender a nunca robar”, “para que nunca cometan una falta”, para “castigar a los ladrones que roban a las personas”, “para servir a la justicia”, “para que las personas se vuelvan buenas y amables”. Pero también “para castigar a los niños cuando dicen groserías” y “para reprender a alguien”.

Para la mayoría de los niños sí hay que castigar siempre a quien comete una falta porque “toca castigar para no hacer cosas malas”, “los que no hacen caso deben castigarse” porque “si no se castigan vuelven y cometen la falta y entonces hay que castigar para que no lo vuelvan a hacer”, también porque “las faltas son cosas graves y uno tiene que aprender a no cometer faltas” y en todo caso “toca respetar la ley”; así mismo, “si no se castiga la gente roba” y “hay que castigar a los ladrones porque si no, los ladrones nos pueden matar y todos moriríamos”.

No obstante, la minoría de niños cree que no hay que castigar siempre a quien comete una falta porque “uno a veces se equivoca”y “cualquiera comete un error en la vida”; además, “a veces los castigos son fuertes y duros”.

ANEXO D

PROCESO DE ANÁLISIS: EL DILEMA DE FRANCISCA

“Aunque Francisca es muy pobre, a ella no le queda bien robar”.

Para la mayoría de las niñas, Francisca no debe quitarle el dinero a la otra compañera porque “causaría un problema y entonces la profesora de ella la manda a la rectoría”; además, “si Francisca roba la pueden meter a la cárcel”, “le tienen que dar una sanción por haber robado”. De otra parte, “aunque Francisca es muy pobre, a ella no le queda bien robar” y “aunque es pobre, no puede quitar dinero porque no sería justo que la otra niña se quede sin lonchera” porque “eso no se le hace a una amiga”; en lugar de eso, “es mejor decirle a otro compañero o a una compañera que le comparta la lonchera”, también, “puede decirle a la dueña del billete que si le regala un poquito de sus onces” y “si Francisca le hace eso de quitarle el billete, heriría a la compañera” y entonces, “la compañera se va a sentir muy mal”, “se pondría muy triste” y “se enojaría”. Además no lo debe hacer porque “robar es horrible”, “eso se ve muy feo”, “es incorrecto”, “es injusto”, “es malo” y “es mala educación”; también, “robar es pecado y Dios lo castiga a uno por eso” y “Francisca debe aprender a ser honesta” y “uno tiene que compartir pero no robar”.

Sin embargo, unas pocas niñas creen que Francisca sí debe quitar el billete a la compañera porque “Francisca no tiene nada qué comer” y “si ella le pide a los compañeros y ellos no le dan ni un pedacito, entonces sí tiene derecho a robar”.

Para la mayoría de los niños Francisca no debe hacerlo porque “la compañera se queda sin lonchera”; también porque “robar es malo” y “uno no tiene derecho a robar” porque “uno no debe robarle a los compañeros ni a nadie”, “robar es un delito”, “eso de robar es ser ladrón y ser grosero” y “si Francisca roba haría un delito y la profesora le manda una carta a los papás” entonces, “los papás de Francisca la regañan y se van a sentir muy tristes porque su hija hizo eso”. Del mismo modo, “si Francisca quita el billete después sus amigos no le van a dar más comida”; por lo tanto, “sería mejor que ella les pidiera y no robara”; en fin, “Francisca debe pensar bien antes de hacerlo”.

No obstante, unos algunos niños consideran que Francisca sí debe hacerlo porque “los padres de la niña son pobres”, “Francisca es pobre y no tiene plata”, “ella no tiene dinero ni siquiera para la lonchera”, “no tiene con qué comer” y “ella también tiene derecho a comer”; además, “ella ya pidió y no le quieren dar, entonces sí puede robar”.

“No es justo robar, ella debe pensar antes de hacerlo”.

Para la mayoría de las niñas no es justo que Francisca quite el dinero porque “robar es mala educación”, “robar es malo”, “es una mala acción”, “es injusto”; “robar es irrespetuoso”, porque “uno no debe robar ni los muñecos, ni un carrito, ni ningún juguete pero tampoco robar plata” y “si Francisca es inteligente no roba porque si es inteligente no hace cosas feas” y “eso de robar es feo”; además, “una niña como ella nunca puede robar las cosas de los demás”. Por lo demás, “la profe se enojaría y entonces les puede mandar una nota a los papás y los papás van a castigar a Francisca”. Pero además, “a Francisca tampoco le gustaría que le robaran algo”. Si Francisca le quita el billete, “la compañera se queda sin lonchera aguantando mucha hambre” y “se puede enfermar”, “se podría enojar”, “se pondría muy triste y lloraría y entonces tiene que decirles a los papás o a los abuelos”. En fin, “robar es del diablo” y “si Francisca roba y no es buena, Dios no la quiere”.

No obstante, unas pocas niñas consideran que sí es justo que Francisca quite el dinero porque “ella es pobre” y “si ella quita la plata es porque no tiene con qué comer” y “aguantar hambre también es feo”.

Para la mayoría de los niños no es justo que Francisca quite el dinero porque “la compañera se va a quedar sin comer”; además, “a Francisca la pueden ver y descubrir” y “si roba el dinero llaman a la policía” o también “le cuentan

a los papás de Francisca y ellos le pegan con la correa”. De otra parte, “si hace eso va a perder la amistad de los compañeros” y también, “cuando sea grande va a ser grosera porque si roba se convertiría en robona”. Por eso, “no es justo robar, ella debe pensar antes de hacerlo” porque “robar es incorrecto” y “es un delito”.

Sin embargo, unos pocos niños creen que sí es justo que Francisca lo haga porque “los padres son pobres” y “ella tiene hambre” y “debe comer”.

“Los compañeros deben aprender a compartir”.

Para la mayoría de niñas no es justa la actitud de los compañeros de no compartir porque “ellos deben aprender a compartir” y “Francisca necesita también comer y viendo que Francisca no tiene nada deberían darle aunque sea un poquitico de papitas o de juguito de la lonchera”. Esto porque “Francisca se trastorna y a la misma vez se desmaya” y “ellos van a hacer que la niña se enferme del corazón” y “tal vez se muera por aguantar hambre”. Además, “si no comparten, eso se llama ser envidioso”, “eso es ser muy egoísta” y “eso es feo”; también, “eso sería pecado”; “eso no es ser solidario” y “hay que saber ayudar porque compartir es bueno y bonito”; “si no comparten, no son buenos, son malos”. En fin, “los compañeros deben aprender a compartir”, “ellos deberían aprender a ser amables”, “gentiles” y “buenos”.

Para la mayoría de niños no es justa la actitud de los compañeros porque “no es justo que Francisca aguante hambre” y “Francisca se quedaría muerta de hambre por ser pobre” y “si es pobre los niños pueden burlarse de ella por no tener plata para la lonchera”; entonces, si los compañeros no comparten, “eso es ser mal amigo y los niños deben ser buenos amigos y también las niñas” y “si no comparten no tendrán amigos”; por eso, si los compañeros no comparten con Francisca, “van a perder la amistad de la niña”. Igualmente, “uno debe compartir con los pobres y compartir con todos”; “compartir es ser bueno y también es ser honesto”. En fin, “si los amigos le comparten a Francisca, ella se va a poner feliz”.

Sin embargo, solamente una niña y unos cuantos niños consideran que es justa la actitud de los compañeros de Francisca de no compartir, porque “ellos también deben comer”; además, “Francisca quiso robar y por eso los demás compañeritos no deben compartir con ella”. De otra parte, a ningún niño y a ninguna niña les parece justo que la compañera de Francisca se quede sin su dinero para la lonchera porque “a ella también le da hambre y tiene derecho a comer” y “si aguanta hambre le puede pasar algo malo”, “se pone a llorar”, “se va a enfermar”, “se puede desmayar y hasta se puede morir” y entonces “eso sería una injusticia”. Además, “ese billete es su plata y nadie se la debe quitar”. Pero también “los papás la regañarían y la castigarían por dejarse robar de Francisca”.

“Francisca debe devolver el dinero”.

Frente al dilema en que se encuentra Francisca, la mayoría de las niñas creen que ella “debe dejar el billete en la mesa para que la profesora no la regañe”, “debe ser juiciosa para que sea la mejor del salón”; “Francisca debe devolver el dinero y pedir disculpas a su compañera”. Podría también, “decirle a un compañero que le comparta su lonchera”, “pedirles el favor a los demás que le gasten algo de comer”, “decirles que le compartan”; también, “puede pedirles a los señores de la cafetería” o “puede decirle a la dueña de la plata que comparta \$1.000”. De otra forma, también podría “tomar agua del baño de niñas”, “aguantar un poquito de hambre hasta que sus papás tengan plata” o “decirles a sus papás que consigan plata”; así mismo, “ahorrar plata cuando sus padres sí le puedan dar”.

Para la mayoría de los niños en lugar de quitar el dinero Francisca debe “pedir el favor que le compartan lonchera siempre”, “pero no debe quitar porque ella debe pensar primero” y “si quita, cuando sea grande va a hacer lo mismo”; en lugar de esto, “le puede decir a la compañera que si puede repartir la mitad de la plata para cada una”; también puede “ahorrar plata y comprar una lonchera muy sabrosa y si los compañeros le piden ella no debe darles”. Igualmente, puede “devolver el dinero y no quitar nada para que la otra niña vuelva a ser su amiguita”, “pedir disculpas por haber robado, porque si no, citan a los papás”. De otro modo podría, “decirle a la profesora que

tiene hambre y que qué hace”, “decirles a los papás que le consigan dinero” o “vender las cosas viejas de su casa para que pueda tener plata”.

No obstante lo anterior, unas cuantas niñas creen que Francisca debe robar el dinero porque “ella es pobre y no debe aguantar hambre”, así mismo, solamente 1 niño considera que Francisca debe robar el dinero porque “qué culpa si ella es pobre y no tiene ni con qué comer, entonces por eso debe robar”.

“En la situación de Francisca, yo pediría a los demás”, “ahorraría”, “barrería todos los días la escuela”.

La mayoría de niñas consideran que, en la situación dilémica en que se encuentra Francisca, “yo pediría lonchera”, “pediría a los demás que me compartan”; también, “le pediría a la profesora que me de un bocadito de la lonchera de ella porque la profe también lleva lonchera”, “tomaría agua del baño de las niñas”; otra cosa sería que “pediría perdón y pediría disculpas a todos por robar un billete tan grande porque uno no debe robar un billete de ningún número”. De igual modo, “ahorraría plata, aunque sea de a \$200 cuando los papás algunas veces sí me den plata y gastaría poquito, sólo en 1 gaseosa”, “barrería todos los días la escuela y así podría conseguir alguna plata”, “pediría limosna”; pero también, “sería amable”, “obediente”, “educada”, “buena”.

Lo que haría la mayoría de los niños sería “trabajar en un semáforo todos los días para así tener plata”, “podría ayudarles a los compañeros con unas tareas para que ellos me compartan la lonchera”, igualmente, “pensaría y mejor le diría a la compañera si por favor me comparte la mitad del billete”, porque “es mejor pedir un poco que robar”; además, “ahorraría plata para así poder comer siempre una lonchera rica” o “pediría ayuda a mis padres”; de otro modo, “devolvería mejor el billete”.

Sin embargo, unas cuantas niñas sí robarían porque “aguantar hambre es muy feo” y “es algo muy duro”; igualmente, sólo un niño cree que también lo haría porque “la otra niña se descuidó”.

“Si Francisca devuelve la plata se olvidaría de robar...”.

Si Francisca le quita el billete a su compañera, la mayoría de niñas cree que el castigo más justo que se le puede aplicar es hacerle devolver este dinero que ha quitado porque “Francisca no debería robar”, “debe devolver el billete y disculparse por lo que le hizo a la amiguita” porque “uno debe devolver por sí mismo las cosas” y “así le hará el bien a su compañera y también a ella”; además porque “esa es la más correcta de las sanciones porque las otras no son correctas”. De otro modo, “Francisca aprendería que es mejor tener pobreza que robar” y además, “si Francisca devuelve la plata se olvidaría de

robar y no robaría otra vez”. También, “es más justo que la compañera reciba el dinero que le pertenecía a ella y no a Francisca y si ella le devuelve el billete la otra niña la perdona”, pero además un castigo como “firmar el observador es muy feo y muy malo” y el otro castigo que es “no llevar a Francisca al próximo paseo tampoco es justo” porque “salir a pasear es muy bueno y también es bonito”. Si a Francisca se le aplica como sanción devolver el dinero que ha quitado, no volvería a hacerlo porque “si ella lo vuelve a hacer, se le aplicaría otro castigo más duro” y “no lo vuelve a hacer porque este es un castigo bueno”; además, “ella aprendió la lección y va a corregir el error” porque “lo que hizo es muy, muy, muy malo y si lo repite la castigarían más fuerte”. Igualmente, con este castigo, “ella ya no lo volverá a hacer más porque ya sabe qué es lo que le pasa” y “con ese castigo la amiga la perdona y entonces ya no lo va a hacer más porque ella va a sentirse muy feliz si la perdonan” y “aunque es pobre, ella es honrada y justa porque los pobres son honestos”.

Para la mayoría de los niños hacerle devolver el dinero también es la sanción más justa porque “las otras sanciones son más feas y desagradables”, porque “firmar el observador es feo y salir a pasear es rico”; además, “si uno quita algo pues tiene que devolverlo y si uno roba algo tiene que pagar”. Así mismo, esta sanción, “es la más justa para que reflexione con sus padres y que aprenda a no volver a robar”. Con este castigo ella no volverá a quitar

dinero porque “ella reflexiona y no vuelve a hacerlo “y “si lo vuelve a hacer se debe volver a castigar con lo mismo” porque “ella va a aprender y no lo volverá a hacer nunca más en la vida” pues “hacer las mismas cosas malas no es correcto”.

Para unas cuantas niñas, la sanción más justa para Francisca es hacerle una anotación en el observador porque “eso que hizo es malo”, “es de mala educación”, “es una falta de respeto” y “anotarla en el observador es un castigo duro para que ella aprenda y así no lo vuelva a hacer más”. Si se le aplica esta sanción, ella no volverá a hacerlo pues “firmar en el observador es feo porque los papás lo regañan a uno” y “si ella firma el observador aprende y no lo hace más”; además, con este castigo, “ella sabe lo que le pasará y sabe que robar es malo”.

Para unos pocos niños esta también es la sanción más justa porque “ella merece esto por lo que hizo porque no se debe robar” ya que “eso no es correcto” y “no es justo”. Si se le aplica esta sanción, ella no volverá a hacerlo porque “además la van a regañar por lo que hizo” y “los regaños son feos”, “son aburridores” y “después de que lo regañan los papás siempre le pegan a uno con la correa”.

Sin embargo, solamente para una niña y para dos niños la sanción más justa es no llevarla al próximo paseo porque “lo que hizo estuvo malo y si no va al paseo ella no va a poder disfrutar”, también porque “ella se lo merecía por haber quitado”; al aplicarle esta sanción no volverá a hacerlo porque “ella ya aprendió”; además, “ella se lo merecía por haber quitado y entonces es mejor que no vaya para que aprenda”.

“Los castigos sirven para reflexionar”, “aprender una lección”, “ser mejores cada día”.

Las niñas consideran que los castigos sirven para “regañar mucho a las personas que cometen faltas”, “para castigar a todas las personas y también a los niños”, “para que uno no vuelva a hacer las cosas que hizo mal y no repita lo malo” porque “si lo castigan, uno no aprende a robar ni plata ni nada y sí aprende cosas buenas”. De igual modo, “los castigos sirven para reflexionar y ser mejores cada día”, para que “cuando uno sea grande no hacer cosas malas”; “si lo castigan, uno se da cuenta que está cometiendo un error” y “con los castigos se puede hacer la justicia”.

Para la mayoría de niñas hay que castigar siempre a quien comete una falta porque “si no castigan vuelven a hacer daño a las demás personas”; además, “así se pueden corregir los errores” y “castigar sí es bueno y hacer daño es algo malo”; aunque “sí deben castigar pero depende de lo que hagan más

malo y lo más malo tiene más castigo”. De la misma manera, “es bueno regañar y castigar para no hacer cosas malas” y “si lo castigan a uno le hacen el bien pero no deben castigar tan duro”. De otra parte, “si es bueno castigar porque todos somos pecadores y si las castigan, las personas no roban porque robar es pecado”.

Sin embargo, unas cuantas niñas creen que no hay que hacerlo siempre porque “hacerlo siempre es injusto porque a veces uno hace cosas sin culpa” y “sólo se debe castigar cuando se hace una falta grande y si la falta es pequeña no se debe castigar” porque además, “todo el mundo comete una falta”; también porque “por los castigos uno se pone a llorar y se pone triste porque los castigos son feos”.

Por su parte, los niños creen que los castigos sirven para “para regañar y castigar a las personas que hicieron algo que no tenían que hacer”, “para reflexionar y aprender una lección” y “no volver a hacer las mismas faltas”; además “para que no cometan errores”, “para que no hagan cosas malas nunca jamás en la vida” y “para que se comprometan a ser buena gente”. Igualmente, “para que los ladrones dejen de robar y hacer el gran mal a todo el mundo”, “para reprender y que la gente se discipline” y “para no ser ladrón”.

Para la mayoría de niños hay que castigar siempre a quien comete una falta porque “si castigan a las personas, ellas aprenden” y “nunca jamás vuelven a hacer cosas malas”; además, “no cometen la misma falta”, porque “si no las castigan, ellas siguen haciendo el mal”, “vuelven otra vez a robar” y “uno tiene que acostumbrarse a no robar a las personas”. En fin, “los castigos sí son justos” y “sirven para que respeten la ley” porque “nunca hay que hacer faltas y si se hacen faltas sí se puede castigar”.

No obstante, unos pocos niños creen que no hay que hacerlo siempre porque “a veces uno sí está seguro de lo que hace pero a veces uno no está seguro”; además, “sólo hay que castigar a los grandes porque los niños somos más pequeños y los adultos son más grandes”.