

**JUICIOS MORALES SOBRE JUSTICIA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE SANTANDER**

OLGA LUCÍA CELIS SALAZAR

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2004**

**JUICIOS MORALES SOBRE JUSTICIA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD
INDUSTRIAL DE SANTANDER**

OLGA LUCÍA CELIS SALAZAR

Director
HENRY FLANTRSMEKY
Magíster en Estudios Semiológicos

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2004

AGRADECIMIENTOS

Teniendo en cuenta que este estudio representa un paso adelante en conquista teórica y experiencia investigativa quiero agradecer las observaciones e indicaciones de los directores y miembros del jurado. Así como a la dirección de la Maestría en Pedagogía por sus ingentes esfuerzos para lograr esta meta de vida. Especialmente expreso mis agradecimientos a las profesoras Clara María Forero y Sandra Patricia Basto por sus oportunas sugerencias e indicaciones en el trabajo de lectura y de aplicación de campo sobre el método etnográfico.

De igual manera, expreso mis agradecimiento a los estudiantes que generosamente colaboraron en la digitación de las distintas etapas del proceso de investigación como lo hizo Alberto Espinosa, Martín Camargo y Julio César Ruiz. Además de las personas que de una u otra manera hicieron posible que esta investigación tuviera éxito.

Finalmente, deseo expresar mi aprecio y agradecimientos a los tres grupos de estudiantes de las Escuelas de Artes y Música, de Química e Ingeniería de Sistemas que acuciosamente tuvieron la mayor disposición para ser objeto de estudio.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCION	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
2 . JUSTIFICACIÓN	17
3. OBJETIVOS	20
3.1 GENERAL	20
3.2 ESPECÍFICOS	20
4. ESTADO DEL ARTE	21
5. MARCO TEÓRICO	26
5.1 EL DESARROLLO COGNITIVO EN PIAGET	26
5.2 EL DESARROLLO MORAL EN PIAGET	29
5.3 EL DESARROLLO MORAL EN LOS CONTINUADORES DEL PLANTEAMIENTO PIAGETIANO	41
5.4 EL DESARROLLO MORAL EN LAWRENCE KOHLBERG.	44
6. PROCESO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	57
6.1 CLASE DE ESTUDIO	57
6.2 CARACTERISTICAS DEL ESCENARIO E INFORMANTES	59
6.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	73
6.4 PROCESO DE ANALISIS	78
7. RESULTADOS	78

7.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA UNIVERSIDAD	79
7.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN MÚSICA.	82
7.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE QUÍMICA	86
7.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS EN ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE INGENIERÍA DE SISTEMAS E INFORMÁTICA	91
7.5 COMPARACIÓN Y CONTRASTE ENTRE LOS TRES GRUPOS INVESTIGADOS	96
7.6 LA AMPLIACIÓN DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DEL CAMPO MORAL	98
7.7 OTROS CONCEPTOS ÉTICOS EMERGENTES	128
7.8 VALIDEZ INTERNA	133
8. CONCLUSIONES	135
BIBLIOGRAFÍA	136
ANEXOS	139

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Dilema moral de Oscar	128
Anexo B. Fotografía trabajo individual sobre dilema moral. Estudiantes Escuela de Artes y Música	145
Anexo C. Fotografía del estudiante No 2 de la Escuela de Química en su trabajo individual en el taller investigativo	146
Anexo D. Fotografía de grupos de estudiantes de la Escuela de Química en el trabajo en equipos	146
Anexo E. Fotografía de grupo de estudiantes de la Escuela de Ingenierías de Sistema e Informática en el trabajo en grupos pequeños el 20 de febrero de 2004	147
Anexo F. Fotografía de grupo de estudiantes de la Escuela de Ingenierías de Sistemas e Informática en el trabajo en grupos pequeños el 3 de marzo de 2004	147
Anexo G. Fotocopia del dilema y cuestionario del Estudiante de Música No 1	148
Anexo H. Fotocopia del dilema y cuestionario del Estudiante de Música No 3	150
Anexo I. Fotocopia del dilema y cuestionario del Estudiante de Química No 5	151
Anexo J. Fotocopia del dilema y cuestionario del Estudiante de Química No 6	152
Anexo K. Fotocopia del dilema y cuestionario del Estudiante de Ingeniería de Sistemas e Informática No 22	153
Anexo L. Fotocopia del dilema y cuestionario del Estudiante de Ingeniería de Sistemas e Informática No 24	154
Anexo M. Fotocopia del dilema y cuestionario del Estudiante de Ingeniería de Sistemas e Informática No 27	155
Anexo N. Video	

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Los seis estadios morales	46
Tabla 2. Información general y puntuación por Juicios de criterios en estudiantes de la Escuela de Artes y Música	84
Tabla 3. Ubicación del Estadio Moral General predominante en el grupo de estudiantes de la Escuela de Artes y Música	84
Tabla 4. Estado Civil, Ocupación y Experiencia Laboral	85
Tabla 5. Categorías emergentes sobre Justicia. Puntuación por Juicios de criterios	86
Tabla 6. General por Categorías sobre Justicia	86
Tabla 7. Información general y puntuación por Juicios de criterios en estudiantes de la Escuela de Química	87
Tabla 8. Ubicación del Estadio Moral General predominante en el grupo de estudiantes de la Escuela de Química	88
Tabla 9. Estado Civil, Ocupación y Experiencia Laboral	89
Tabla 10. Categorías emergentes sobre Justicia. Puntuación por Juicios de criterios	90
Tabla 11. General por Categorías sobre Justicia11. General por Categorías sobre Justicia	90
Tabla 12. Información general y puntuación por Juicios de criterios en estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática	92
Tabla 13. Ubicación del Estadio Moral General predominante en el grupo de estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática	93
Tabla 14. Estado Civil, Ocupación y Experiencia Laboral	93
Tabla 15. Categorías emergentes sobre Justicia. Puntuación por Juicios de criterios	95
Tabla 16. General por Categorías sobre Justicia.	96

Tabla 17. Comparación de la información general de los 3 grupos de estudiantes	97
Tabla 18. Comparación de los estadios morales predominantes y las categorías emergentes	98

RESUMEN

1. TITULO: JUICIOS MORALES SOBRE JUSTICIA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER¹

2. AUTOR: CELIS SALAZAR, Olga Lucía*

3. PALABRAS CLAVES: Juicio moral, acción moral, atmósfera moral y estadio predominante.

4. DESCRIPCIÓN:

Considerando que el aula de clase es un gran laboratorio de investigación para profundizar en temas que interesan en el medio universitario, por las situaciones e interrelaciones que se pueden propiciar, se ha establecido para el presente estudio que el trabajo de cátedra que se realiza para la asignatura Ética profesional abre la posibilidad de indagar sobre los juicios morales en los estudiantes. En este sentido, la pregunta que emergió como base del trabajo de investigación se plantea así: ¿Cuáles son los juicios morales sobre justicia que orientan a los estudiantes de 6º a 10º semestre de la Licenciatura en Música, Química e Ingeniería de sistemas de la Universidad Industrial de Santander ante situaciones en conflicto de valores?. Mediante un enfoque cualitativo etnográfico se busca hacer una construcción de la estructura moral existente en estudiantes universitarios teniendo en cuenta que investigaciones de tipo empírico sobre el tema no se encuentran en el medio universitario.

Siguiendo el enfoque etnográfico se trazaron algunos esbozos generales del fenómeno estudiado, derivados de un análisis de los datos. En la siguiente etapa se ensamblaron los grupos de datos articulándolos para conseguir un todo coherente construyéndose un resumen donde se condensaron los elementos básicos del fenómeno, relatando, a su vez, los principales acontecimientos y cuestiones descubiertos en el curso de la investigación. Para en la siguiente fase ir separando, encajando, comparando y contrastando las notas de campo, lo cual constituyó el centro del proceso de análisis permitiendo cumplir con el objetivo trazado.

Dentro de los resultados vale la pena resaltar que, además, de hacerse el análisis y la lectura de los razonamientos morales sobre justicia de los estudiantes se ubica, a su vez, el estadio moral predominante y los demás estadios presentes en ellos en su estructura moral. De igual manera, se establecieron otros conceptos éticos que desde el juicio y la acción moral de los estudiantes se entretajan con el de justicia. El estudio puede interesar en tanto el conocer los juicios morales de los estudiantes podrá guiar a la institución, posteriormente, en la construcción de un currículo y de estrategias metodológicas que permitan un mayor desarrollo del juicio moral de los profesionales que egresan de la UIS; además de poder servir como un posible indicador del ethos que se podría orientar en la articulación de la UIS con su sociedad.

¹ Tesis

* Escuela de Educación de la UIS, Maestría en Pedagogía.

SUMMARY

1. I TITLE: MORAL TRIALS ABOUT JUSTICE IN STUDENTS OF THE INDUSTRIAL UNIVERSITY DE SANTANDER²

2. AUTHOR: CELIS SALAZAR, Olga Lucía*

3. KEY WORDS: Moral trial, moral action, moral atmosphere and predominant stadium.

4. DESCRIPTION:

Considering that the class classroom is a great investigation laboratory to deepen in topics that they interest in the university means, for the situations and interrelations that can be propitiated, he/she has settled down for the present study that the class work that is carried out for the professional Ethical subject opens the possibility to investigate on the moral trials in the students. In this sense, the question that emerged like base of the investigation work thinks about this way: Which are the moral trials about justice that you/they guide the students from 6º to 10º semester of Music's careers, Chemistry and Engineering of systems of the Industrial University of Santander before situations in conflict of values?. By means of a qualitative focus of ethnography it is looked for to make a construction of the existent moral structure in university students keeping in mind that investigations of empiric type on the topic are not in the university means.

Following the focus ethnograph some general sketches of the studied phenomenon was traced, derived of an analysis of the data. In the following stage the groups of data were assembled articulating them to get an all coherent one being built a summary where they condensed the basic elements of the phenomenon relating, in turn, the main events and questions discovered in the course of the investigation. For in the following phase to go separating, fitting, comparing and contrasting the field notes, that which constituted the center of the analysis process allowing to fulfill the objective layout.

Inside the results voucher the pain to stand out that, also, of being made the analysis and the reading of the moral reasonings about the students' justice it is located, in turn, the predominant moral stadium and the other present stadiums in them in their moral structure. In a same way, other ethical concepts that are interwoven with that of justice from the trial and the moral action of the students settled down. The study can interest as long as knowing the moral trials of the students of the institution will be able to us to guide, later on, in the construction of a curriculum and of methodological strategies that allow a bigger development of the moral trial of the professionals of the professionals from graduate from of the UIS; besides being able to serve as a possible indicator of the ethos that you could guide in the articulation of the UIS with their society.

² Thesis

* School of Education of the UIS, Master in Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En la última década del siglo XX, Colombia ha tenido que ingresar en una nueva dinámica mundial, dada la internacionalización de nuevas pautas difundidas por el avance de la tecnología, la cual generó cambios en la forma de vida de sus ciudadanos y en la estructura social, económica, política, ecológica y cultural. Cambios que corresponde estudiar con el fin de conocer a las instituciones y a las personas que forjan historia al interior de una sociedad. Las nuevas lógicas y referentes de vida han sido creados por los hábitos que ha generado el avance de la ciencia y la tecnología, la presencia de grupos plurales que presionan por su reconocimiento en una sociedad y ante un sistema político, las disposiciones económicas que se establecen al interior de sistemas de mercado y la influencia que ejerce los medios de comunicación en el pensamiento de las generaciones.

La aldea global está imprimiendo a los ciudadanos otras formas de conocer y actuar de acuerdo con sus propias lógicas conduciendo en nuestro medio a una máxima individualización del ser humano, proceso en el cual han sufrido una gran transformación los valores en los sujetos y al interior de las sociedades. Las sociedades ya no se guían únicamente por una ética de máximos; han emergido y se han posicionado otras que nada tienen que ver con la creencia a la divinidad, la que son denominadas éticas seculares. Ellas se sustentan en supuestos y principios propios del pensamiento liberal, el cual ha venido estructurándose desde el siglo XVI con filósofos, sociólogos, pedagogos y psicólogos que van de Hobbes hasta Rawls, Kohlberg y Habermas.

Dichos cambios han sido repensados en todos los espacios de realización de los mismos. El campo de la moral, como una de las estructuras fundamentales del ser humano, no ha podido escapar al análisis e interpretación por parte de pensadores como Platón, Aristóteles, Kant, Durkheim, Piaget, Kohlberg y Lind. Pero el interés no se ha quedado sólo en el planteamiento teórico de los autores. En el ámbito educativo esos supuestos, también, han sido recreados y repensados. En los espacios educativos se ha leído el carácter moral de los sujetos para, posteriormente, promover más eficazmente una formación en valores. Se conocen estudios y proyectos de investigación que han abordado el tema de la moral y la educación que al respecto promueven las instituciones educativas.

El Ministerio de Educación Nacional en cumplimiento del artículo 78 de la Ley 115 de 1994 ha establecido los lineamientos curriculares en educación ética y valores humanos para las comunidades educativas del país con el fin de contribuir a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local. De igual manera, la Universidad Industrial de Santander teniendo en cuenta los artículos 128 y 129 de la Ley 30 de 1992 ha establecido la cátedra de Ética profesional como asignatura obligatoria en todos los planes de estudio, mediante Acuerdo 160 de 1998, en el cual se considera que la

formación integral tiene como propósito hacer énfasis en la educación del ciudadano, la integración de la cultura universal con la diversidad y particularidad de la identidad cultural de los colombianos sustentada en premisas del proyecto institucional y en la misión de la misma cuando establece la formación de personas de alta calidad ética política y profesional³.

Desde que se estableció la cátedra de Ética profesional en la UIS la autora ha participado de su desarrollo en varias escuelas y en dicha labor ha estado interesada en el estudio del tema desde una perspectiva donde confluyen lo filosófico, lo psicológico y lo pedagógico. En este sentido, el interés para la presente investigación se ha centrado en identificar los juicios morales en estudiantes pertenecientes a tres Facultades de la UIS con el fin de conocer los principios y normas sobre justicia que los orienta en la toma de decisiones en situaciones de conflicto de valores.

Al escribir y organizar la investigación se busca tener en cuenta a los lectores de las múltiples disciplinas que se acerquen a ella por el interés y la preocupación que despierta en nuestro medio el tema de la moralidad. En este sentido, el tema se desarrolla durante siete capítulos.

En los tres primeros se ubica el título de la investigación, seguido de la problematización y se construye una justificación de la misma. En el cuarto capítulo se presentan los objetivos general y específicos. Mientras el quinto, en primera instancia, se muestra el estado en el que se halla el tema en Colombia y en la UIS para, en un segundo momento, exponer el referente teórico por el que se guiará el trabajo de campo. En el sexto capítulo se argumenta la clase de estudio que se lleva señalando las características del escenario e informantes; además del proceso de recolección de la información, del proceso de análisis, los resultados y la validez interna de la misma. Finalmente, en el capítulo séptimo se elaboran las conclusiones del proyecto de investigación

³ UIS. Acuerdo 160 de diciembre 15 de 1998 y Proyecto Institucional. Mayo de 2000.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cada persona a lo largo de su vida ha construido su propio sistema de valores de acuerdo a sus referentes y experiencias cotidianas, lo cual le ha producido un nivel de desarrollo de pensamiento tanto en lo cognitivo como en lo socio-afectivo. Como bien lo afirma Kohlberg⁴, en su psicología del desarrollo moral, la acción moral se da en un contexto o grupo social y ese contexto tiene normalmente una profunda influencia en la toma de decisión moral de los individuos. Las decisiones morales individuales se hacen en la vida real, casi siempre en el contexto de normas de grupo o procesos de toma de decisión en grupo. Más aún, la acción moral individual es, a menudo, una función de estas normas o procesos. Normas o procesos que se suscriben dentro de las imágenes de mundo que crea la sociedad del siglo XXI fuertemente marcada por los avances científicos y tecnológicos.

Dicho contexto ha marcado el actuar y el pensar de los sujetos conduciendo aparentemente a un relativismo moral en tanto las verdades absolutas han sido sustituidas por otros planteamientos y puntos de vistas que, también, son cuestionados. Las normas y valores se han modificado en la familia, en la escuela, en la iglesia y en los medios de comunicación. Las crisis económicas han impulsado el aumento en los divorcios, la mínima presencia de los padres en los hogares por sus obligaciones laborales, la exposición de los niños a la influencia de los medios de comunicación sin ningún criterio de selección en los programas. Los cambios más significativos producidos por la revolución científico-técnica se expresan en la microelectrónica, la informática, la telemática, la robótica y en el mundo de las telecomunicaciones, que diariamente están desplazando la familia y la escuela en su función socializadora; incidiendo, a su vez, en el proceso de construcción de la identidad de la niñez y la juventud, hasta el punto que los padres o adultos más cercanos, pueden dejar de ser sus referentes y ser reemplazados por el mundo de imágenes y los símbolos que les ofrecen los mensajes de los medios masivos de comunicación⁵. Imágenes y símbolos que empobrecen el lenguaje, no se adquieren puntos de referencia históricos, políticos, culturales esenciales y los sujetos cada vez son más pragmáticos y competitivos. La iglesia ha ido perdiendo su credibilidad como institución reguladora, por motivos que son ajenos en la investigación, y porque culturalmente se han ido involucrando principios de éticas seculares que corresponden a las visiones de mundo que tienen los distintos grupos que hacen parte de las sociedades plurales, lo cual se alimentó con el desarrollo de los medios de comunicación, el intercambio comercial y cultural que puede resumirse, en el sentido más amplio, en una

⁴ KOHLBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. España: Desclée de Brouwer, 1992. p. 265.

⁵ MEN. LINEAMIENTOS CURRICULARES. EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 44.

apertura de fronteras llevando a que las Constituciones políticas en los Estados liberales contemple la libertad religiosa como se expresa en la carta política colombiana de 1.991.

En cuanto a la escuela son múltiples los cambios que se han gestado ante un proceso de desarrollo e industrialización, donde los Estados y los contextos han tenido que ir adecuándose a las políticas establecidas desde la banca mundial, lo cual conduce al sector educativo a trazar directrices en la implementación de un currículo para un perfil laboral determinado. Relacionar hoy Banco Mundial y educación se hace necesario por la manera como él ha venido ampliando el volumen de sus empréstitos a los países en desarrollo. Igualmente, por la importancia que van teniendo en este último tiempo en las políticas públicas de los países en los cuales ellos actúan⁶. En Colombia la Ley General de Educación de 1.994 ha centrado los fines educativos en tres dimensiones: la cognitiva, la praxiológica y la axiológica. La primera tiene que ver con la distribución del conocimiento, la segunda con permitirle a sus educandos que se apropien de él para luego solucionar problemas en un contexto determinado y la tercera apunta a la formación de ciudadanos. Sin embargo, en los espacios educativos sigue teniendo preeminencia el componente cognitivo dándose poca opción a la educación moral.

En este sentido, tendría razón Rodrigo Parra⁷ cuando sostiene que “ las investigaciones realizadas hasta ahora sobre la cultura escolar colombiana muestran que la escuela cumple de manera muy deficiente su función de formar ciudadanos para la vida democrática y que en muchos casos se ha transformado en una escuela violenta”. La razón está dada en la medida en que la mentira, el engaño, la injusticia, la pobreza, la barbarie, la intolerancia, entre muchos otros, están siendo promovidos no sólo desde la escuela, sino desde los púlpitos religiosos, la familia, los medios de comunicación e, inclusive, la misma escuela. Sin embargo, las instituciones educativas no dejan de hacer ingentes esfuerzos para forjar un sujeto moral con capacidades y actitudes que lo comprometan con la construcción de un proyecto de vida propio y un proyecto ético que en el campo de lo social sustente el fortalecimiento de la sociedad civil⁸.

Indudablemente la reflexión ha conducido a considerar lo axiológico y lo estético dentro de la formación integral, lo cual ha llevado a que cada institución de manera particular asuma la tarea. Para la formación en valores, algunos han depositado su confianza en un profesor de ética y valores, otros, en cambio, han considerado en el currículo como eje transversal el elemento axiológico. En la UIS, por el momento, se ha optado por la primera

⁶ MEJÍA, Marco Raúl. Borradores para explicar la acción del banco mundial en educación. Bogotá, 2001. p.1.

⁷ PARRA, Rodrigo. Cultura escolar y formación en valores. Bogotá: FES, 1992. p.48.

⁸ MEN. LINEAMIENTOS CURRICULARES. EDUCACION ÉTICA Y VALORES HUMANOS. Op. Cit., p. 45.

y es ésta condición la que le permite a la investigadora poder tomar tres grupos de estudiantes de diferente facultad en su interés de establecer los juicios morales sobre justicia en los estudiantes universitarios. De la Facultad de Ciencias Humanas se escogen los estudiantes de la Escuela de Música, de la Facultad de Ciencias se escogen los estudiantes de la Escuela de Química y de la Facultad de Físico-mecánicas se tienen en cuenta a los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, en razón a que la autora orienta la cátedra de Ética profesional desde hace tres años en la universidad para dos grupos, este es el caso de los estudiantes de química e ingeniería, mientras que para los estudiantes de la licenciatura en música inició con el segundo semestre académico del 2003.

Considerando que el aula de clase es un gran laboratorio de investigación para profundizar en temas que interesan en el medio universitario, por las situaciones e interrelaciones que se pueden propiciar, se ha establecido para el presente estudio que el trabajo de cátedra que se realiza para la asignatura abre la posibilidad de indagar sobre los juicios morales en los estudiantes. En este sentido, la pregunta que emergió como base del trabajo de investigación se plantea así: ¿Cuáles son los juicios morales sobre justicia que orientan a los estudiantes de 6º a 10º semestre de las carreras de Licenciatura en Música, Química e Ingeniería de sistemas de la Universidad Industrial de Santander ante situaciones en conflicto de valores?.

2. JUSTIFICACIÓN

Edgar Morin⁹, en su obra *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, dedica el último capítulo a la ética del género humano, donde trata sobre la importancia de una formación antropológica considerando que se debe trabajar para la humanización de la humanidad, efectuar el doble pilotaje del planeta: obedecer a la vida y guiar la vida, lograr la unidad planetaria en la diversidad, respetar en el otro a la vez tanto la diferencia como la identidad consigo mismo, desarrollar la ética de la solidaridad, desarrollar la ética de la comprensión y enseñar la ética del género humano. Ética que se busca sustentar en las acciones de los sujetos que hacen parte de una sociedad. Con mayor razón una institución educativa debe trazar un norte ético a donde dirigir su quehacer pues es imposible navegar al mismo tiempo, en dirección a todos los puntos cardinales; es imposible formar en todos los valores; es necesario, optar, elegir unos¹⁰. De ahí, que el interés para el presente estudio se haya centrado en el concepto de justicia.

El concepto es tan antiguo en Occidente como la misma historia de la humanidad pues los trágicos griegos ya se referían a él como “algo es justo cuando su existencia no interfiere con el orden al cual pertenece”; los contemporáneos, por su parte, consideran la justicia como un “principio de acción según el cual los seres de una misma categoría esencial deben ser tratados del mismo modo”¹¹.

Como se dijo anteriormente, en la vida cotidiana cada persona en su relación con los otros, con el medio natural y en su comprensión de sí misma conforma un sistema de valores, el cual va construyendo progresivamente en las representaciones del mundo social. Sistema en el cual considera una elaboración propia sobre justicia, respeto, ley, libertad, responsabilidad, entre otros. Estos son jerarquizados de acuerdo con el contexto y las experiencias de cada persona, pues los valores no se generan en un vacío social sino que son el resultado de la interacción de los grupos ubicados en contextos sociales específicos. Se ha vuelto común escuchar en diversos espacios sobre la “pérdida de valores”, pero en nuestro afán por “dictar clases”, pocas veces nos detenemos a escuchar a nuestros alumnos para conocer sus maneras de pensar, descubrir sus conflictos y preocupaciones. Superando una pedagogía tradicionalista nuestra tarea como educadores está centrada, hoy más que nunca, en saber cómo entienden y cómo se enfrentan al mundo en su vida cotidiana los sujetos a los que pretendemos educar. A instancias de una escuela y pedagogía tradicional nos hemos obsesionado por ejercer una vigilancia sobre el actuar y

⁹ MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO, 1999. p. 80.

¹⁰ ZUBIRIA, Miguel. *Formación de valores y actitudes*. Bogotá: Fundación Alberto Merani, 1995. p.31.

¹¹ FERRATER, José. *Diccionario de filosofía*. Tomo II. p. 1979-1982.

el pensar de los estudiantes negando la capacidad de diálogo y de interlocución con los saberes de mundo.

En esa forma de educar tradicional, de fondo se sustenta una ética de máximos¹² a donde todos debemos llegar. Pero dicho cuestionamiento, por parte de los propios actores, obliga a conocer y estudiar el contexto social que forja un modo de ser moralmente. En los escenarios educativos donde se trata los discursos sobre la moral no dejan de aparecer observaciones en las que se cuestiona la función social que cumple la institución y el educador que pretende llevar una reflexión al respecto. Tal situación ha hecho que surja la necesidad de indagar en el espacio educativo sobre los juicios morales en torno a la justicia que justifica un grupo al interior de una sociedad.

La Universidad Industrial de Santander¹³ lleva más de medio siglo educando profesionales y sus desarrollos en investigación en el área de la salud y las ciencias son conocidas en el contexto nacional e internacional; sin embargo, sus progresos en el área de las ciencias sociales siguen siendo incipientes. En el campo de la moralidad las dificultades para ubicar investigaciones de este tipo en el medio universitario de la comunidad UIS son enormes, pues no existen investigaciones desde el campo moral. En ese sentido, el presente estudio pretende establecer un conocimiento mínimo de la moral que hemos desarrollado entre los santandereanos y las colonias de jóvenes que provienen de otras regiones del país –inclusive estudiantes que se han formado en parte de su vida en una población de Venezuela- con los que necesariamente hemos tenido que construir discursos polifacéticos en torno a la vida y las formas de entenderlas. Entendiendo que estos discursos son alimentados por tradiciones, costumbres y creencias culturales propias de los sitios de donde provienen dando significados valorativos a su pensar y actuar cotidianos.

El conocer los juicios morales de los estudiantes de la UIS podrá guiar, posteriormente, a la institución en la construcción de un currículo y de estrategias metodológicas que permitan un mayor desarrollo del juicio moral de los profesionales que egresan de la universidad, además de poder servir como un posible indicador del ethos que se podría orientar en la articulación de la UIS con su sociedad. Probablemente, a futuro se esté posibilitando la construcción de una sociedad con principios éticos universales donde se viva y se

¹² CORTINA, Adela. Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial. Madrid: Editorial Trotta S.A, 1994. p. 38.

¹³ Sobre la historia y el desarrollo de la UIS se puede consultar a GÓMEZ, Armando y COTE, Claudia Patricia. Gestación y fundación de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga: Ediciones UIS, Escuela de Historia UIS, 1.996. También se puede consultar a DIAZ, Ariel y LEÓN, Libardo. Historia de una universidad del medio siglo: La UIS. Bucaramanga: Ediciones UIS, Escuela de Historia UIS, 1.996.

reconozca la ciudadanía¹⁴. Hay que considerar, también, como lo sostiene María Cristina Villegas¹⁵ que debe ser meta de los programas educativos buscar un avance moral de los individuos para que, a su vez, avance la sociedad.

¹⁴HOYOS, Guillermo. El Ethos de la universidad. En: UIS-Humanidades. Bucaramanga: Enero-Junio 1.998, No 1. p. 15.

¹⁵María Cristina Villegas participó del Programa de Estudios Científicos en Educación con el proyecto “Educación para el desarrollo moral”. En: HENAO, Myriam y CASTRO, Jorge Orlando. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia . Tomo 1. Bogotá: COLCIENCIAS-SOCOLPE, 2000. p. 81.

3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL

Identificar los juicios morales sobre justicia que orientan a estudiantes de 6º a 10º semestre de las carreras de Licenciatura en Música, Química e Ingeniería de sistemas en la toma de decisiones en situaciones de conflicto de valores.

3.2 ESPECÍFICOS

- Indagar las estructuras del juicio moral sobre igualdad, equidad, reciprocidad, mandato a asumir roles, universalidad y justicia correctiva en los estudiantes universitarios
- Determinar las normas y reglas que subyacen a los juicios morales sobre justicia en los estudiantes universitarios
- Establecer otros conceptos que desde el juicio y la acción moral de los estudiantes se entretengan con el de justicia
- Buscar otras nociones que hacen parte como elementos de los conceptos éticos que están presentes en los estudiantes
- Valorar la reflexión moral como un espacio de cambio y transformación personal

4. ESTADO DEL ARTE

En una revisión del estado del arte sobre el tema podemos encontrar que estudios de este tipo ya se han realizado en Colombia. Guillermo Hoyos en su escrito Formación ética, valores y democracia publicado por COLCIENCIAS y SOCOLPE construye un informe general de las investigaciones que se refieren al tema*. Hoyos clasifica las investigaciones en Educación en ética, valores y democracia en Colombia en dos grandes grupos, las de carácter teórico y las de carácter empírico. A continuación se retoma sucintamente su trabajo.

4.1 Investigaciones de carácter teórico

En ellas se encuentran las que hacen un análisis crítico a la forma como se hacen las investigaciones sobre moral y formación de valores en Colombia. Hoyos clasifica en tres grandes temas las investigaciones que se han llevado a cabo al respecto.

a) Fundamentos para la investigación educativa: En Presupuestos Epistemológicos que orientan al investigador, Silvio Sánchez Gamboa destaca la concepción del hombre en la investigación educativa y la dimensión ética dentro de la misma.

b) Ética y Moral: Lelio Fernández en su ensayo "Investigar la moral" cuestiona las razones por las que no se han realizado investigaciones sobre la moral en el contexto Colombiano, cuando se cuenta con información y hechos relevantes durante los últimos 100 a 150 años. Propone el cultivo de una "memoria moral de la sociedad" gracias a la reconstrucción de la dimensión moral, que podrían hacer las investigaciones sobre la descripción y la historia Colombiana.

c) Formación y Educación para la democracia en Colombia: En Apuntes para el estado del arte de Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo parten del inventario de instituciones y programas dedicados a la educación para la democracia, de los cuales seleccionaron una muestra en dirección al levantamiento de un mapa de instituciones, programas y actividades, útil para regular la acción en el futuro y para interpretar desde una perspectiva la historia contemporánea de Colombia. Los autores consideraron los siguientes temas problemáticos que tienen relación con *formación ética, valores y democracia*:

- Atención a víctimas de violación de los derechos humanos

*Esta conferencia, también, hace parte de la compilación que hacen Myriam Henao y Jorge Castro (HENAO, Myriam y CASTRO, Jorge Orlando. Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. Bogotá: COLCIENCIAS, SOCOLPE. 2.000. p. 139-145.)

- Conocimiento y sensibilización de los derechos humanos y los derechos de los pueblos.
- Educación para la paz y negociación de conflictos.
- Redes de maestros transformadores.
- Escuelas para la paz, la democracia y la construcción de la sociedad civil.
- Especialización Universitaria en educación para la democracia, los derechos humanos y el desarrollo social.
- Familia, democracia y cotidianidad.

Los autores concluyen que una de las características especiales de las escuelas y programas es que ninguno de ellos maneja un tópico explícito sobre moral, ni establece una relación entre moral y democracia, lo cual concuerda con lo planteado por Lelio Fernández sobre la ausencia del análisis del componente moral en los estudios históricos y sociológicos de los últimos 150 años en Colombia.

4.2 Proyectos e informes de investigación de carácter empírico

Estos se clasifican en los siguientes grupos:

4.2.1 Aplicación de la perspectiva teórica-filosófica y la dimensión educativa: En esta se resalta:

“El Análisis de la relación entre las dimensiones ética, política y pedagógica, en un contexto de formación de maestros”, donde Alexander Ruiz Silva fundamenta en la Filosofía de la educación parte del análisis y la comprensión de textos educativos, metodológicos y experiencias generales de indagación. Considera como un elemento constitutivo a la acción educativa dentro de la acción moral y política. Por este motivo se interesa en el análisis de los procesos educativos a la luz de las dimensiones ética y política. En la formación de maestros existe una gran responsabilidad por entender que en el proceso de hacerse persona, de construcción de su identidad, es importante considerar la dimensión moral articulada con una dimensión política. Las instituciones educativas deben garantizar los espacios para que la formación de ciudadanos comprometidos con causas educativas y sociales se lleve a cabo conectando el mundo de los conceptos con el de la realidad cotidiana y las previsiones del futuro. Propone la creación de programas sociales en los que se pueda abrir un diálogo que tenga en cuenta tanto los méritos individuales como las aspiraciones colectivas y se establezcan mayores posibilidades educativas. De esta manera, tales programas sociales no se construirán de espaldas a los intereses mundo-vitales de los individuos y colectividades.

En “Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos, éticos, políticos y pedagógicos en los procesos de formación de valores” de Marieta Quintero y Alexander Ruiz Silva, se propone el conocimiento y el análisis de los criterios más relevantes de valoración ética, política y pedagógica en la práctica educativa de los maestros de escuela, en lo referente a los procesos de formación de valores.

4.2.2 Investigación y desarrollo de modelos de educación moral:

En “Validación de un modelo para explicar y predecir la acción moral” de María Cristina Villegas, se plantea que la acción moral puede tomarse como un tipo de acción especial que puede explicarse dentro de un modelo motivacional en el que se consideran variables tales como: explicativas de costos y beneficios, sentimientos auto-evaluativos y el motivo moral. En su último proyecto "Educación para el desarrollo moral", la investigadora pretende abordar la problemática del desarrollo moral desde estrategias cognoscitivas y afectivas. Plantea que la situación de violencia que afronta el País, contiene de fondo un problema de moralidad. Igualmente, plantea la analogía del desarrollo moral de la sociedad, equiparable con las etapas de desarrollo propuesto por Kohlberg y según las cuales, se ubicaría en una etapa 2 en la medida que se busque la satisfacción de los propios intereses. En este sentido, el papel de la escuela es fundamental para el desarrollo y la formación de valores éticos, máxime cuando en la familia - a quien tradicionalmente se le atribuía la responsabilidad - se presentan constantes cambios; con la deficiencia de que este papel termina cumpliéndolo la escuela o la televisión.

En “Construcción de alternativas pedagógicas para la formación moral desde la escuela” realizado por Nubla Elizabeth López Torres se propone fundamentar desde la perspectiva teórica, epistemológica y metodológica la construcción de una propuesta de formación moral desde la escuela con participación de los actores de la misma y cuya unidad de sentido se sustente en la reconstrucción de la moral pública a través de la Investigación Acción Participativa.

Patricia León Agusti ha trabajado en un “Modelo para el desarrollo de estrategias de negociación interpersonal en la educación básica primaria”, propuesto por Selman y sus colaboradores pretendiendo someter a prueba el modelo en el contexto educativo Colombiano, concluyendo que la aplicación del modelo permite conocer al niño en su interactuar y el nivel de desarrollo en cuanto a la argumentación para defender una posición ante un problema. Así mismo, encuentra que las estrategias de negociación permiten activar la capacidad del niño para coordinar perspectivas sociales.

4.2.3 Las estructuras y la teoría comunicativa de la educación:

Se resalta el trabajo de Marieta Quintero Mejía sobre “Itinerarios de los discursos en la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral en el joven universitario del departamento del Atlántico”, en donde se interesa por aportar a la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral del joven universitario de Barranquilla a partir de su acción comunicativa. Dicha reconstrucción implica establecer las etapas de desarrollo moral del universitario a partir del concepto de dilemas y frente a las ideas de autoridad y de justicia que se expresan en su ética discursiva. Sobre esta base se podrán identificar los tipos de juicio y acción moral en los que se reflejan las pretensiones de validez asociadas con los actos de habla característicos de universitarios, esperando con ello que los resultados arrojados por la investigación ayuden a las instituciones educativas a evaluar sus proyectos educativos institucionales y sus currículos actuales, enriqueciéndolos y permitiéndoles actuar prospectivamente.

4.2.4 Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la escuela, en el proceso educativo:

En “Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional” de Elizabeth Castillo Guzmán, se describen los procesos de socialización política y desarrollo institucional interesándose por monitorear el modo como se desenvuelven las experiencias de socialización política al interior de la institución educativa y la manera como estas dinámicas comportan procesos de formación ciudadana y de desarrollo democrático de la comunidad educativa.

Dentro del proyecto Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fé de Bogotá. Estudios de caso, Juan Francisco Aguilar Soto con el nombre de “Cultura democrática: el desafío de la escuela”, argumenta que la escuela tiene el reto hoy en día, de formar no sólo *para* la democracia, sino *en* la democracia, construyendo ambientes y escenarios propicios que faciliten aprendizajes desde la praxis, reflexión, convivencia democrática y reconocimiento del conflicto.

Otra investigación que reviste gran importancia es la de Humberto Cubiles sobre “El gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudio de casos”. El investigador propone la formación de democracia basada en el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto por las identidades, por las diferencias generacionales que sólo pueden lograrse por dispositivos de comunicación innovadores que posibilitan la recreación de actitudes, comportamientos, normas y formas de organización con un sentido realmente democrático. El objetivo es describir los modelos y comprender los procesos comunicativos que presentan en las prácticas que conducen a una formación de la ciudadanía en instituciones sociales de Santafé de Bogotá.

4.2.5 Pedagogía y no-violencia:

Las miradas se dirigen en tomo a la forma como se construye la moral a partir de la interacción dentro de un contexto educativo, considerando la importancia de buscar acuerdos sociales en espacios mínimos de convivencia que permitan acciones ciudadanas proyectadas en el reconocimiento del otro, aceptación de la diferencia y respeto por la diversidad cultural. En este sentido se considera, por una parte, el trabajo de Dino De J. Segura y Martha Lucía Gómez titulado “El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela”, donde recogen la esencia del problema de la violencia vista desde el educador. Por otra parte, se considera el proyecto “Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar”, interesándose por establecer las representaciones sociales que sobre la justicia tienen las niñas y los niños y en el efecto que los modos de funcionamiento de la violencia escolar, familiar y social puedan ejercer sobre ellos.

4.2.6 Pedagogía y sexualidad:

Esta temática ha sido desarrollada dentro del Programa Regional de Educación Sexual de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se destaca la investigación de Yolanda Bodnar, Elsa Tovar, Elsa Rodríguez, Patricia Briceño y Rosa Ludy Arias denominada “Cultura y sexualidad en Colombia: un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos”; en ella las investigadoras ven la necesidad de investigar sobre los conocimientos y los saberes, los valores, las costumbres, las tradiciones y las prácticas sexuales de las personas en distintos contextos culturales del país.

4.2.7 Perspectiva de género:

Ángela María Estrada en su “Proyecto Arco Iris, una mirada transformadora de las relaciones de género en la escuela”, pretende en contraste con las miradas estereotipadas en relación con la discriminación de género, analizar la situación descrita a través de los modelos y los dispositivos específicos desde los cuales se configuran las identidades de género en la cotidianidad del aula y de la escuela.

Teniendo en cuenta el anterior estado del arte, además, de una revisión en el centro de investigaciones, en el centro de estudios regionales y en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander no se hallaron estudios empíricos que revelen una lectura sobre el razonamiento moral de los estudiantes universitarios, lo cual motiva el interés de la autora de la investigación para estudiar los juicios morales sobre justicia en estudiantes universitarios a partir del fundamento teórico producido por Piaget y Kohlberg.

5. MARCO TEÓRICO

Desde la Antigua Grecia hasta nuestros días los pensadores han resaltado la necesidad, en la aspiración del ser humano al acabamiento¹⁶, de forjar un ciudadano con una educación en la que se progrese hacia ideales de justicia, libertad, solidaridad entre otros. De ahí que la educación haya jugado un papel fundamental en la existencia de las comunidades y de la humanidad. Jacques Delors¹⁷, en la introducción del informe a la UNESCO por parte de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, sostiene que frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social.

Estos ideales son tan antiguos que desde el nacimiento de la cultura occidental, con los trágicos griegos hasta los sucesores del pensamiento filosófico liberal y comunitarista en nuestros días, se han formulado -de acuerdo a los contextos de cada época- los contenidos a los principios que orientan el pensar y las acciones morales de cada sociedad. Aquellos ideales de felicidad, bien, justicia, dignidad, igualdad, libertad, belleza y tantos otros que nacieron en la Antigua Grecia siguen siendo para las sociedades actuales una de las principales preocupaciones en la construcción de su propio ser.

Para la presente investigación se tiene en cuenta una perspectiva psicológica con la confluencia de argumentos filosóficos y pedagógicos que ha logrado una construcción teórica del desarrollo moral en las personas desde el planteamiento piagetiano. Procurando, entonces, una reconstrucción teórica de los planteamientos del psicólogo suizo y del norteamericano, Lawrence Kohlberg, se busca sustentar el desarrollo moral bajo la óptica cognitivo-evolutiva para los estudiantes universitarios con los cuales se adelantará el estudio.

5.1 EL DESARROLLO COGNITIVO EN PIAGET

Jean Piaget¹⁸ revolucionó el campo de la psicología infantil al descubrir que las diferencias en el modo de razonamiento de un niño están relacionadas con la edad. Adoptando el método clínico para proponer problemas específicos a los niños y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran observó el enfoque que daba el niño al problema;

¹⁶Este concepto lo utiliza Armando Zambrano para referirse a la tarea que tienen los seres humanos de hacerse más humanos en la medida que se acerca al mejoramiento y la perfección de su condición humana. ZAMBRANO, Armando. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Cali: Artes Gráficas del Valle, 2000. p. 24.

¹⁷DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. p. 45.

¹⁸HERSH, R. REIMER, J. PAOLITTO, D., *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohiberg*, Ediciones Narcea, Madrid S.A.,1998. p. 26-31.

mientras lo observaba le hacia preguntas de clarificación para poder entender el tipo de razonamiento que guiaba sus esfuerzos. De allí, logró deducir que el desarrollo está claramente relacionado con la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a estímulos cambiantes del medio. La mente no absorbe simplemente datos que ocurren sino que busca organizarse. Busca información relevante del entorno que puede usar para construir un sistema de orden que encuentre sentido y por lo tanto, fomenta la interacción con el mundo. La teoría de Piaget descubre los estadios de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia reconociendo cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta.

Para el funcionamiento intelectual señaló dos características fundamentales que son invariables y que definen su esencia, y por ende, la esencia de la inteligencia, que son también las mismas, características que pertenecen al funcionamiento biológico en general. Estas dos características son ORGANIZACIÓN y ADAPTACIÓN. Cada acto de inteligencia presupone una estructura intelectual, una organización, de la cual procede. La captación de la realidad siempre involucra múltiples interrelaciones entre acciones cognoscitivas y entre los conceptos y los significados que estas acciones expresan. Todas las organizaciones intelectuales pueden concebirse como totalidades. Un acto de inteligencia, sea sensoriomotriz durante la infancia o un juicio complejo y abstracto del adulto, está siempre relacionado a un sistema o a una totalidad de unos actos de los cuales ella misma forma parte. La otra característica es la adaptación, que implica los procesos de ASIMILACIÓN y ACOMODACIÓN. Un acto de inteligencia en el cual asimilación y acomodación están en equilibrio, constituye una adaptación intelectual. Adaptación y organización son las dos caras de una misma moneda desde que la adaptación presupone una coherencia subyacente y, a la vez, las organizaciones se crean por medio de adaptaciones. Piaget¹⁹ lo explica así: "La organizaciones inseparable de la adaptación, Constituyen dos procesos complementarios de un único mecanismo; siendo el primero el aspecto interno del ciclo del cual la adaptación constituye el aspecto externo. (. . .) Estos dos aspectos del pensamiento son inseparables: adaptándose a las cosas el pensamiento se organiza y organizándose estructura las cosas".

Piaget plantea que el desarrollo psíquico, que se inicia al nacer y concluye en la edad adulta, es comparable al crecimiento orgánico; al igual que este último, consiste esencialmente 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

¹⁹ HERSH et al. Op. Cit., p. 18.

madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución hacia una forma de equilibrio final representada por el espíritu adulto. El desarrollo es, por lo tanto en cierto modo, una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. Hay que distinguir claramente la confusión que pueda existir entre "desarrollo" y "cambio". "Cambio" implica una transición de un estado a otro, mientras que desarrollo se refiere a los elementos dinámicos y unidireccionales del cambio; es decir, el desarrollo es un proceso y el cambio es un producto. El primero tiene lugar dentro de sistemas que se definen por sus estructuras y sus procesos dinámicos inherentes²⁰.

Henry Maier²¹ resume el concepto de desarrollo en Piaget de la siguiente manera: 1. Hay una continuidad absoluta de todos los procesos de desarrollo. 2. El desarrollo responde a un proceso continuo de generalizaciones y diferenciación. 3. Esta continuidad se obtiene mediante un desenvolvimiento continuo. Cada nivel de desarrollo arraiga en una fase (estadio) anterior y continúa en la siguiente. 4. Cada fase (estadio) implica una repetición de procesos del nivel anterior bajo una diferente forma de organización (esquema). Las pautas anteriores de conducta son experimentadas como inferiores y se convierten en parte del nuevo nivel superior. Maier resume la idea de estadio piagetiana así: "Cada fase (estadio) refleja una gama de organización que se manifiesta en una secuencia definida dentro de un periodo de edad aproximado en el continuo desarrollo. El final de una fase da lugar a un equilibrio transitorio, así como al comienzo de un desequilibrio que corresponde a una nueva fase".

El epistemólogo suizo²² divide el desarrollo cognitivo en cuatro períodos: sensoriomotor (del nacimiento a los 2 años); preoperatorio (de 2 a 7 años); operaciones concretas (de 7 a 11 años); y operaciones formales (de los 11 en adelante). El estadio sensoriomotor lo identifica como período pre-verbal porque el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras. En el estadio preoperatorio, el punto decisivo es la llegada del pensamiento, entendido como la representación interna de actos externos. En esta segunda etapa la interacción es egocéntrica pues está centrado en sí mismo y no toma en cuenta los puntos de vista de otros; su pensar es prelógico. El estadio de operaciones concretas se refiere a las operaciones lógicas que los niños realizan sobre objetos concretos. Las operaciones son acciones mentales reversibles. En el último estadio, el de las operaciones formales, se marca la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales al hacer operaciones sobre operaciones. En este estadio se consideran el subestadio de operaciones formales iniciales y el de operaciones formales básicas. El primer subestadio se caracteriza

²⁰ HERSH et al. Op Cit., p. 18-20.

²¹ Ibid., p. 28.

²² Ibid., p. 28.

por la formación de lo inverso de lo recíproco, mientras en el segundo se presenta la capacidad de mirar un problema, pensar en varias soluciones posibles, formular una hipótesis seleccionando la solución más probablemente correcta y probar la hipótesis experimentado sistemáticamente varias posibilidades. En este estadio se es capaz de ver mentalmente las posibilidades y planear cómo determinar cuál es correcta²³.

5.2 EL DESARROLLO MORAL EN PIAGET

A partir del planteamiento del desarrollo cognitivo, Piaget considera el desarrollo moral del niño en la escuela. En el estudio sobre el criterio moral en el niño sostiene que existe un "paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual", y es que "todo el mundo ha observado el parentesco que existe entre las normas morales y las normas lógicas: la lógica es una moral del pensamiento, como la moral es una lógica de la acción". Este suizo sostiene que toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moral hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas.

En el criterio moral en el niño Piaget²⁴ afirma claramente que su interés no es la conducta moral ni el sentimiento moral, sino *el juicio moral*. En segundo lugar, sostiene que ha llegado a unas conclusiones por medio de entrevistas hechas a muchos niños en las escuelas de Ginebra y Neuchâtel. En cuanto a su método de trabajo hay principalmente tres pasos: a) saber qué es el respeto por la regla desde el punto de vista propio del niño; b) de la regla del juego se pasa a las reglas específicamente morales, prescritas por los adultos, y se busca la idea que el niño se hace de estos deberes concretos; c) finalmente, se estudian las nociones surgidas de las relaciones de los niños entre sí, eligiendo el tema de la justicia como sujeto de las entrevistas.

Para Piaget la moral tiene dos elementos esenciales: *el respeto y un sistema de reglas*. Para entender estos dos elementos tendremos que remontarnos a las fuentes de Piaget: a la sociología de Durkheim y a la psicología religiosa de Bovet. El mismo Piaget se dedica a presentar el pensamiento de estos dos autores y sus aportes al problema de la génesis del sentido moral.

El sociólogo francés Emile Durkheim²⁵ sostiene que hay un carácter que une todas las acciones que se suelen llamar morales: el de ser todas ellas conformes con unas normas

²³ HERSH et al. Op Cit., p. 31.

²⁴ PIAGET, J. El criterio moral en el niño. Traducido al castellano por Nuria Vidal. Barcelona: Editorial Fontanella S.A, Cuarta edición, Febrero de 1983. p. 94-98.

²⁵ HERHS et al. Op. Cit., p. 79

preestablecidas. Portarse moralmente significa actuar en conformidad con una norma que determina la conducta que hay que observar en un caso determinado, incluso antes de que uno se encuentre en la necesidad de tomar una decisión. El campo de la moral es el del deber y el deber es una acción prescrita. Se trata de saber en un momento determinado cuál es la norma particular que se puede aplicar a esa situación concreta y cómo tiene que aplicarse. Así que Durkheim concluye: " por tanto, podemos decir que la moral es un sistema de reglas de acción que predeterminan la conducta. Esas reglas dictan cómo hay que obrar en unos casos determinados, y obrar bien significa obedecer". La función de la moral, según Durkheim, es la de determinar que la conducta moral consiste en "una infinidad de normas especiales y definidas que fijan la conducta de los hombres en las diversas situaciones que se presentan con mayor frecuencia".

Además, Durkheim²⁶ en su intento de construir una "moral laica" afirma que la moral tiene tres elementos. Precisa que por elementos de la moral no entiende una lista de virtudes sino "las disposiciones fundamentales, los estados mentales que constituyen la raíz de la vida moral". Los tres elementos son: a) el espíritu de disciplina; b) la vinculación a los grupos sociales; y c) la autonomía de la voluntad. La moral no es sencillamente un sistema de costumbres sino, y sobre este punto insiste Durkheim, un sistema de mandamientos. Por ende, hay que cultivar en el hombre el sentido de la regularidad y el sentido de la autoridad, que son dos aspectos de una única actitud: *el espíritu de disciplina*. Y este espíritu de disciplina, la disciplina moral del individuo, es "un bien en si mismo". Los actos morales son aquellos que no persiguen fines exclusivamente personales por parte de aquel que lo desarrolla. "La acción moral es aquella que persigue fines impersonales" o "superindividuales", por consiguiente "son fines morales aquellos que tienen por objeto a una sociedad". El campo moral lleva necesariamente al campo social: "somos seres morales únicamente en la medida en que somos seres sociales". No hay fines morales fuera de los fines colectivos. Durkheim concluye que la sociedad es "el fin de la moral" y también su "artífice".

Durkheim²⁷ lo expresa así: "Nuestra conciencia moral es obra suya, es su expresión; cuando la conciencia habla, es la sociedad la que habla dentro de nosotros; además, no solamente la sociedad es una autoridad moral sino que hay motivo para creer que ella es el tipo y la fuente de toda autoridad moral". Por eso, no hay motivaciones verdaderamente morales fuera de *la vinculación al grupo*. Estos dos elementos de la moral ponen en claro que la norma moral se presenta como externa a la voluntad. Se plantea el problema de la libertad, sin la cual ningún acto se puede considerar moral. Durkheim

²⁶ DURKHEIM, ÉMILE. La educación moral. Edición y traducción de José Taberner Guasp y Antonio Bolívar Botía. Madrid: Editorial Trotta S:A., 2002. p. 79-82.

²⁷ HERSH et al. Op. Cit. p. 113-116 y 149-152.

soluciona este problema a través del tercer elemento: *la autonomía de la voluntad*. El hombre se encuentra en una relación de pasividad delante de la norma moral, externa a él, pero esta pasividad se vuelve activa en el momento que el hombre llega a querer a la norma moral y a aceptarla. Así que la moralidad exige que "la norma que prescribe dichos actos sea libremente querida, libremente aceptada, lo cual significa una aceptación ilustrada".

Piaget²⁸ destaca el hecho de que Durkheim sostenga que la sociedad es la única fuente de la moralidad. Pero también insiste sobre el punto de que la sociología comparada ha demostrado que la responsabilidad moral ha evolucionado desde una responsabilidad objetiva a una subjetiva e individual. De modo que la moralidad no es sencillamente una presión social, sino que también puede ser el resultado de una cooperación social entre individuos responsables. Piaget presenta la siguiente objeción: "La dificultad fundamental del durkheimismo es, a nuestro entender, la asimilación ilegítima de la obligación y la cooperación. En el aspecto moral esta asimilación da lugar a una identificación demasiado pronunciada entre el bien y el deber y, lo que es más grave, a una sumisión de la moral al conformismo social. Sólo en y a través de la cooperación puede haber autonomía moral total. En este sentido la moral, sigue siendo una cosa social, pero la sociedad no puede ser concebida como un todo, ni siquiera como un sistema de valores totalmente realizados: la moral del bien se elabora progresivamente y constituye, en relación con la sociedad, una forma ideal de equilibrio que domina los falsos equilibrios reales e inestables surgidos de la obligación". Es decir, Piaget rechaza la idea de que la autonomía del individuo se reduce a una mera aceptación de la norma moral impuesta por la sociedad.

Sin embargo, Piaget²⁹ acepta la idea de que la norma moral es un hecho social. Su conclusión no deja lugar a dudas: "La sociología moral y pedagógica de Durkheim es a la vez 'optimum' y 'pessimum'. Profundamente justa porque concibe los hechos morales como hechos sociales ligados al desarrollo estructural y funcional de los grupos colectivos, ignora, por el contrario, la diferencia esencial de la cooperación y la obligación". Con este trasfondo Piaget considera que uno de los elementos de la moral es "un sistema de reglas". "Tanto si los juicios de la moral del niño son heterónomos como si son autónomos, aceptado bajo determinada presión o elaborado libremente, esta moral es social, y Durkheim tiene razón, indudablemente, en este punto".

Pero, ¿cuál es la relación entre el individuo y estas normas sociales y morales?. Piaget rechaza la explicación durkheimiana de una aceptación libre e inteligente por parte del individuo, y nos presenta el segundo elemento de la moral: el respeto. "El respeto se

²⁸ HERSH et al. Op. Cit., p. 82.

²⁹ PIAGET. Estudios sociológicos. España: Ariel 1977. p. 16.

dirige al grupo y resulta de la presión del grupo sobre el individuo, o bien, el respeto se dirige a las personas y resulta de las relaciones de los individuos entre si". Por lo tanto, tenemos dos grupos de realidades sociales y morales: por una parte la presión y el respeto unilateral, por otra parte, la cooperación y el respeto mutuo. Estas dos realidades se contradicen mutuamente sólo si existieran en el mismo tiempo. En un proceso evolutivo, el respeto unilateral puede convertirse en respeto mutuo.

Allí está la tesis central de Piaget³⁰ sobre la moralidad, al considerar que la moral heterónoma desemboca en una moral autónoma. El juicio moral, como expresión racional de la moralidad, pasa por dos etapas: mera aceptación de norma (Durkheim) a una cooperación basada en el respeto (Bovet). Así que Piaget acepta que la moral es un hecho social (Durkheim) pero en cuanto a la relación del individuo hacia este hecho social sostiene que se da una evolución de una aceptación ciega a una relación interpersonal basada en el respeto (Bovet). En el estudio que Piaget hace sobre el *JUICIO MORAL* basándose en sus entrevistas a los niños destaca lo siguiente: 1) la moral consiste en un sistema de reglas; 2) la esencia de cualquier moralidad está en el respeto que el individuo tiene por estas reglas; 3) en el niño se dan dos tipos de respeto: el respeto unilateral (a causa de la presión adulta y del egocentrismo) y el respeto mutuo (que surge de la cooperación); y 4) la presión adulta conduce a una moral heterónoma porque la relación del niño con el sistema de reglas es de pura obediencia a reglas externas a él y de origen adulto. También el egocentrismo conduce a una heteronomía porque el niño no puede considerar el punto de vista del otro, lo cual le impide la cooperación. El respeto unilateral desemboca en el respeto mutuo, porque el niño alcanza una cierta autonomía en su modo de pensar y de actuar llega a una noción de igualdad que le hace pensar en términos de reciprocidad, y supera paulatinamente su egocentrismo.

5.2.1 Las reglas. Ya en sus Estudios sociológicos³¹, Piaget consideraba que la investigación de los hechos mentales en el niño muestra, por otra parte, que la conciencia de obligación supone una relación entre dos individuos por lo menos, el que obliga por sus órdenes o sus instrucciones y el que es obligado (respeto unilateral), o bien entre dos individuos que se obliguen recíprocamente (respeto mutuo). Es evidente además que el individuo que obliga puede ser él mismo obligado por reglas que se remontan gradualmente hasta las generaciones más lejanas cuya herencia social ha recibido. Además estas reglas se aplican a todo, y estructuran tanto los signos mismos (reglas gramaticales, etc.) y los valores (reglas morales y jurídicas) como los conceptos y las representaciones colectivas en general (lógica).

³⁰ PIAGET, J. El criterio moral en el niño. Op. Cit., p. 92-93.

³¹ PIAGET, J. Estudios sociológicos. Op. Cit., p. 36.

El hecho social se presenta bajo la forma de valores de intercambio. El individuo por sí mismo conoce ciertos valores determinados por sus intereses, sus placeres o sus penas y su afectividad en general; tales valores se sistematizan espontáneamente en él gracias a los sistemas de regulaciones afectivas y estas regulaciones tienden al equilibrio reversible que caracteriza a la voluntad (en paralelo con las operaciones intelectuales). Su actividad propia es suficiente, por lo demás, para introducir una cierta cuantificación de los valores, lo cual los orienta en el sentido del valor económico: la "ley del menor esfuerzo" expresa así la relación entre un trabajo *mínimum* y un resultado *máximum*; el mismo trabajo y las fuerzas gastadas por su causa constituyen entonces valores para el individuo que son sopesados con respecto a los valores de los objetos de los que obtiene una utilidad y que condicionan por lo tanto a éstos; el papel de la rareza en el mecanismo de las elecciones conduce igualmente a una cuantificación individual del valor. *Pero* estos valores, cualitativos o parcialmente cuantificados siguen siendo variables y fluidos mientras no den lugar a intercambios. El valor de intercambio constituye así el hecho nuevo que consolida socialmente a los valores y los transforma haciéndolos dependientes no ya solamente de la relación entre un sujeto y los, objetos, sino también del sistema total de las relaciones entre dos o más sujetos, por una parte, y los objetos por otra³².

Los valores de intercambio comprenden por definición todo lo que pueda dar lugar a un intercambio, desde los objetos utilizados por la acción práctica hasta las ideas y representaciones que dan lugar a un intercambio intelectual y hasta los valores afectivos interindividuales. Estos diversos valores siguen siendo cualitativos mientras sean el resultado de un intercambio no calculado, sino simplemente subordinado a cualesquiera regulaciones afectivas de la acción (intereses altruistas tanto como egoístas); se les considera, por el contrario, económicos desde el momento en que dan lugar a una cuantificación extensiva o métrica, fundándose esta última en la medida de los objetos o servicios intercambiados.

La relación entre las reglas y los valores es compleja. Los durkheimianos identifican estos dos términos al admitir que todo constreñimiento social constituye una obligación en su forma (por lo tanto, una regla) y un valor en su contenido. Los valores intelectuales están enmarcados por reglas lógicas y cuando se formaliza el conjunto de un sistema, estas reglas llegan incluso a ser la única fuente de los valores de verdad y de falsedad, etc. Pero ello no quita que los valores puedan ser más o menos regulados, lo que constituye un testimonio suficiente de la dualidad de estos dos tipos de hechos sociales. En el límite un valor puede escapar incluso a toda regla como una idea que seduce a un espíritu independientemente de toda reglamentación. En el extremo opuesto existen, por el contrario, valores que pueden considerarse normativos, porque valen solamente en

³² PIAGET, J. Estudios sociológicos. Op. Cit., p. 39.

función de reglas, como los valores morales, jurídicos o lógicos. Y es que la función esencial de la regla es conservar los valores y el único medio social de conservarlos es hacerlos obligados u obligatorios. Todo valor que tiende a conservarse en el tiempo se transforma por lo tanto en normativo³³.

Finalmente, el tercer aspecto del hecho social es el signo o medio de expresión que sirve para la transmisión de las reglas y de los valores. El individuo llega por sí mismo, es decir, independientemente de toda interacción con otro, a constituir "símbolos" por semejanza entre el significante y lo significado (como la imagen mental, el símbolo lúdico de los juegos de imaginaciones, el ensueño, etc.). El signo, por el contrario, es arbitrario y supone por consiguiente una convención, explícita y libre como en el caso de los signos matemáticos (llamados usualmente símbolos, pero que son en realidad signos), o tácita y obligada (lenguaje corriente, etc.). Los sistemas de signos son numerosos y esenciales para la vida social: los signos verbales, la escritura, los gestos de la mímica afectiva y de la cortesía, las modas en el vestir (signos de clases sociales, de profesión, etc.), los ritos (mágicos, religiosos y políticos, etc.) y así sucesivamente. Así pues, parece que toda interacción social se nos manifiesta bajo la forma de reglas, de valores y de signos. La misma sociedad constituye, por otra parte, un sistema de interacciones que comienza con las relaciones de los individuos dos a dos y se extiende hasta las interacciones entre cada uno de ellos y el conjunto de los otros y hasta las acciones de todos los individuos anteriores, es decir, de todas las interacciones históricas, sobre los individuos actuales. Resulta más precisa entonces la cuestión de comprender en qué sentido el pensamiento sociológico emplea la noción de "totalidad"³⁴.

5.2.2 **Las reglas específicamente morales.** Piaget considera la moral como un sistema de reglas al fijar su punto de partida en las reglas del juego porque los Juegos "constituyen admirables instituciones sociales" que pertenecen al mundo del niño. Así pues, del mismo modo que las realidades llamadas morales, las reglas del juego de canicas se transmiten de generación en generación y se mantienen únicamente gracias al respeto que inspiran a los individuos. Distingue dos aspectos en cuanto a las reglas del juego: a) la *práctica* de las reglas: se trata de estudiar u observar cómo los niños aplican las reglas en el juego. Aquí la pregunta fundamental es: ¿cómo se adaptan los individuos, poco a poco, a estas reglas, o sea, cómo observan la regla en función de su edad y desarrollo mental?; b) la *conciencia* de la regla: el énfasis está en observar cómo los niños se representan el carácter obligatorio de las reglas del juego. La pregunta es: ¿cómo adquieren conciencia de la regla, o sea, qué tipos de obligación resultan para ellos, siempre según las edades, del dominio progresivo de la regla?. De la fantasía personal se pasa a una serie de imágenes comunes al grupo.

³³ PIAGET. Estudios sociológicos. Op. Cit., p. 39.

³⁴ Ibid., p. 39.

Además hay que distinguir también entre aquellos comportamientos donde existe sólo el elemento de placer de la regularidad y los otros comportamientos donde entra el elemento de la obligación. Es precisamente la conciencia de la obligación lo que distingue la regla propiamente dicha de la regularidad³⁵.

Piaget³⁶ acepta y sintetiza las tesis de Durkheim y Bovet en cuanto a la *conciencia* de la regla. Por una parte, sus investigaciones confirman la idea de Durkheim de que la moralidad tiene una génesis social (reglas impuestas), pero a la vez también se confirma el principio de Bovet que afirma que la sensación de obligación surge sólo cuando el niño acepta una orden emanada de una persona o de unas personas hacia las cuales siente respeto. Se da en el pequeño un respeto unilateral por el mayor, pero a la vez, existe un respeto mutuo de los iguales (niños).

Piaget saca unas conclusiones a partir de sus investigaciones sobre el respeto que el niño tiene por la regla. En primer lugar, establece las siguientes etapas sucesivas en cuanto a la relación entre individuo y sociedad: a) el bebé (en el estadio de la inteligencia motriz) es sensorial; b) el niño egocéntrico es objeto de presiones; c) pero gradualmente es apto para la cooperación y d) el adulto civilizado contemporáneo presenta este carácter esencial de una cooperación entre personalidades diferenciadas que se consideran iguales entre si.

De allí deduce que existen básicamente *tres leyes de conducta*: a) conductas motrices, b) conductas egocéntricas (con presión exterior), y c) cooperación. Por consiguiente, estos tres tipos de comportamiento social corresponden a *tres tipos de reglas*: a) la regla motriz, debida a la inteligencia motriz preverbal y relativamente independiente de toda relación social. No se debe confundir la regla motriz con la costumbre que entraña el elemento de la regularidad. En la regla motriz existe la regularidad pero hay además el elemento de la obligación desde que está la presencia de una autoridad hacia la cual hay respeto; b) la regla debida al respeto unilateral, es decir, la regla coercitiva; c) la regla racional debida al respeto mutuo. La regla motriz primitiva es sustraída del capricho individual y es sometida al control de la reciprocidad. Aquí Piaget distingue entre el consentimiento mutuo y el respeto mutuo diciendo que no podría haber respeto mutuo más que en lo que los individuos consideran moralidad. Piaget³⁷ constata que en general, las reglas llamadas morales pueden dividirse en reglas constituidas o costumbres que dependen del consentimiento mutuo y en reglas constitutivas o principios funcionales que hacen posible la cooperación y la reciprocidad. La regla racional puede ser constituida o constituyente,

³⁵ PIAGET. Estudios sociológicos. Op. Cit., p. 42.

³⁶ Ibid., p. 56.

³⁷ PIAGET, J. El criterio moral en el niño. Op. Cit., p. 145.

debido al respeto mutuo; entonces son la *cooperación* y el *respeto mutuo* los que permiten el paso de una moral heterónoma a una moral autónoma.

La moral heterónoma es el producto de la presión adulta a causa de un respeto unilateral. Gradualmente surge la cooperación que es un factor de personalidad en cuanto que el "yo" se sitúa y se somete en y a la realidad. Por lo tanto, las reglas dejan de ser puramente exteriores. A la vez, el respeto mutuo es la condición necesaria para la autonomía bajo su doble aspecto intelectual y moral: a) intelectualmente libera al niño de las opiniones impuestas a favor de la coherencia interna y del control mutuo y b) moralmente, sustituye las normas de autoridad exteriores a él por una norma inmanente a la acción y a la conciencia que es la reciprocidad en simpatía. La hipótesis que Piaget³⁸ saca de la investigación sobre el respeto por las reglas es: existen dos moralidades en el niño, una es heterónoma mientras que la otra es autónoma.

Para observar la concepción del deber que el niño tiene en concreto, Piaget³⁹, narra un cuento a los niños relacionado, por ejemplo, con la torpeza, la mentira o el robo, y después hace preguntas para descubrir qué grado de responsabilidad se atribuye al sujeto de las acciones del robo, mentira y torpeza. Como resultado de sus investigaciones llega a la conclusión de que existe en el niño el fenómeno del "*realismo moral*". Eso es "la tendencia del niño a considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como subsistentes en si mismos, independientemente de la conciencia, y como obligatoriamente impuestos sean cuales fuesen las circunstancias en que se halle el individuo". El realismo moral comporta tres caracteres: a) la tendencia infantil de realismo moral hace que el deber sea esencialmente heterónomo; es decir, cualquier acto que no está conforme con las reglas es malo; y, al contrario, el bien se define rigurosamente por medio de la obediencia a las reglas. b) se sigue que la regla debe ser observada al pie de la letra y no según su espíritu; es decir, el realismo moral es también un realismo de detalle. c) y por último, el realismo moral lleva una *concepción objetiva la responsabilidad*; es decir, el niño evalúa los actos en función de su conformidad material a las reglas y no considera la intención subyacente en los actos. Los actos se valoran en función del resultado material e independientemente de las intenciones en juego. Así Piaget distingue que se dan dos planos en el pensamiento moral: el pensamiento moral efectivo (la experiencia moral misma) y el pensamiento moral teórico o verbal (el niño que da un juicio verbal sobre un sujeto).

La conclusión general a la cual Piaget llega en cuanto a su investigación sobre las reglas específicamente morales, es; "Parece ser que en el niño existen dos morales distintas. Estas

³⁸ PIAGET, El criterio moral en el niño. Op. Cit., p. 164.

³⁹ Ibid., p. 165.

dos morales se deben a procesos formadores que, en líneas generales, se suceden sin constituir, a pesar de ello, estadios propiamente dichos. Es posible, además, marcar la existencia de una fase intermediaria. El primero de estos procesos es la presión moral del adulto, presión que da como resultado la heteronomía y, por consiguiente, el realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estos dos puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas. Entonces, podemos resumir las conclusiones de Piaget⁴⁰ en el siguiente esquema: Hasta ahora hemos visto que hay dos tipos de respeto por las normas (es decir, el respeto unilateral y el respeto mutuo); y, por consiguiente, hay dos morales: una moral de la obligación (heterónoma) y una moral de la cooperación (autónoma).

Piaget llama *respeto* al sentimiento ligado a las *valorizaciones* positivas (y falta de respeto para las valorizaciones negativas) *de las personas* (individuos), por oposición a la valorización de los objetos o de los servicios. Respetar a un hombre significa, pues, atribuirle un valor, pero se puede atribuir un valor a una de sus acciones y a uno de sus servicios sin valorizarlo en cuanto individuo. Respetar a una persona vendrá a ser por lo tanto lo mismo que reconocer su escala de valores, lo cual no significa adoptarla para uno mismo, sino atribuirle un valor desde el punto de vista de esa persona. Se advierte ante todo que respetar a un individuo no significa exclusivamente respetar las reglas que él encarna (como pensaban Kant y Durkheim. para quienes el respeto es un sentimiento con respecto a la ley moral o colectiva y no un sentimiento con respecto a los individuos): por el contrario, como ha mostrado P. Bovet, es el respeto por la persona el que engendra las obligaciones y no al contrario (tesis fácilmente verificada en el niño pequeño). El respeto es el valor atribuido a los individuos por oposición al de las cosas o los servicios. Este "respeto", conduce necesariamente, y por si solo, a la formación de las conductas "desinteresadas" que caracterizan a las normas morales: decir que una persona respeta a otra es colocarse en el punto de vista de ella y de su escala. La "substitución recíproca de las escalas" o "de los medios y los fines" no es, pues, más que la expresión de un respeto mutuo.

En resumen, se ve cómo la coordinación normativa de tipo moral constituye un sistema de operaciones que asegura la conservación de los valores. En efecto, lo mismo la cláusula de la "satisfacción indefinida del otro" como la de la evaluación según la intención tienen como resultado el integrar los valores en un conjunto de "agrupamientos" " de substituciones reversibles, asimétricas unas (moral del deber) y simétricas las otras (reciprocidad), pero todas formalmente análogas a los "agrupamientos" lógicos mismos⁴¹.

⁴⁰ PIAGET, El criterio moral en el niño. Op. Cit., p. 53-56.

⁴¹ PIAGET, J. Estudios sociológicos. Op. Cit., Pág. 145-148.

De esta manera, Piaget⁴² enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad observando las reglas de los juegos que utilizan los niños en la calle. En su trabajo, descubre una progresión de un nivel a otro en el grado de cooperación social y en el respeto por las reglas, al encontrar que la primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años cuando los niños creen que son leyes que siempre han estado ahí y no se pueden cambiar porque son fijas e inmutables. Esta visión continua predomina hasta cerca de los once años, cuando emerge un nuevo entendimiento. Las reglas se ven ahora como emanando del acuerdo de los que van a jugar.

5.2.3 La justicia. Piaget⁴³ se interesó por investigar los elementos de cooperación y de reciprocidad para elaborar su hipótesis sobre la moral autónoma. Así decidió concentrarse en la noción de Justicia: “El sentimiento de justicia, a pesar de poder ser naturalmente reforzado por los preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es en gran parte independiente de estas influencias, y no requiere para desarrollarse, más que el respeto mutuo y solidaridad entre niños”. Pero muchas veces las nociones de lo justo y lo injusto se imponen a la conciencia infantil a pesar del adulto y no por causa del mismo. Esta tesis de Piaget es el objetivo principal de su tercera investigación, en la que estudia en detalle las relaciones entre la cooperación y el desarrollo de la noción de *justicia*.

Es ésta la investigación más fina y minuciosa. La génesis de la noción de justicia hasta su madurez plena permite asistir de modo simultáneo a la adquisición de la autonomía moral del sujeto, a partir de los dictámenes de su conciencia. En efecto, la noción de justicia permite el estudio de los procesos de cooperación y de reciprocidad entre los niños, esto es, de las relaciones entre iguales (respeto mutuo). Piaget llegará a la conclusión de que el sentido de justicia, a pesar de poder ser reforzado naturalmente por las normas y el ejemplo de los adultos, es en gran parte independiente de estas influencias y no requiere para desarrollarse más que la cooperación y la solidaridad entre los niños; es más, a veces "las nociones de lo justo y de lo injusto se imponen a la conciencia infantil a pesar, y no por causa, del adulto». Del conjunto de sus estudios sobre el sentido de la Justicia en los niños deduce Piaget⁴⁴ tres grandes períodos en la génesis de la justicia: 1) hasta los siete-ocho años, el niño subordina la justicia a la autoridad adulta; 2) entre los ocho y los once años, el niño se mueve en un igualitarismo progresivo; y 3) por último, a partir de los once-doce, la justicia igualitaria (igualitarismo) se convierte en equidad o justicia racional.

⁴² HERSH y OTROS. El crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Op. Cit., p. 40

⁴³ PIAGET, El criterio moral en el niño. Op. Cit., p.166

⁴⁴ Ibid., p. 172.

En definitiva, al estudiar la génesis del criterio moral en el niño, Piaget⁴⁵ se ha visto obligado a discutir el gran problema de la educación moral, esto es, el de las relaciones entre la vida social y la conciencia racional. La génesis del criterio moral no obedece, pues, simplemente a presiones, mimetismos o aprendizajes sociales; al contrario, aparece netamente un paralelismo entre la evolución intelectual y el desarrollo moral.

Ahora bien, se trata de un cognitivismo moderado, ya que «ni las normas lógicas ni las normas morales son innatas»; su génesis y maduración precisan de las relaciones sociales; más concretamente, en el caso de la norma moral, precisan de la experiencia de la cooperación social entre iguales o respeto mutuo, a partir de la cual la mente individual forma «estructuras por medio de una toma de conciencia adecuada». Sin los procesos sociales, el individuo es y permanece egocéntrico y el egocentrismo sólo produce anomia. Pero las relaciones sociales basadas en la autoridad sólo pueden dar lugar a una estructura moral heterónoma; sólo las relaciones cooperativas, que posibilitan la deliberación entre iguales (respeto mutuo), permiten que la conciencia individual desarrolle la moralidad como un bien autónomo y acepte como propias las leyes de la reciprocidad.

El epistemólogo suizo⁴⁶ distingue dos nociones de *justicia*: a) la *justicia retributiva*: se encuentra inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución; y b) la *justicia distributiva*: implica la idea de igualdad. El autor distingue dos tipos de *sanción* relacionados con la Justicia retributiva: a) la *sanción expiatoria*: que coexiste con la presión adulta y las reglas autoritarias. Aquí lo único necesario es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito y b) la *sanción por reciprocidad*: que va unida a la cooperación y a las reglas entre iguales. Aquí es suficiente que la ruptura del lazo social provocada por el culpable haga sentir sus efectos. En la moral de heteronomía y del deber puro encontramos la noción de expiación (el castigo está en relación con la ruptura de obediencia). Mientras que en la moral de autonomía y de la cooperación existe la sanción por reciprocidad (castigo en relación con la ruptura del lazo social).

Piaget⁴⁷ introduce la noción de *Justicia inmanente* que está en los pequeños. Para el pequeño la misma naturaleza es cómplice del adulto en cuanto que la desobediencia a la autoridad del adulto provoca el enfado de la naturaleza (p.e., el pequeño podrá relacionar el robo de una manzana con la caída de un puente). Pero gradualmente, esta creencia en la justicia inmanente tiende a desaparecer con la edad. El pequeño llega a descubrir la imperfección de la justicia adulta y comienza a creer menos en una justicia universal.

⁴⁵ HERSH et al. El crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Op. Cit., p. 27.

⁴⁶ PIAGET. El criterio moral en el niño. Op. Cit., p. 174.

⁴⁷ Ibid.,p. 178.

Piaget⁴⁸ señala tres etapas en cuanto al desarrollo de la justicia distributiva en relación con la autoridad adulta: a) la *justicia no se diferencia de la autoridad de las leyes*, de modo que lo justo es lo que ordena el adulto. La justicia retributiva se considera por encima de la igualdad. Además, se percibe una ausencia de la noción de justicia distributiva, lo cual es natural desde que esta noción supone una cierta autonomía y liberación de la autoridad adulta. b) el *igualitarismo* se desarrolla y domina todas las demás consideraciones. En los casos de conflicto, la justicia distributiva se opone a la mera obediencia, a la sanción e incluso muchas veces a las razones más sutiles que serán invocadas durante el tercer periodo. c) el igualitarismo cede el paso a una noción más refinada de Justicia, la *equidad* que consiste en no definir nunca la igualdad sin tener en cuenta la situación particular de cada cual.

En la moral del niño influye, también, todo el conjunto que lo guía de una moral de obediencia a una moral de cooperación. Piaget⁴⁹ descubrió que paulatinamente la idea de igualdad se imponía sobre la noción de justicia retributiva y, en un segundo momento, la justicia distributiva se impone sobre la idea de igualdad. Cuando hay un conflicto entre la justicia retributiva y la justicia distributiva, los pequeños preconizan la sanción mientras que los mayores tienen como criterio la igualdad. Así, es la noción de igualdad la que permite el *traspaso de una justicia retributiva a una justicia distributiva*. A medida que va creciendo en el niño predomina la *justicia distributiva*. Ahora bien, la pura relación del niño con el adulto no comporta y no lleva a la igualdad. La igualdad nace del contacto de los niños entre sí, y el igualitarismo se desarrolla con el progreso de la cooperación entre los niños. Piaget constata que los niños de cinco a siete años defienden la autoridad (lo justo es lo mandado, lo ordenado), mientras que los niños de ocho a doce años defienden la igualdad.

Piaget⁵⁰ asocia los dos tipos de justicia a los tipos de moralidades: a) por un lado, una justicia que se subordina a la obediencia, a un principio de heteronomía; b) por el otro, la justicia se prolonga por una vía totalmente autónoma en una forma superior de reciprocidad que es la equidad, una relación en donde todos son iguales pero hay que considerar también las circunstancias concretas en las que se encuentra cada uno. Por consiguiente, Piaget concluye: "El medio más propicio para el desarrollo de la noción de Justicia distributiva y las formas evolucionadas de la justicia retributiva son las relaciones sociales entre contemporáneos. La sanción expiatoria y las formas primitivas de la justicia retributiva, por el contrario, provendrían de las relaciones de adultos a niños". E indica

⁴⁸ PIAGET, J. El criterio moral en el niño. Op. Cit., p. 180.

⁴⁹ Ibid., p. 185.

⁵⁰ Ibid., p. 187

una correlación entre el desarrollo de la noción de Justicia y de la solidaridad según la edad mental del niño: a) en el terreno de la justicia retributiva, la reciprocidad se afirma con la edad; b) la necesidad de la igualdad aumenta con la edad y c) ciertos rasgos de solidaridad (como el no hacer trampas ni mentir entre iguales) se desarrollan simultáneamente a las tendencias precedentes.

En su investigación, Piaget⁵¹ pidió a los niños que pusieran unos ejemplos de lo que consideran *injusto* y clasificó las respuestas que recibió en cuatro tipos: a) las conductas contrarias a las consignas recibidas del adulto (lo injusto es lo prohibido); b) las conductas contrarias a las reglas del juego; c) las conductas contrarias a la igualdad (desigualdad en las sanciones o en el trato) y d) las injusticias relativas a la sociedad adulta (de orden económico o político). Estas respuestas llevaron a Piaget a la conclusión de que hay *tres grandes periodos en el desarrollo de la justicia en el niño*. En cuanto a la *justicia retributiva* encontramos los siguientes planteamientos: a) ciertas reacciones individuales condicionan la aparición de la retribución (tendencias vindicativas y compasión; venganza como reacción defensiva; etc.); b) la presión adulta explica la formación de la noción de expiación porque la sanción expiatoria es el producto del castigo e implica el respeto unilateral y la moral de autoridad; y c) es la cooperación que da cuenta de los destinos ulteriores de la noción de la sanción. Mientras que en cuanto a la *Justicia distributiva* se dan los siguientes elementos; a) se relaciona con las nociones de igualdad y equidad; b) la autoridad como tal no puede ser fuente de justicia, porque el desarrollo de la justicia supone la autonomía. c) la igualdad y la reciprocidad que sólo pueden constituirse si el individuo lo consciente libremente.

5.3 EL DESARROLLO MORAL EN LOS CONTINUADORES DEL PLANTEAMIENTO PIAGETIANO

El trabajo de Piaget sobre el desarrollo moral fue continuado, fundamentalmente, por el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg, para quien aparecen nítidas dos fases jerarquizadas en el criterio moral: la fase heterónoma y la fase autónoma; pero entre ambas postula una fase intermedia o mediadora. Kohlberg⁵² sostiene que los estadios poseen una base empírica, a partir de la consistencia de las respuestas y la integración jerárquica de los mismos es comprobable empíricamente; los sujetos sólo comprenden el razonamiento moral del propio estadio y de los estadios inferiores. Por eso insiste en que cada estadio constituye un "todo estructurado" y forma con los demás una estructura lógica en la que se implican mutuamente. Pero el sentido jerárquico de los estadios lo confirma también

⁵¹ PIAGET, J. El criterio moral en el niño. Op. Cit., p. 190

⁵² KOHLBERG. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit., p. 43-46.

por apelación a la filosofía moral contemporánea (Rawls): sólo el estadio 6 cumple las exigencias máximas de moralidad.

Por lo demás, aunque Kohlberg⁵³ acentúa el cognitivismo, no prescinde por completo, de las experiencias sociales piagetianas: la maduración del juicio moral la concibe también como el resultado de dos factores combinados, el desarrollo lógico y la adopción de roles sociales; aunque es cierto que incluso la asunción de los roles sociales la entiende en términos cognitivos; pero ambos factores por separado no pasan de ser condiciones necesarias, pero no suficientes, para el desarrollo moral. De igual modo, el juicio moral autónomo no garantiza una conducta moral consistente; ésta requiere la intervención de otros factores psicológicos genéricamente llamados "fuerza del yo". Desde el enfoque conductista, la jerarquía de los estadios se entiende simplemente como adquisiciones o internalizaciones de los conceptos morales del universo cultural de los adultos. Pero para Kohlberg no se trata de pautas socioculturales secuencialmente adquiridas, sino de seis "estructuras que emergen de la interacción del niño con su entorno social"; por supuesto que el niño conoce e internaliza las prohibiciones y mandatos básicos de su cultura; pero los sucesivos estadios muestran un influjo progresivamente decreciente de la presión del medio sobre el niño, desde la compulsión externa que domina el estadio 1, el sistema de intercambios y satisfacción de necesidades del estadio 2, el mantenimiento de expectativas legítimas de los estadios 3 y 4, hasta los ideales o principios lógicos generales que dominan los estadios 5 y 6.

Todo sugiere que son los sujetos quienes organizan y elaboran de modo cada vez más personal y autónomo el universo sociocultural. Justamente, con base en esta creatividad relativa de los sujetos, Kohlberg ha insistido en una metodología clínica de libre respuesta, pese a los problemas de evaluación y control que plantea, frente a una escala más técnica y cerrada. Es más, dado su enfoque formal-estructural, lo importante no son las soluciones (o contenido) que los sujetos dan a los diferentes dilemas que les son propuestos, sino las razones con que justifican tales elecciones. De hecho, su colaborador James Rest ha intentado una vía intermedia mediante su *Defining Issues Test* (DIT) (Rest, 1979). La principal diferencia reside en que la escala de Kohlberg se aplica a la «producción de tareas» (los sujetos han de expresar y justificar sus respuestas), mientras que la escala de Rest se aplica al "reconocimiento de tareas" (los sujetos se limitan a evaluar entre los doce enunciados propuestos, en cada uno de los seis dilemas morales, los que juzgan más adecuados para resolver el problema, ordenándolos de más a menos). Pero Kohlberg considera (en su prólogo al libro de su colaborador) que el DIT de Rest es útil para fines exploratorios o para evaluaciones rápidas, pero no para confirmar proposiciones

⁵³ KOHLBERG. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit., p. 89-91.

teoréticas. Ahora bien, en su mismo estudio longitudinal ha encontrado Kohlberg⁵⁴ que los sujetos no recapitulan todos los estadios interiores; además, la mayor parte acusaba el influjo del estadio superior inmediato mucho más que el del estadio inferior. Por tanto, ha tenido que reconocer que los estadios no forman un modelo acumulativo, sino que se limitan a ser un modelo secuencial. Es más preciso, pues, hablar de "estadio dominante", que cubre al menos el 50 por 100 de los juicios emitidos, repartiéndose el resto por los estadios antecedentes y subsiguiente.

Para Kohlberg⁵⁵, también, hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto: el desarrollo de los períodos cognitivos es una condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de los niveles paralelos sociomorales. El estadio de razonamiento lógico indica el límite alcanzable en el razonamiento moral, aunque no todas las personas logran el límite superior de razonamiento moral que les posibilita el estadio lógico alcanzado. Todos los procesos básicos implicados en el desarrollo del conocimiento del mundo físico son también fundamentales en el desarrollo social. Pero aparte de éstos, el conocimiento social requiere una capacidad específica para la *adopción de distintos papeles*. En otras palabras, conocemos a los demás al ponernos en su lugar y nos conocemos a nosotros mismos al compararnos y diferenciarnos de ellos.

Este concepto de *role-taking* o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermedio entre las necesidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado de desarrollo moral, el cual está profundamente relacionado con el concepto de justicia, ya que ambos comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad. La adopción de roles o perspectivas sociales es también una capacidad evolutiva y sigue unas secuencias de desarrollo o estadios. El afecto y el conocimiento se desarrollan paralelamente. El papel del afecto y la comprensión de las emociones ("empatía"), por tanto, va a ser fundamental también en el desarrollo moral, no sólo como una fuerza motivadora sino como una importante fuente de información. Para explicar la relación que existe entre el razonamiento y la conducta moral es necesario comprender cómo define cada individuo su identidad moral y la importancia que la dimensión moral adquiere en su propia valoración, en el sentido que tiene de sí mismo. La *identidad moral* proporciona así una de las principales motivaciones para la acción moral, para comprometerse en las propias convicciones, y la acción se convierte en una prueba de consistencia de uno mismo⁵⁶.

⁵⁴ KOHLBERG. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit., p. 186-192.

⁵⁵ Ibid., p. 103-104.

⁵⁶ Ibid., p. 96.

5.4 EL DESARROLLO MORAL EN LAWRENCE KOHLBERG.

Este autor inicia sus investigaciones sobre desarrollo moral desde 1955 para su tesis doctoral. El objetivo de su investigación era aplicar a la adolescencia la investigación iniciada por Piaget sobre el desarrollo del juicio moral en los niños. Para estudiar el desarrollo moral en la adolescencia, utilizó el método y los supuestos generales de Piaget. Esto significaba centrarse en el juicio moral y una definición de juicio moral en términos de juicios de justicia. Lo mismo que Piaget, asumió que las activas construcciones morales del niño, a diferencia de los pasivamente aprendidos clichés morales del adulto, se centrarían en el sentido de justicia del niño. Lo mismo que Piaget, Kohlberg al centrarse en el razonamiento sobre la justicia, asumió que el niño en desarrollo era un filósofo que construía significados sobre categorías o cuestiones universales tales como la justicia. Así pues, escogió como casos para producir razonamiento, dilemas hipotéticos para producir un razonamiento, dilemas hipotéticos de antigua cosecha discutidos por los filósofos⁵⁷.

Asumir que el niño es un filósofo es asumir que la mente del niño tiene su propia estructura. Este es el primer supuesto de la vía cognitivo-evolutiva a la moralidad. El estudio piagetiano del razonamiento moral le revelaba estructuras mentales de forma bastante directa. Las respuestas de los niños y adolescentes a los dilemas hipotéticos kohlbergianos estaban claramente modeladas estructuralmente y eran de forma clara suyas propias. Los estudiantes daban razones más allá de lo que se esperaba, razones con su propia y clara lógica interna. Estas construcciones de los sujetos convencieron a Kohlberg⁵⁸ del segundo supuesto de la vía cognitivo-evolutiva de Piaget, el supuesto de los estadios. Si el primer supuesto de Piaget era el de la estructura cognitiva, el niño como filósofo que construye su mundo, su segundo supuesto era que estas construcciones eran cualitativamente únicas y avanzaban siguiendo una secuencia u orden invariante.

La tesis doctoral de Kohlberg⁵⁹ no sólo añadió tres estadios a los tres primeros de Piaget, sino que lo llevó a cuestionarse sobre la construcción por el propio Piaget de estos estadios. El mismo Piaget se mostró caucioso acerca de la secuencia invariante de los estadios de juicio moral, insistiendo más bien en que sus estadios heterónomo y autónomo eran tipos ideales Weberianos, con individuos que muestran diferentes niveles ideales. Muchos años después de terminar su tesis doctoral, Kohlberg hizo una definición de la

⁵⁷ KOHLBERG. Psicología del desarrollo moral Op. Cit., p. 20.

⁵⁸ Ibid., p. 33.

⁵⁹ Ibid., p. 35.

heteronomía y autonomía piagetianas en seis tipos de estadios evolutivos divididos en tres grandes niveles de desarrollo:

Nivel A: Premoral:

Estadio 1. Orientación al castigo y obediencia.

Estadio 2. Ingenuo hedonismo instrumental.

Nivel B: Moralidad de conformidad con el rol convencional.

Estadio 3. Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación por parte de otros.

Estadio 4. Moralidad del mantenimiento de la autoridad.

Nivel C: Moralidad de principios morales autoaceptados.

Estadio 5. Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la ley democráticamente aceptada.

Estadio 6. Moralidad de principios individuales de conciencia.

Kohlberg considera que es necesario centrarse en la *forma o estructura* del razonamiento de la persona con la que justifica su decisión más que en el *contenido* de la respuesta para poder extraer conclusiones sobre su verdadero modo de pensar (es lo que se mantiene en otras situaciones de la vida real). Una de las principales *críticas* formuladas al enfoque cognitivo-evolutivo ha sido la de haberse centrado exclusivamente en el estudio de los cambios estructurales en detrimento de los contenidos, de los valores específicos sobre los que dichas estructuras se aplican. Actualmente existe un gran consenso en reconocer la necesidad de estudiar la actividad estructuradora del sujeto en relación al contexto específico en que ésta se produce, que en el caso del juicio moral son los conflictos reales sobre los que dicho juicio se aplica en la vida cotidiana⁶⁰.

La siguiente tabla ilustra, de manera sintética, la clasificación que construye Kohlberg de los juicios morales en sus niveles y estadios de desarrollo, las cuales orientan sobre los análisis que se realizaron a los resultados que se recopilaron con los tres grupos con los que se realiza la investigación (Estudiantes de Química, Ingeniería de Sistemas y de la Licenciatura en Música).

⁶⁰ KOHLBERG. Op. Cit., p. 198-200.

TABLA 1. Los seis estadios morales

Contenido del estadio			
Nivel y Estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente	Perspectiva social del estadio
<p><i>Nivel I: Preconvencional</i> Estadio 1. Moralidad heterónoma.</p>	<p>Evitar romper las normas sólo por el castigo, obedecer por obedecer y evitar causar daño físico a personas y a la propiedad.</p>	<p>Evitar el castigo, y el poder superior de las autoridades.</p>	<p><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.</p>
<p>Estadio 2. Individualismo, finalidad instrumental, e intercambio.</p>	<p>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.</p>	<p>Servir las necesidades e intereses propios en un mundo en el que hay que reconocer que otra gente tiene también sus intereses.</p>	<p><i>Perspectiva individualista concreta.</i> Consciencia de que todo el mundo tiene sus intereses a perseguir y esto lleva a un conflicto, de forma que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto).</p>
<p><i>Nivel II: Convencional.</i> Estadio 3. Mutuas expectativas interpersonales, relaciones, y conformidad interpersonal.</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p><i>Perspectiva del individuo en relación con otros individuos.</i> Consciencia 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.</p>

Nivel y Estadio	Lo que está bien	Razones para actuar correctamente	Perspectiva social del estadio
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 normas son relativos a tu grupo. Estas normas relativas deberías, sin embargo, mantenerse en interés de la imparcialidad, y porque son el 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.	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 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».	<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, 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 de ser tratadas como tales.

El concepto de estadio se encuentra en el centro del enfoque del desarrollo cognitivo y se define como la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Kohlberg⁶¹ aplica este concepto al desarrollo del juicio moral. Cada nivel comprende dos estadios. Los niveles definen las perspectivas de razonamiento que la persona puede adoptar en relación con las normas morales de la sociedad. Los estadios expresan los criterios por los cuales las personas emiten su juicio moral, lo cual muestra la evolución seguida dentro de cada nivel. Cada uno proporciona un sistema de razonamiento moral más complejo y, por tanto, un concepto más adecuado de lo que es justo y bueno. Estas etapas son *universales*, aunque los factores del entorno influyen en el *ritmo* de crecimiento y el *nivel* de desarrollo conseguido.

Entre las características generales de estos estadios se tiene en cuenta que los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar en tanto dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto en cualidad. Cada estadio forma un todo estructurado en la medida que un cambio de etapa implica reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de temas morales. Forman una secuencia invariante debido a que la secuencia se define por la complejidad lógica de cada etapa. En el desarrollo de estadios posteriores se deben dominar operaciones cognitivas previas que permitan ir desarrollando otras, lógicamente más complejas. Los estadios son integraciones jerárquicas; esto ocurre cuando el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente. El nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos.

Los seis estadios morales se agrupan dentro de tres grandes niveles: nivel preconventional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel postconventional (Estadios 5 y 6). Para entender los estadios, lo mejor es empezar por entender los tres niveles morales. El nivel moral preconventional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, de algunos adolescentes y de muchos adolescentes y adultos delincuentes. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. El nivel postconventional se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años. El término «convencional» significa conformidad y mantenimiento de las normas y expectativas y acuerdos de la sociedad o autoridad por el mero hecho de ser reglas, expectativas o acuerdos de la sociedad. En el nivel preconventional, el individuo no ha llegado todavía a entender y mantener las normas sociales convencionales. Siempre hay alguien que a un nivel postconventional entiende y acepta, en general, las normas de la sociedad, pero esta aceptación se basa en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a estas reglas.

⁶¹ KOHLBERG. Op. Cit., p. 243-244.

En algunos pasos, estos principios entran en conflicto con las normas de la sociedad, en cuyo caso el individuo postconvencional juzga por principio más que por acuerdo⁶².

Una forma de entender los tres niveles es considerarlos como tres diferentes tipos de relaciones entre el *yo*, *las normas*, y *las expectativas de la sociedad*. Desde este punto de vista el Nivel I es una persona preconventional, para quien las normas y expectativas sociales son algo externo a sí mismo; el Nivel II es una persona convencional, en la que el yo se identifica con las reglas y expectativas de otros, especialmente de las autoridades; y el Nivel III es una persona postconvencional, que ha diferenciado su yo de las normas y expectativas de otros y define sus valores según unos principios autoescogidos⁶³.

Kohlberg⁶⁴ considera que su teoría del desarrollo moral comprende tres esferas: el juicio moral, la acción moral y la atmósfera moral. Enfatizando en la primera construye sus tres grandes etapas del desarrollo moral (preconventional, convencional y postconvencional). El juicio moral se considera como una forma de ver y resolver los conflictos morales y cumple dos funciones psicológicas: Una función deóntica –implica un juicio de lo que está bien o mal- que responde al ¿qué sería correcto hacer? , y deriva de principios o reglas; y una función de responsabilidad –implica seguir al pie de la letra lo que se ha juzgado- responde a la pregunta ¿por qué tengo que hacer X?. El juicio de justicia deóntica es un componente de la acción moral pero no el único, son continuados por los juicios de responsabilidad de una situación concreta. La clase de preguntas que hace Kohlberg en sus dilemas son deónticas en tanto se centran en lo correcto y en los derechos y deberes. El trabajo de Piaget y de Kohlberg se centra en la moralidad como justicia deontológica, al surgir de un número de consideraciones metaéticas. Primero deriva de una concepción prescriptiva del juicio moral en cuanto expresan orientaciones universalizables o de «debe». Segundo, surge de la preocupación por la universalidad ética del juicio moral.

Kohlberg⁶⁵, más adelante en su obra, considera que no hay una explicación posible de la conducta moral sin una inclusión del razonamiento que llevó a esa conducta. De esta manera, el autor sustenta la relación que existe entre las razones que las personas enuncian como justificaciones para sus acciones morales y las formas en que se llevan a cabo tales acciones en situaciones reales. Además, considera⁶⁶ la acción moral en dos vías: una primera, a la que denomina de consistencia personal en la que el sujeto mantiene una coherencia entre su pensar y accionar. Implica la responsabilidad no sólo de obrar según

⁶² KOHLBERG, L. Op. Cit. p. 187.

⁶³ Ibid.,p. 188.

⁶⁴ Ibid.,p. 261

⁶⁵ Ibid., p. 511

⁶⁶ Ibid.,p. 236

lo pensado y expresado verbalmente sino también, una preocupación y aceptación de las consecuencias de las acciones propias. La segunda vía llamada de moralidad universal contempla los juicios bajo supuestos de principios universales. Hay acciones que pueden juzgarse como buenas o malas universalmente u objetivamente, entendiendo que un punto de vista moral implica características de universalidad.

Los juicios y las conductas morales se definen dentro de contextos de relación y contextos normativos que afectan las decisiones. Las tomas de decisión moral se hacen en relación con los grupos sociales cercanos y significativos para la persona; en ese sentido es importante considerar la interacción del individuo y el grupo. Siguiendo la construcción del sociólogo francés Emile Durkheim sobre las normas como prescripciones elaboradas a partir de las expectativas del grupo que afectan los juicios morales individuales, Kohlberg considera que la atmósfera moral comprende la comunidad, la solidaridad y la cohesión. De ahí que el autor⁶⁷ proponga que en el desarrollo del juicio moral, las personas se enfrentan a situaciones que les exige hacer valoraciones y tomar decisiones, al considerar que aquellas están en relación permanente con contextos sociales en los que se han elaborado reguladores normativos de convivencia. Por ello, en el presente estudio considerar el contexto de formación de los estudiantes es fundamental para la comprensión de los contextos sociales y morales que los ha forjado como sujetos éticos puesto que en sus tradiciones, costumbres, hábitos de vida y concepciones de mundo influye en su desarrollo moral.

Kohlberg en su investigación ha demostrado que el concepto de justicia, sobre el que se asienta toda la estructura esencial de la moralidad, cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que se está en interacción con el entorno. Kohlberg⁶⁸ está más interesado en el proceso lógico que se pone en marcha cuando los valores adquiridos entran en conflicto (*dilema moral*), porque es cuando verdaderamente se ejercita el juicio moral. El proceso es similar al explicado por Piaget: “1º) Se produce un *desequilibrio*: entra en conflicto el sistema de valores. 2º) Hay que restaurar el *equilibrio*: asimilando el problema, sus consecuencias, o *acomodar* su pensamiento para abordar la crisis e idear cómo resolver los conflictos de su sistema de valores”.

Al definir lo específicamente moral algunos autores hacen hincapié en el concepto de norma y respeto a las normas (Kant, Durkheim, Piaget). Otros identifican la moralidad con una consideración de las consecuencias del bienestar para otros (Mill, Dewey). Y otros como Bradley, Royce y Baldwin identifican la moralidad como un ser moral idealizado. Finalmente algunos como Rawls y Kohlberg identifican la moralidad con la justicia. En

⁶⁷ KOHLBERG, L. Op. Cit. p. 265.

⁶⁸ Ibid., p. 232-235.

Kohlberg la parte central de la justicia es la *distribución de los derechos y deberes regulados por conceptos de igualdad y reciprocidad*. El sentido de justicia de una persona es lo que es más distintivo y fundamentalmente moral. Uno puede actuar moralmente y cuestionarse todas las normas, se puede actuar moralmente y cuestionarse el bien mayor, pero no se puede actuar moralmente y cuestionarse la necesidad de justicia⁶⁹.

Kohlberg⁷⁰, centrando su atención sobre la idea socrática, reitera la idea de la justicia como la primera virtud de una sociedad. Dentro de la tradición platónica, la primera virtud de una sociedad debe ser también la primera virtud de un individuo, de tal forma que la justicia es un nombre para ambos. En realidad la postura de Kohlberg sobre la justicia está tan cerca de la de Aristóteles como de la de Platón. Aristóteles identifica la moralidad con un número de virtudes. Enumera las virtudes de fortaleza, templanza, liberalidad, magnanimidad, disponibilidad, gentileza, veracidad, ingenio y justicia. Sin embargo, en un sentido, la justicia es la virtud moral primera y general para Aristóteles, hasta el punto de que la virtud moral gobierna las relaciones entre una persona y otras personas de la soledad. La justicia es la única virtud nombrada por Aristóteles, siendo las restantes virtudes más bien las normas de un ideal de vida buena para un sólo individuo racional. En el Libro V de la Ética a Nicómaco Aristóteles se refiere a la virtud de la justicia así:

Se dice que una persona es injusta (a) si rompe la ley de la tierra, (b) si toma más de lo que le corresponde de algo. Injusticia equivale a tomar más de lo que a uno le corresponde de los bienes de fortuna. El que quebranta la ley es injusto y el que la sigue es justo, de donde se deduce que todo lo que sea leal es en cierto sentido justo. El objeto de las leyes es el interés de la comunidad como un todo. Todo lo que, tiende a crear y conservar la felicidad del cuerpo político es en un sentido justo. La justicia así definida es la virtud completa en relación a la persona próxima a uno mismo. De ahí que de todas las virtudes, sólo la justicia parece ser la mejor. Esta justicia no es una parte de virtud, sino la virtud en su totalidad. La correspondiente injusticia no es una parte de vicio sino el vicio en su totalidad. La justicia e injusticia como totalidades, son en general, determinables por la ley. Son coextensivas con el campo de la creación de las leyes. En particular, la justicia puede tomar dos formas: una distribución que es o igual o en proporción al mérito. La segunda forma de justicia es la justicia commutativa, que es la proporcionalidad o igualdad en las transacciones privadas. La segunda incluye la justicia correctiva, dirigida a mejorar una injusticia o desigualdad mediante la restitución a la víctima, cosa que Aristóteles distingue de la retribución y la venganza.

⁶⁹ KOHLBERG, L. Op. Cit. Pág. 196.

⁷⁰ Ibid., p. 233.

Kohlberg⁷¹ considera que la moralidad como justicia presenta mejor su idea de moralidad como universal. Otra razón por la que se centra en la justicia es su interés por una vía cognitiva o «racional» a la moralidad. Esto es cierto en parte, en el sentido de que la justicia pide razones y justificaciones «objetivas» o racionales para una elección, más que satisfacerse con compromisos subjetivos, «decisionistas» personales hacia fines y otras personas. Kohlberg sostiene que la razón más importante para centrarse en la justicia es que es la característica más estructural del juicio moral. Para Piaget y para él mismo, la justicia es la estructura de interacción interpersonal. Las «operaciones» de justicia de reciprocidad y de igualdad en la interacción, son paralelas a las operaciones lógicas o a las relaciones de igualdad y reciprocidad en el campo cognitivo no moral. Las operaciones de justicia más importantes, a las que Kohlberg llama «elementos de valor» en la orientación de justicia, son la igualdad y la reciprocidad. Las llamamos operaciones porque son acciones interiorizadas de distribución e intercambio que van paralelas a las operaciones lógicas de igualdad y reciprocidad.

La teoría filosófica kohlbergiana hace hincapié en el criterio de reversibilidad como el criterio último de la justicia. La reversibilidad es esa propiedad de una estructura de justicia de las operaciones morales, que capacita a la estructura para construir soluciones a los dilemas, de tal forma que estas soluciones se puedan considerar aceptables o justas desde el punto de vista de todas las partes relevantes. Al nivel más alto de razonamiento moral, la reversibilidad implica una concepción de la justicia como «sillas musicales morales», una concepción que requiere que cada persona tome sistemáticamente la postura de cada uno de los que participan en la situación, hasta que surge una solución que sea justamente equilibrada.

Kohlberg⁷² asume la primacía de la justicia en su metodología utilizándola (a) para definir el campo de investigación, (b) para operacionalizar estadios de razonamiento moral y (c) para diferenciar la capacidad de toma de perspectiva moral de la capacidad de toma de perspectiva cognitivo-social. El autor muestra como cada nueva perspectiva de justicia y su estadio interpretan operaciones de elementos. Cada nuevo estadio reinterpreta las obligaciones de una forma que responde a dos criterios de adecuación del razonamiento de justicia. El primero es la mayor generabilidad e inclusividad de cada perspectiva más alta sobre su perspectiva anterior: por ejemplo, la perspectiva del estadio 3 es más general e inclusiva que la perspectiva individualista de Estadio 2. El segundo criterio es el creciente grado de reversibilidad de la estructura de justicia de cada estadio más alto,

⁷¹ KOHLBERG. Op. Cit., p. 301-304.

⁷² Ibid., p. 303-305.

visto desde el punto de ventaja del estadio más alto del razonamiento de la justicia, el Estadio 6.

5.4.1 Teorías del desarrollo cognitivo y los orígenes de la estructura mental. Las teorías cognitivo-evolutivas presuponen los supuestos de A. L. Baldwin (1969) sobre teoría cognitiva, pero comparten un cierto número de otros supuestos. Baldwin define como «cognitivas» las teorías que requieren un proceso representativo o codificador que interviene entre el estímulo y la respuesta. En la versión de Baldwin, se asume que tales representaciones se aprenden, pero el aprendizaje no depende de dar una respuesta abierta a cualquiera de los elementos de estímulo del entorno que se está aprendiendo, ni depende de ningún reforzamiento definitivo para aprender (aunque tal refuerzo sea necesario para la ejecución, en oposición al aprendizaje). Tal y como indica Baldwin, su idea de la teoría cognitiva abarca la mayoría de las teorías que prestan atención a fenómenos cognitivos⁷³.

Las teorías cognitivo-evolutivas suponen los siguientes puntos:

1. El desarrollo básico incluye transformaciones básicas de *estructura* cognitiva que se deben explicar por parámetros de totalidades organizativas o sistemas de relaciones internas.
2. El desarrollo de la estructura cognitiva es el resultado de procesos de *interacción* entre la estructura del organismo y la estructura del entorno o medio.
3. Las estructuras cognitivas son siempre estructuras de *acción*. Mientras que las actividades cognitivas se mueven del sistema sensomotriz al simbólico y al verbal preposicional, la organización de estos sistemas es siempre una organización de acciones sobre objetos.
4. La dirección del desarrollo de la estructura cognitiva es de un mayor equilibrio de *reciprocidad* entre la acción del organismo sobre el objeto o situación percibidos y la acción del objeto percibido sobre el organismo. Este equilibrio de interacción, más que una correspondencia estática de un concepto con un objeto, significa «verdad», «lógica», «conocimiento» o «adaptación» en sus formas más generales. Este equilibrio se refleja en la subyacente *estabilidad* (conservación) de un acto cognitivo bajo una transformación aparente, con un desarrollo que representa un sistema más amplio de transformaciones que mantienen tal conservación⁷⁴.

⁷³ KOHLBERG. Op. Cit., p. 50.

⁷⁴ Ibid., p. 50.

Los supuestos que se han mencionado se asumen para el desarrollo cognitivo en general, es decir, para el desarrollo de formas de pensar sobre los objetos tanto físicos como sociales. Su aplicación al desarrollo social se hace más concreta al añadirse los siguientes supuestos sobre el desarrollo socio-emocional:

5. El desarrollo afectivo y su funcionamiento, y el desarrollo cognitivo y su funcionamiento no son campos diferentes. El desarrollo «afectivo» y el «cognitivo» son *paralelos*; representan diferentes perspectivas y contextos al definir el cambio estructural.

6. Existe una unidad de organización y desarrollo de personalidad denominada ego. De la misma manera que hay varias ramas de desarrollo social (desarrollo psicosexual, desarrollo moral, etc.) estas ramas se unen por medio de su referencia común a un *único concepto del ego* en un *único mundo social*. El desarrollo social es, fundamentalmente, la restauración del (a) concepto de ego, (b) en su relación con conceptos de otra gente, (c) entendido dentro de un mundo social común con estándares sociales.

7. Todos los procesos básicos requeridos en los conocimientos «físicos» y la estimulación de cambios de desarrollo en estos conocimientos, son también básicos para el desarrollo social. El conocimiento social requiere, además, siempre una *toma de rol*, es decir, una concienciación de que el otro es, en cierta manera, como el ego y que el otro conoce o responde al ego dentro de un sistema de expectativas complementarias. Por consiguiente, los cambios evolutivos en el ego social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.

8. La dirección del desarrollo social o de ego es también hacia un equilibrio o *reciprocidad* entre las acciones del ego y las de otros hacia el ego. En su forma generalizada, este equilibrio es el punto final o definidor de la moralidad, concebido como principios de justicia, es decir, de reciprocidad o igualdad. En su forma individualizada, define relaciones de «amor», es decir, de mutualidad y de intimidad recíproca. La analogía social a conservaciones lógicas y físicas, es el mantenimiento de una *identidad, de ego* a través de las transformaciones de varias relaciones de rol⁷⁵.

5.4.2 Conceptos sobre el entorno social según las oportunidad de toma de rol y de correspondencia estructural. Como lo sostiene Kohlberg⁷⁶ hay estructuras universales del

⁷⁵ KOHLBERG, L. Op. Cit., p. 51.

⁷⁶ Ibid., p. 103.

entorno social que son básicas para el desarrollo moral. Todas las sociedades tienen muchas de las mismas instituciones básicas, instituciones de familia, economía, estratificación social, ley y gobierno. En las teorías cognitivo-evolutivas o «simbólico-interactivas de la sociedad, el primer significado de la palabra *social* es la característica humana de estructurar la acción y el pensamiento mediante la toma del rol por la tendencia a reaccionar hacia el otro como hacia alguien igual que uno mismo y por la tendencia a reaccionar a la conducta de uno en el papel del otro. Hay dos significados auxiliares de “social”, primero, ligazón afectiva, segundo, imitación. Tanto el amor humano como la identificación humana, sin embargo, presuponen la más general sociabilidad de comunicación y toma de rol simbólicos. Antes de que uno pueda amar o pueda imitar sus actitudes, debe tomar el rol del otro a través de procesos de comunicación. El área de conflictos de egos es el área de la moralidad o de conflicto moral y los modos de toma de rol en tales situaciones de conflicto representan las variadas estructuras de juicio moral y elección que definen nuestros diversos estadios. La toma de rol en sí misma representa un proceso que se extiende allí de la esfera de la moralidad o de conflictos. La toma de rol moral puede en sí misma tener muchos aspectos afectivos de actitudes de empatía, culpa, respeto, desacuerdo. Básicamente, todas estas formas implican una estructura común de igualdad y reciprocidad entre los seres con expectativas de uno para con otro.

Los estadios morales kohlbergianos⁷⁷ representan sucesivas formas de reciprocidad, cada una más diferenciada y universalizada que la forma precedente. La forma más primitiva de reciprocidad es la basada en el poder y castigo, la reciprocidad de obediencia y la libertad de castigo. A continuación (estadio 2) viene el intercambio literal. Luego viene un reconocimiento (estadio 3) de que las relaciones familiares y otras relaciones sociales positivas son sistemas de reciprocidad basadas en la gratitud y mantenimiento recíproco de expectativas; parte de dos participantes sociales. En el estadio 4 esto evoluciona hacia una idea de orden social en que las expectativas se ganan por el trabajo y la conformidad, y en el que uno debe de mantener su palabra y su pacto. En el estadio 5 la noción de orden social se convierte en una noción de contrato social flexible o un acuerdo entre individuos libres e iguales, todavía una forma de reciprocidad (e igualdad). En el estadio 6 los principios morales se formulan como principios universales de toma de rol recíproco, por ejemplo, la Regla de Oro o la orden categórica «Actúa como lo harías después de considerar cómo todo el mundo debería de actuar si estuvieran en esa situación». Los principios de justicia o principios morales en sí mismos esencialmente principios de toma de rol, es decir, esencialmente declaran «Actúa de forma que en la situación de conflicto moral, tengas en cuenta el punto de vista de todos». A nivel de principios, la obligación es

⁷⁷ KOHLBERG, L. Op. Cit., p.106.

hacia los principios de justicia tras el orden social más que para el orden mismo, estos principios son principios de reciprocidad o toma de rol universalizados.

Si el desarrollo moral es fundamentalmente un proceso de la reestructuración de modos de toma de rol, entonces al input social que estimula el desarrollo moral se le puede denominar «oportunidades de toma de rol». El primer requisito para toma de rol es la participación en un grupo o institución. La participación es, en parte, una cuestión de cantidad de interacción y comunicación en el grupo, puesto que la comunicación presupone una toma de rol. Además, la centralización del individuo en la comunicación y estructura de la toma de decisión del grupo mejora las oportunidades de toma de rol. Cuanto más responsable es el individuo por decisión del grupo y por sus propios actos en sus consecuencias para el grupo, más debe el individuo desempeñar los roles de las otras personas del grupo⁷⁸.

5.4.3 Metodología en la valoración del desarrollo del juicio moral Kohlberg⁷⁹ en su primer intento de identificar el estadio moral de un individuo utilizó la «puntuación del aspecto». Lo hizo utilizando dos métodos: la puntuación de la frase y la puntuación de la narración. Para la puntuación de la frase utilizó un manual en el que se escribía una lista de frases prototipo sobre cada aspecto dentro de cada dilema moral. Cada declaración de un sujeto se puntuaba según el aspecto y el estadio; y estas declaraciones se pasaban entonces a porcentajes, generando un perfil de uso del estadio para cada sujeto. El segundo método de puntuación del aspecto era la valoración de la narración. A la respuesta total del sujeto a una historia se le asignaba un estadio sobre cada aspecto según la definición total de ese estadio. Las mezclas de estadio se arreglaron sopesando intuitivamente un estadio de respuesta dominante y uno menor.

Posteriormente el autor desarrolla otra manera de puntuar a la que denomina puntuación intuitiva del carácter, a la que considera el método más válido de evaluar puesto que se puede aplicar a cualquier dilema moral, en tanto está centrado en el razonamiento moral que hace la persona. Finalmente, a partir de las experiencias anteriores, logra construir un método más avanzado para evaluar el valor de forma estándar presentando juicios de criterios que definen cada estadio sobre cada carácter para cada historia a la que define Juicio de criterio. Un juicio de criterio es el modelo de razonamiento que es más distintivo de un estadio dado. En teoría, tal razonamiento es la consecuencia de la definición estructural del estadio. Los juicios de criterio deben encajar lógicamente en la descripción teórica del estadio y cada estadio más alto de razonamiento es una forma más adecuada de resolver problemas morales juzgados por criterios filosóficos-morales

⁷⁸ KOHLBERG, L. Psicología del desarrollo moral. Op. Cit., p. 104-105.

⁷⁹ Ibid., p. 198-201.

6. PROCESO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

6.1 CLASE DE ESTUDIO

En el proceso de investigación cualitativa que aquí se lleva opera un proceso de raciocinio inductivo e interactivo entre la caracterización de la situación, el diseño metodológico, la recolección, la organización, el análisis y la interpretación de los datos. La exploración de los juicios morales sugiere abordar un tipo de conocimiento que se construye en el diálogo, la interacción, la intersubjetividad y la cotidianidad. En ese sentido, los estudios de orden cualitativo reivindican entre otras cosas, las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico y la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran dichas realidades como dimensiones específicas del mundo humano. Así mismo, ponen de relieve el carácter único, multidimensional y dinámico de las realidades humanas⁸⁰.

El estudio de los juicios morales y el trabajo que se realiza con los estudiantes que toman la cátedra Ética profesional en la universidad son razones por la cual se acude al enfoque de investigación cualitativa, teniendo en cuenta que una característica fundamental es la conceptualización de lo social como una realidad construida que se rige por leyes sociales. El enfoque cualitativo hace posible indagar por qué lo social toma determinada forma. Como lo sostiene Elssy Bonilla-Castro⁸¹, la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva. Los individuos interactúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad.

Por esta razón se considera que la investigación cualitativa orienta la metodología apropiada para comprender las formas como los miembros de la comunidad académica piensan y resuelven sus problemas morales, las maneras como interactúan bajo los presupuestos morales en los escenarios y grupos.

Aunque la Universidad Industrial de Santander lleva más de medio siglo educando profesionales y sus desarrollos en investigación en el área de la salud y las ciencias son conocidas en el contexto nacional e internacional, sus progresos en el área de las ciencias sociales siguen siendo incipientes. En el campo de la moralidad las dificultades para ubicar investigaciones de este tipo en el medio universitario de nuestra comunidad son

⁸⁰SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Colombia: CORCAS, 1.997. p. 17

⁸¹BONILLA -CASTRO, Elssy y RODRÍGUEZ SEHR, Penélope. Más allá de los dilemas de los métodos. Bogotá: CEDE, 1995. p. 35

enormes, pues no existen investigaciones desde la perspectiva moral. En ese sentido, el presente estudio pretende establecer –al menos- un conocimiento mínimo de la moral que han desarrollado las colonias de jóvenes santandereanos y aquellas que provienen de otras regiones del país, con los que necesariamente hemos tenido que construir discursos polifacéticos en torno a la vida y las formas de entenderlas. Se asume que estos discursos son alimentados por tradiciones, costumbres y creencias culturales propias de los sitios de donde provienen dando significados valorativos a su pensar y actuar cotidianos.

El diseño utilizado en la investigación es el etnográfico, al respecto Spraley y McCurdy sostienen que una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes como si fueran excepcionales o únicos, ello le permite apreciar los aspectos tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción⁸²

En la presente investigación se tiene en cuenta lo sugerido por Goetz y LeCompte respecto a las estrategias de investigación propias del diseño etnográfico. La primera tiene que ver con las estrategias utilizadas que proporcionan datos fenomenológicos, buscando representar la concepción de mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que se puedan establecer las estructuras de juicio moral de justicia que construyen estudiantes universitarios de tres (3) grupos de la Universidad Industrial de Santander. La segunda tiene que ver con las estrategias etnográficas en la cual se acude a la observación participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se da en el aula de clase mientras se desarrollan las clases de Ética profesional para cada grupo⁸³.

Para el presente estudio se tuvieron en cuenta las sugerencias hechas por las dos autoras⁸⁴ en cuanto a iniciar por trazar algunos esbozos generales del fenómeno estudiado, derivados de un análisis de los datos. En la siguiente etapa se ensamblan los grupos de datos articulándolos para conseguir un todo coherente, para la cual resulta de gran utilidad la elaboración de un resumen escrito de lo hallado hasta el momento. En dicho resumen se condensan los elementos básicos del fenómeno, informando del lugar en que

⁸² GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M. D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata, S:A., 1988. p. 28

⁸³ Ibid.,p. 28 y 29

⁸⁴ Ibid.,p. 197

se realizó el estudio, cómo se llevó éste a cabo y por qué se emprendió; relatando, a su vez, los principales acontecimientos y cuestiones descubiertos en el curso de la investigación. La redacción de dicho resumen ayuda a la investigadora a levantar la vista de los pequeños detalles y contemplar el panorama que se muestra ante él y así mismo facilita el proceso que Guba denomina convergencia, donde se establece qué aspectos van unidos, bien porque el investigador lo piensa intuitivamente o porque los participantes lo afirman. La siguiente fase la forma el lento y laborioso proceso de ir separando, encajando, comparando y contrastando las notas de campo, lo cual constituye el centro del proceso de análisis hasta que de él surjan las pautas que se están buscando.

Con respecto a la validación de la información se tuvo en cuenta lo que sostiene Martínez en cuanto a que la validez es la mayor fuerza de las investigaciones cualitativas y etnográficas. Según este autor, el modo de recoger los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir, analizar e interpretar la realidad a partir de su propia dinámica, ofrece a los investigadores un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos puede ofrecer. Así mismo, en la investigación cualitativa, la validación constituye una parte integral del proceso global desde la recolección, la organización y el análisis de los datos, por lo cual el investigador puede revisar permanente y progresivamente la validez de sus hallazgos y sus interpretaciones⁸⁵.

Como estrategia para validar y verificar los resultados finales del análisis cualitativo se utilizó la triangulación, para lo cual se buscó contrastar la información obtenida desde las fuentes⁸⁶. Para esto, se contrasta la información recogida mediante los documentos oficiales obtenidos, las grabaciones en cámara de video y el diario de campo buscando establecer el razonamiento moral en los estudiantes.

6.2 CARACTERÍSTICAS DEL ESCENARIO E INFORMANTES

6.2.1 Aproximación a una historia de la UIS. El interés por crear en Santander una universidad aparece desde mediados del siglo XIX cuando los ánimos libertarios hicieron posible impulsar dos grandes proyectos universitarios: el de la creación de la universidad Guanentina, con base en el colegio del mismo nombre, y el de la fundación de un instituto en García Rovira que pudiese ofrecer, por primera vez en el departamento, títulos profesionales en el área técnica. Otros proyectos universitarios se buscaron implementar en San Gil y Concepción pero sólo este último pudo realizarse. Proyectos que permanecieron hasta el conflicto partidista de finales del siglo XIX⁸⁷. Para 1935 vuelve a

⁸⁵ MARTINEZ, citado por GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M. D. Op. Cit., p. 152.

⁸⁶ Ibid., p. 154-155.

⁸⁷ GÓMEZ, Armando y COTE, Claudia Patricia. Op. Cit., p. 18-22.

considerarse la posibilidad de crear una universidad gracias a la influencia del movimiento estudiantil de Argentina y al número de futuros egresados que saldrían en los próximos años de los colegios Santander, San Pedro y Dámaso Zapata. De allí, surge el primer intento de creación de la UIS cuando Mario Galán Gómez presenta el proyecto ante la Asamblea de Santander exponiendo que “la tecnología es el factor clave en el crecimiento económico” dado por el afán de salir del subdesarrollo, proyecto que se quedó en la ordenanza No 41 de 1940 que señalaba la creación de la “Facultad de Ingeniería Industrial orientada de preferencia hacia la especialización en Química, Mecánica y Electricidad” debido a la complejidad de la lucha política de la comarca, lo cual demoró unos años más su concreción⁸⁸.

La idea volvió a tomar forma durante la segunda gobernación de Alejandro Galvis Galvis a través de la Ordenanza No 83 de junio 22 de 1.944 se intentaba, por segunda vez, fundar la universidad. Galvis sancionó la ordenanza y continuó adelante con sus planes pero muchas dificultades del escenario político hacen que el proyecto entre en un período de aletargamiento. Con el Decreto No 583 de marzo de 1.947 se crea por tercera vez la UIS dándole el carácter industrial que tuvo en la ordenanza de 1.940. En dicho decreto se señala que el objetivo específico sería el de proporcionar “enseñanza técnica profesional acorde con las necesidades del país y conquistas de la industria nacional”. Fue durante la gobernación de Rafael Ortiz González en 1.947 que se dio el empuje definitivo a la fundación y apertura de la UIS. Entre Gustavo Cote Uribe, Luis Enrique Figueroa Rey, Elías Durán López, Leonardo Ballesteros y Enrique Becaría presentaron un proyecto de ordenanza por el cual “..se apropia una partida con destino al funcionamiento de la Universidad Industrial de Santander por \$300.000. Después de una mayor asignación presupuestal finalmente el 1º de marzo de 1.948 nace la UIS tratando de perseguir acuciosamente esa “revolución industrial” propia del mundo moderno⁸⁹ y el Ministerio de Justicia por medio de su Departamento jurídico le concede personería jurídica mediante Resolución No 25 de 1.949.

En cuanto a la formación moral en su obra los profesores investigadores Gómez y Cote⁹⁰ la refieren así: “en la documentación genitora de la UIS aparece como educación “laica” preconizada por el liberalismo para la educación pública”. En ese momento gobernaba el país Mariano Ospina Pérez (1946-1950), a quien en la insurrección del 'Bogotazo' le cercan el Palacio Nacional al punto que se ve obligado a pactar un gobierno con los liberales para poder superar la crisis.

⁸⁸ GÓMEZ, Armando y COTE, Claudia Patricia. Op. Cit., p. 26-28.

⁸⁹ Ibid., p. 47-49.

⁹⁰ Ibid., p. 35-37.

La UIS en su empeño por mejorar la calidad de vida de la región, ha construido su propio Proyecto Institucional aprobado mediante Acuerdo No 015 del 11 de abril del 2000. Proyecto en el que se condensa en sus tres primeros capítulos la Misión, la Visión, las políticas institucionales y las estrategias de la administración de la Universidad; en el último capítulo se establecen los principios de la reforma académica. Actualmente, la Misión de la Universidad⁹¹ se define en los siguientes términos:

La Universidad Industrial de Santander es una organización que tiene como propósito la formación de personas de calidad ética, política y profesional; la generación y adecuación de conocimientos; la conservación y reinterpretación de la cultura y la participación activa liderando procesos de cambio por el progreso y mejor calidad de vida de la comunidad. Orientan su misión los principios democráticos, la reflexión crítica, el ejercicio libre de la cátedra, el trabajo interdisciplinario y la relación con el mundo externo. Sustenta su trabajo en las cualidades humanas de las personas que la integran, en la capacidad laboral de sus empleados, en la excelencia académica de sus profesores y en el compromiso de la comunidad universitaria con los propósitos institucionales y la construcción de una cultura de vida.

En el Proyecto Institucional se dice: la visión de la Universidad es una imagen vislumbrada de su ser posible en el próximo futuro. Como imagen futura de un ser colectivo, ésta se configura como un conjunto de fines ya realizados en una existencia posterior y que anticipamos en la visión formulada así:

La Universidad Industrial de Santander es una institución de educación superior estatal y autónoma. Líder del desarrollo científico en Bio-ingeniería, Fuentes alternas de energía, Petroquímica y Carboquímica, Nuevas opciones para uso de combustibles. Nuevos materiales y tecnologías de materiales complejos, Aprovechamiento y uso sostenible de la biodiversidad, Hábitos saludable, Control de las enfermedades tropicales, Mejoramiento de la calidad de la educación. Políticas públicas de civilización y pacificación de la vida ciudadana. Mantiene como líneas transversales la investigación en microelectrónica, telecomunicaciones, informática y ciencia y tecnología del medio ambiente. En todas sus escuetas, centros e institutos los miembros de la comunidad universitaria actúan como docentes - investigadores y se mantienen interconectados con grupos de pares académicos que cooperan local, nacional e internacionalmente.

⁹¹ UIS. Proyecto institucional. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga: División editorial y de publicaciones, UIS, 2000. p. 14

Ofrece desde la región nororiental al país, formación permanente de alta calidad y pertinencia social, con equidad en el acceso para toda la población teniendo como criterio para el ingreso al mérito académico(...). La vigencia social de la universidad se manifiesta en su participación activa en Organismos de planificación regional, en agrupaciones de participación ciudadana para el seguimiento de políticas y programas de desarrollo social y económico. En la integralidad de todos los miembros de la comunidad universitaria los cuales estén formados en el espíritu científico, en el esclarecimiento y ejercicio de los derechos humanos universales, los derechos políticos correspondientes a la práctica de la ciudadanía y en el ejercicio de una conducta profesional solidaria con el destino de la nación colombiana.

La UIS es actor principal del desarrollo económico y social de la región y ejemplo de democracia, convivencia, autonomía y libertad responsable. Es lugar de consulta sobre las tendencias y desarrollos en el campo de las ciencias, los avances tecnológicos, las necesidades del mundo del trabajo y los deseos de bienestar de la comunidad. Es sitio obligado de referencia y consulta para proponer o evaluar las alternativas de solución a los problemas prioritarios de la sociedad y su contribución es ampliamente valorada como insumo crítico para continuar avanzando en la construcción de una sociedad en donde la equidad, la justicia la solidaridad y el respeto por los derechos humanos y la naturaleza, sean los pilares del desarrollo humano sostenible en el marco de una cultura de paz.

Es una organización inteligente capaz de adaptarse con eficacia a la velocidad de los cambios y a las necesidades emanadas del entorno. Recibe del Estado los recursos fundamentales para adelantar sus funciones de investigación, formación y proyección social, en reconocimiento a su calidad, a los resultados presentados anualmente ante la sociedad y a sus políticas de eficiencia en la utilización de los recursos. Genera rentas propias que le permiten complementar su presupuesto para mantener suposición de excelencia en el medio universitario.

Como se señaló anteriormente los principios establecidos en los propósitos de la Misión se expresan en las políticas generales como la voluntad de los organismos directivos de la universidad, el Consejo Superior, la Rectoría y el Consejo Académico, de llevarlos a la práctica estableciéndose como líneas directrices trece políticas*. Para el interés del presente estudio se consideran sólo las siguientes:

* Las políticas educativas consideradas para la presente investigación fueron tomadas del Proyecto Institucional vigente. p. 17-28.

Con respecto a la *construcción de la comunidad universitaria* expresa: “Se trata de construir la identidad y sentido de pertenencia a la UIS, basados en la constitución de un compromiso colectivo de asimilación y cumplimiento de los propósitos definidos en la misión de la Institución(..)” Más adelante dice:

La comunidad universitaria se construye cuando cada uno de los participante, desde las particulares actividades cotidianas, deje atrás el estado de desintegración en que los mantiene una perspectiva individualista e intereses privados, y se decida a contribuir efectivamente a la realización de los propósitos colectivos explicitados en la misión de la universidad. Aunque las políticas particulares han de guiar los procesos de construcción de las comunidades particulares, tales como las disciplinarias y las de los distintos estamentos que intervienen en la vida institucional, no hay que perder de vista que todas ellas han de desarrollar el sentimiento de pertenencia a una comunidad universitaria única, guiada por la misión general y la consolidación de los valores que han de identificarla como tales son: la solidaridad; el compromiso con el trabajo, la responsabilidad, la ética, la creatividad, la tolerancia y el cuidado del medio ambiente.

Acerca de a la idea de *responsabilidad social* señala: “Se trata de asumir plenamente, la condición pública de la Universidad para responder a la necesidad nacional de formación de alta calidad y pertinencia, generando en su seno los saberes, las actitudes y prácticas innovadoras que permitan pensar y transformar el país y la región con sentido ético y responsabilidad política”. Y más adelante dice:

Es política de la Universidad avanzar hacia su función de alma mater del desarrollo, de la pacificación de la vida social, la tolerancia y la crítica, la búsqueda del conocimiento y la conducta éticamente orientada. Por ello asume la responsabilidad de formar personas que se valoran y respetan así mismas, que interactúan con los demás en un marco de principios y valores fundamentales para alcanzar la visión de la nueva Colombia y que respetan la naturaleza como gestora de vida. La viabilidad de la nación colombiana en el mundo global, es también responsabilidad de la universidad del estado. Como comunidad universitaria para el servicio público, estamos obligados a apostarle al logro de un mejor futuro para la sociedad nacional, ofreciéndole saberes pertinentes, diseños e innovaciones culturales, el cultivo de la ciudadanía, y del ethos universitario. Esta política ha de manifestarse en el respeto a la igualdad social en el acceso a la universidad, según el criterio de las capacidades para aprender, en la alta formación alcanzada por los egresados, en la calidad de las investigaciones y las asesorías, en los paradigmas de los ejercicios profesionales, en las propuestas estéticas y del

pensar, en la oportunidad de nuestras ideas para la resolución de los grandes problemas nacionales. En cada una de estas acciones se demostrará la vigencia social de la universidad, es decir, su honda significación para el desarrollo social y cultural de la nación.

Sobre la idea de *cultura de investigación* dice:

La construcción de la comunidad universitaria y su responsabilidad social suponen una acción prioritaria: hacer de la investigación la cultura básica de todas las universidades para que el espíritu científico impregne todas nuestras acciones académicas, sociales y prácticas profesionales, pues la pertinencia social de las comunidades universitarias en el mundo globalizado, depende de su capacidad para ofrecer la formación de los ciudadanos que se necesitan para dar respuestas efectivas, desde las ciencias y mediante las ciencias a los grandes problemas de la sociedad.

En la política de *desempeño integral de los docentes*, también, aparece la idea de responsabilidad de la siguiente manera: “Los docentes deben asumir con compromiso y conciencia plena de su responsabilidad ética y social, el papel de orientadores del proceso de aprendizaje y ser los maestros que apoyan la formación integral de los estudiantes”.

En la política de *mejoramiento de la calidad y pertinencia de los programas* aparece una de las preocupaciones más marcadas dentro de la función social que cumple la universidad expresada de la siguiente manera:

Los programas académicos ofrecidos por la Universidad en todas sus sedes y bajo diversas modalidades, deben estar comprometidos con un proceso permanente de mejoramiento de su calidad y pertinencia. La autoevaluación y evaluación externa, asegurarán la excelencia académica y la vigencia social de los programas (...). Se entiende que el esfuerzo colectivo de autoevaluación para acreditar la calidad de todos los programas no es un fin en sí mismo, sino una metodología para la transformación de la Universidad en cumplimiento de las políticas de construcción de comunidad universitaria y de responsabilidad con la nación.

Con relación a la pedagogía para la formación integral se considera que “La pedagogía que ha de regir las acciones y estudiantes es dialógica como norma de acción académica y como principio de democracia participativa, la cual exige reconocer en la práctica la autonomía de los estudiantes para que asuman por sí mismos los procesos de aprendizaje y de formación integral”. Considerando, a su vez, criterios educativos que se establecen

desde la UNESCO, los cuales son vistos como los principios que orientan la educación para las sociedades del siglo XXI enunciadas como sigue:

La pedagogía dialógica incluye el paradigma de la formación de una conciencia de autonomía en los estudiantes, en el aprender a aprender, a ser, a hacer y a convivir; a evaluar la realidad y vislumbrar el futuro, a autoevaluarse críticamente para lograr un desarrollo personal integral, a procesar y seleccionar información, a generar o transformar conocimiento, a expresar sentimiento, intereses y valores. El paradigma pedagógico de aprender supone una idea sociológica del individuo en tanto que su sobrevivencia se funda en un extenso predominio de lo aprendido sobre las conductas no-aprendidas. El individuo moderno, que debe aprender debe además orientar su conducta por el valor ético de la autonomía: es solamente él, con su motivación y su propio esfuerzo, quien debe salir de la tutela de los otros. Esto implica que los estudiantes deben ser considerados los sujetos de su propio aprendizaje, única forma en la cual se hace realidad el mantenimiento de la actitud de aprendizaje durante toda la vida .

Más adelante enuncia:

La convocatoria a practicar una pedagogía dialógica supone que profesor y estudiante son personas libres y emancipadas de toda tutela, dignas, que no están dispuestas a aceptar más autoridad que la del mejor argumento. El “contrato moral” que debe establecerse entre el docente y los estudiantes es entonces un modo de relación entre personas autónomas interesadas en su mutua ilustración, que se reúnen periódicamente para inducirse a aprender con seriedad y rigor y a disfrutar de esos momentos con intensidad.

En la política la UIS como proyecto cultural se hace explícito el reconocimiento de un establecimiento de valores formulado así:

Dado que la existencia de la Universidad es en sí misma la vigencia de un proyecto cultural de la nación colombiana, la política cultural parte de la comprensión de ésta como la realización efectiva de los supremos valores de la humanidad por medio del cuidado de los bienes más elevados del hombre. Esta política obliga a desarrollar los propósitos culturales formulados en la misión: formar personas de alta calidad ética, política y profesional es decir, desarrollar la cultura del ejercicio responsable de la ciudadanía, la cultura ética

de la modernidad de Occidente, y las culturas del decir y del hacer correspondiente a los ejercicios profesionales.

En esta política se traza, también, la idea del perfeccionamiento expuesto así: “En cuanto a la cultura como aspiración al perfeccionamiento constante de las personas, nuestra política se dirige a marcar en cada universitario la impronta configurada por los atributos formativos identificados en la misión: líderes comprometidos con el progreso y el mejoramiento de la calidad de vida de la nación, dotados con una alta calidad ética, política y profesional, educados en los saberes peculiares de las ciencias, las profesiones y el arte”.

A su vez , sostiene que:

Se trata de asumir la educación superior en el contexto moderno de la globalización y con espíritu crítico crear las condiciones necesarias para posicionar la Universidad Industrial de Santander en una activa interrelación con las comunidades académicas internacionales. Como comunidad universitaria inmersa en un mundo globalizado tenemos que aprender a inscribir nuestras propias acciones en la dimensión internacional: “Pensar globalmente, actuar localmente”, es el lema internacional de las universidades de nuestro tiempo.

6.2.2 Aproximación a la creación y desarrollo de la Escuela de Artes y Música de la UIS.

En el informe de acreditación de la Licenciatura de Música* dice:

La Escuela de Artes y Música es una unidad académico-administrativa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander y su actividad actual se orienta a la formación de docentes para la educación media del sistema educativo colombiano, en el área pedagógica y de interpretación musical. La misión de la Escuela de Artes, en articulación con la misión de la facultad de Ciencias Humanas y de la Universidad, es la de formar pedagogos e instrumentistas musicales dentro de una visión crítica y contemporánea insertada en las necesidades del contexto, así como contribuir a que los miembros de esta unidad académica y administrativa sean ciudadanos con sensibilidad social y artística que contribuyan a una mejor calidad del país.

* Los datos sobre la Escuela de Música fueron tomados del Informe para la Acreditación previa de la Licenciatura en Música. Escuela de Artes y Música. Facultad de Ciencias Humanas, UIS, Bucaramanga, Marzo de 2002.

Mediante Acuerdo No 98 de diciembre 21 de 1983 el Consejo Superior de la UIS crea el programa de Licenciatura en Música. Con el Acuerdo No 292 de Diciembre 13 de 1984 de la Junta directiva del Icfes se concede licencia de funcionamiento al programa de Licenciatura en Música de la UIS. Con la Resolución No 001895 de septiembre 19 de 1989 se aprueba el programa de licenciatura en Música de la UIS.

Con el decreto N° 292 de 1984, el ICFES autorizó el funcionamiento del programa de Licenciatura en Música y le otorgó la licencia de funcionamiento desde el 13 de Diciembre de 1984 al 31 de Diciembre de 1986. Posteriormente el programa obtuvo las siguientes prorrogas : La resolución N° 1417 de 1988, lo autoriza hasta el 31 de Julio de 1989 y el Acuerdo N° 1985 de 1989 que lo prorroga hasta el 31 de Diciembre de 1990. Posteriormente el Ministro de Educación realizó una visita de evaluación al programa de Licenciatura en Música y en conjunto con el ICFES, recomendó la renovación del programa y plan de estudios, así como la adecuación de la planta física al tiempo que renovó la licencia de funcionamiento hasta el 31 de Julio de 1992. En el año de 1994 se presenta ante las diferentes instancias académicas universitarias, el proyecto de reestructuración de la carrera de Licenciatura en Música, conjuntamente elaborada por directivos, profesores y alumnos. No obstante, haber recibido la aprobación del consejo de facultad de Ciencias Humanas y el Consejo académico UIS no pudo llevarse a cabo debido al alto costo que representaría la vinculación de nuevos docentes. Basados en los nuevos lineamientos de la reforma curricular institucional y atendiendo al requerimiento del Decreto 272 del 2 de Febrero de 1998, emanado del Ministerio de Educación Nacional, se inició el proceso de revisión y replanteamiento del plan de estudios de la Licenciatura en Música dando paso hacia el I semestre académico de 2003, con el nuevo plan de estudios, a la reapertura de la carrera.

En estos dos apartados del presente escrito interesa recoger el marco general en el que surge la escuela de Artes y Música dando vida legal a un programa que profesionaliza el sentido estético del ser humano, el cual se hace decisivo con el siguiente enunciado:

El programa de Licenciatura en Música es esencialmente un programa para la formación de formadores en el área de las competencias para la contemplación y percepción del fenómeno musical, la transformación simbólica del sonido, la reflexión y la valoración de la experiencia mutua e interpersonal de los sujetos con relación a la experiencia estética y artística musical y se orienta a la formación de ciudadanos con actitudes sensibles y cognitivas para la percepción y evaluación del mundo con miras al mejoramiento de la calidad de vida personal y de los congéneres de manera responsable e intersubjetiva, creativa y desinteresada.

En los documentos institucionales de la UIS sobre la licenciatura en música se establecen parámetros que construyen un referente ético para la comunidad universitaria del perfil del egresado. En este caso, interesa detenerse en la formulación que se hace para los estudiantes:

- a. Ser ciudadano receptivo, crítico e innovador en los procesos educativos, creativos e interpretativos de la música y de la condición humana.
- b. Ser un ciudadano poseedor de competencias de alta calidad de los componentes pedagógicos y didácticos de la música.
- c. Ser un ciudadano sensible hacia la música y las artes, hacia la cultura con una visión de mundo desinteresada.
- d. Ser ciudadano humanista, de alto compromiso ético y de apertura dialógica.
- e. Ser un ciudadano guía del autoconocimiento del estudiante e interlocutor del libre pensamiento y de la creación musical.
- f. Ser un ciudadano que fomenta y realiza la investigación en los diferentes campos de la música y su pedagogía.

6.2.3 Aproximación a la creación y desarrollo de la Escuela de Química. En el informe de autoevaluación del programa de química* se dice:

El programa de Química es aprobada mediante Acuerdo No 019 del 22 de octubre de 1970 por el Consejo Superior e inició actividades en el primer semestre de 1971, la cual se transforma en Carrera de Química por aprobación sobre 10 semestres autorizados por la Resolución No 034 de 1975. Posteriormente el 7 de septiembre de 1994 a través del Acuerdo No 057 del Consejo Superior el Departamento de Química se transformó en Escuela de Química con el objeto de llevar a cabo labores de Docencia, investigación y extensión con el propósito de profundizar en el campo de la Química y en la formación integral de los estudiantes de sus programas de pregrado y posgrado.

En el mismo informe se establece que el plan de estudios es lo suficientemente flexible para incorporar nuevos contenidos y estrategias pedagógicas y para permitir la formación integral de los estudiantes, por lo cual se considera en dos de sus características lo

* Los datos sobre la Escuela de Química fueron tomados del Informe Final de la Autoevaluación del programa de Química de la UIS elaborado por los profesores de la misma Escuela. A finales de 1997 la Vicerrectoría Académica inició divulgación de los resultados de la primera etapa del proceso de Acreditación

siguiente: a) Sobre la existencia de políticas institucionales en materia de flexibilidad se dice:

En el PEI se define la flexibilidad curricular como la autonomía de la comunidad académica para asimilar proponer y decidir experiencias educativas que favorezcan la interdisciplinariedad y la formación integral y permanente de sus miembros y establecer que cada currículo debe obedecer a un planteamiento racional que permita a los estudiantes acceder y participar en una serie de actividades diferentes de la obligatoriedad de sus clases de tal manera que se promueva el desarrollo integral.

Así mismo, en el reglamento estudiantil del pregrado (artículo 119) se establece que:

el Consejo Académico puede introducir modificaciones a los planes de estudio de las carreras a fin de mejorar la enseñanza, actualizar contenidos de las asignaturas e impulsar la investigación y el Acuerdo 057 de 1994 del Consejo superior se propone el desarrollo de procesos educativos flexibles, centrados en el estudiante, en el desarrollo de su mayoría de edad intelectual, profesional, ética y política como lineamiento para la reforma académica.

b) Sobre la existencia, de acuerdo con la naturaleza y orientación del programa, de espacios para el análisis de las dimensiones ética, estética, económica y social de problemas incluidos en este o ligados a temas contenidos se dice: “En Acuerdo 160 de 1998 del Consejo Académico se establecen los parámetros para la concepción de la formación integral en la universidad”.

El propósito es “hacer énfasis en la educación del ciudadano, la integración de la cultura universal con la diversidad y particularidad de la identidad cultural de los colombianos, la sensibilidad estética, la formación profesional, la idoneidad y versatilidad para un desarrollo físico y mental de la persona, armónicamente concebido con el cuidado del medio ambiente”. También se enfatiza en que “los currículos vigentes requieren reformas en la conformación de los planes de estudios y en la organización de experiencias curriculares que propicien la formación integral; para ello, a partir del primer semestre de 1999 cada programa debe incluir entre 10 y 16 créditos de asignaturas de contexto y establece como asignatura obligatoria en todos los planes de estudios la cátedra de Ética de la disciplina o de la profesión”.

Con respecto al perfil del profesional en química dice:

Don de gentes, honradez a toda prueba, lealtad con las personas y con las entidades con las que se relacione, paciencia para obtener logros a largo plazo,

iniciativa personal para plantear y resolver problemas, capacidad para trabajar en grupo y para tomar decisiones, conciencia del peligro eventual que implica el trabajo con determinadas sustancias y materiales y honestidad en el uso de la información y de los productos químicos.

6.2.4 Aproximación a la creación y desarrollo de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática *. En el informe de autoevaluación de la escuela de Ingeniería de Sistema e Informática se presenta el nacimiento de la Escuela desde inicios de la década del 70 así:

En 1969 el profesor Leonidas Mouthon y otros desarrollaron un proyecto sobre la creación de la carrera de Ingeniería de Sistemas, dando indicaciones valiosas para la elaboración del plan de estudios correspondientes. El consejo superior mediante Acta N° 17 de Septiembre 10 de 1969 aprobó en primer debate la creación de la carrera de Ingeniería de Sistemas, quedando adscrita esta carrera a la División de Ciencias Básicas. En el primer semestre de 1970 se recibieron los primeros alumnos para la carrera de Ingeniería de Sistemas. En agosto de 1971, el Consejo Superior mediante acuerdo N° 027 aprobó definitivamente la carrera de Ingeniería de Sistemas teniendo en cuenta los pensum y programas presentado en el año de 1969, simultáneamente autorizó al Consejo Directivo de la UIS para que efectuara las reformas que considera convenientes al pensum y programas de dicha carrera. Este primer pensum se caracteriza por su enfoque principalmente matemático. Según acuerdo N° 037 de Febrero 15 de 1972 el Consejo Directivo aprobó el traslado de la carrera de Ingeniería de Sistemas a la División de Ciencias Físico-Mecánicas por considerar esta ubicación más adecuada dentro de la estructura de la Universidad. En agosto 29 de 1972 mediante acuerdo N° 159 el Consejo Directivo aprobó la reforma total al pensum de Ingeniería de Sistemas presentado por el Coordinador José Alberto Villabona. Esta reforma incluía materias que reforzaban el pensum más a la parte computacional.

La Escuela de Ingeniería de sistemas e informática traza claramente los valores en los que se inscribe como parte del proyecto de universidad en lo siguiente:

La Escuela de Ingeniería de sistemas e informática comprometida con la misión institucional, tiene como propósitos: La formación de personas autónomas, creativas, que actúen según principios éticos universalmente aceptados, de alta calidad ciudadana y comprometidos con el desarrollo regional y nacional y la

* Los datos sobre la Escuela de Ingeniería de Sistemas fueron tomados del Informe de la Autoevaluación del programa de Ingeniería de Sistemas. Escuela Ingeniería de sistemas e informática. Facultad de Físicomecánicas, UIS, Bucaramanga, 2000.

construcción, innovación y mejoramiento del conocimiento, que permitan disponer de la fundamentación teórica, tecnológica e instrumental para administrar y tratar los sistemas de información, las comunicaciones y la automatización industrial.

Más adelante se resalta el respeto a los valores humanos así:

La EISI forma, actualiza y proyecta el recurso humano en áreas de pregrado, posgrado y de educación continuada soportadas en el respeto de los valores humanos, logrando profesionales competentes. La EISI define, establece, desarrolla y evalúa su proceso administrativo pedagógico e investigativo apoyándose en el enfoque sistémico y el reconocimiento propio y ajeno. Fundamenta su labor en el liderazgo, la pertenencia, la tolerancia y el trabajo unificado de profesores, estudiantes y demás colaboradores.

Por su parte la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática en el perfil del ingeniero de sistemas dice:

1. Examinar, formular, analizar, tratar y resolver problemas en grupos interdisciplinarios de forma eficaz y eficiente y fundamentada en la concepción sistémica del mundo y sus fenómenos.
2. Identificar claramente los problemas existentes informándose de forma adecuada de su naturaleza y proponiendo como solución un modelo representativo del problema planteado, que relacione todos los componentes en él involucrados, asegurando así una solución eficiente mediante la utilización de los recursos informáticos disponibles.
3. Realizar con la mejor calidad profesional y altos valores éticos su desempeño en su vida profesional como: Agente Social, Técnico y Administrativo.

6.2.5 Características del escenario-grupo de informantes. Durante el trabajo de campo para la tesis acompañaron a la profesora investigadora, autora de la misma y quien aparece en los resultados para el presente estudio con la abreviatura de INV, dos asistentes permanentes a los cuales se les indicó funciones específicas y un tercer asistente hizo parte sólo de las actividades con los estudiantes de química. En el caso del asistente que colaboró tomando notas en los formatos semiestructurados, que se mencionan más adelante en el numeral 6.3, se le indicó qué debía recopilar en cada uno de ellos; además de estar atento a los aspectos que se iban desarrollando para retornar a aquellos que necesitarán una mayor aclaración. Este primer asistente, quien aparece en los resultados como Asistente de investigación con código AI1, también, apoyo con su saber como

estudiante de otra carrera de la UIS en las aclaraciones que solicitaban los estudiantes de los grupos sobre algunos temas que competen a su disciplina.

El segundo asistente, quién se involucra en la actividad como lo muestran algunos apartes de los resultados en el numeral 6.5 y aparece como Asistente filmico 2, realizó todo el registro de video-audio en cámara de video 8 indicándosele que momentos y aspectos interesaban tomar para el análisis. Además, de indicársele tener en cuenta no presionar a los estudiantes con la cámara para no cohibir la espontaneidad de los actos y las manifestaciones comunes o normales entre ellos procurando captarlos en su naturalidad. En el caso del tercer asistente apoyo las actividades buscando con sus observaciones, inquietudes y cuestionamientos profundizar en los argumentos que emitían los estudiantes. Este último asistente aparece en el presente estudio codificado como Asistente de investigación No 3.

Para efectos de cómo aparecen en el presente estudio los resultados por cada informante desde la primera clase, donde se recoge la primera información, se asignó un código a cada uno de los estudiantes teniendo en cuenta la escuela a la que pertenecen dentro de la UIS. De esta manera los estudiantes de la Escuela de Artes y Música aparecen como Estudiante de Música No X, EMX, la X corresponde al número que se asignó en la primera sistematización de los datos a cada uno de los informantes; igualmente el código asignado a los estudiantes de la Escuela de Química se establece como Estudiante de Química No X, EQX, y el asignado a los estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática se crea como EISIX.

En la aplicación del dilema en el taller investigativo con los estudiantes de la licenciatura en música se hicieron registros durante dos clases que iniciaron a las dos en punto de la tarde del martes 17 y 24 de febrero de 2.004 en el salón 201 del edificio Daniel Casas de la ciudad universitaria UIS. El salón tiene una capacidad para 40 estudiantes, cuenta con pisos en baldosín, un tablero en acrílico, un telón de proyección de acetatos, 40 sillas plásticas tipo universitario, una mesa con su respectiva silla para el profesor, un pápelografo, 4 ventiladores pegados en la parte alta de tres paredes, una caneca de madera para la basura, un mueble con televisor, VHS y equipo de sonido. Además, tiene un gran ventanal que posee cortinas azules que recubren toda la pared y hacia la parte de atrás del salón existe una pequeña puerta que conduce a un pequeño cuarto que sirve de desván.

En relación con las clases registradas con los estudiantes de química se efectuaron durante el 18 y 20 de febrero y se culmina la actividad de taller investigativo el miércoles, 3 de marzo de 2.004. Los días 18 de febrero y 3 de marzo se inicia la actividad a las 10 de la mañana en el salón 204 del edificio Camilo Torres y el 20 de febrero se inicia a las 8 de la mañana en el salón de posgrados, 325 A, en el tercer piso del edificio de Ciencias básicas

de la ciudad universitaria UIS, con una duración de dos horas de clase cada una. El salón 204 del edificio Camilo Torres tiene una capacidad de 30 estudiantes, cuenta con pisos en tableta, un tablero en acrílico y otro ubicado hacia la parte de atrás del salón para utilizar con tizas, las sillas son tipo universitario con asiento acolchonado; también existe un proyector de acetatos encima de una mesa y un mueble con televisor y VHS. El salón 325 A, aunque se percibe más pequeño, también, tiene una capacidad para 30 estudiantes, dos de sus paredes son una división en madera hasta la mitad de las mismas y el restante son el vidrio grueso labrado en cuadritos. Este salón de posgrados cuenta con pisos en tableta, una mesa con un proyector de acetatos, una mesa para el profesor con su respectiva silla, un tablero en acrílico, un telón para proyectar y sus sillas son acolchonadas en el asiento y el espaldar con brazo de madera para subir en uno de sus brazos.

La actividad del taller investigativo para los estudiantes de ingeniería de sistemas se realizaron en el salón 321, el cual está ubicado en el tercer piso del edificio de la Facultad de físico-mecánicas. Tiene una capacidad para cincuenta estudiantes, cuenta con pisos en baldosín, un tablero en acrílico, una mesa para el profesor con su respectiva silla y existen seis ventiladores pegados en la parte alta de las paredes, distribuidos equitativamente en tres de ellas. La silletería está ubicada en gran parte del salón, son mesas en forma de rombo con sillas acolchonadas en plástico negro. Hacia la parte de atrás del salón existen diez sillas tipo universitario de madera, y el salón cuenta con tragaluces en la parte alta de uno de los muros. La mayoría de los estudiantes se ubicaron para el desarrollo del taller de la mitad del salón hacia atrás.

Los estudiante de la licenciatura en música se encuentran cursando de sexto a octavo semestre académico de carrera. Estos son los últimos semestres de carrera dentro del plan de estudios antiguo de la misma, donde los estudiantes terminan clases presenciales en el octavo semestre. El nuevo plan de estudios para la licenciatura en música, hoy, contempla diez semestres. El nivel académico de los estudiantes de la Escuela de Química que tomaron durante el segundo semestre académico del 2.003 la cátedra de Ética Profesional comprende del sexto al décimo semestre. Los niveles académicos en que se encuentran los estudiantes de Ingeniería de sistemas comprende del séptimo al noveno semestre.

6.3 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

La indagación se hace mediante la observación participante de documentos institucionales e históricos sobre la universidad y las tres escuelas a las que pertenecen los estudiantes con los que se hace el estudio. Además, de la información que se recopila en el taller investigativo con los estudiantes. Dicha información se registra en diario de campo, en videoaudio y fotografías para cada uno de los grupos objeto de estudio. Como el registro

en video permite estudiar en detalle y a profundidad los juicios morales, se realizan observaciones específicas, denominada observación deliberada sistemática, para buscar representar la realidad orientada por las precategorias y categorías establecidas en la investigación, lo cual se registra en el diario de campo mediante el lenguaje cotidiano de las expresiones y actos observados, decisiones metodológicas, observaciones teóricas, reacciones y aspectos que se desea recordar y que se quiera considerar por parte de la investigadora.

Para la construcción y reconstrucción del contexto de aula de clase, los juicios morales, las acciones morales, la atmósfera moral en el diario de campo se semiestructuraron unos formatos que permitían recoger información suficiente que fue organizada posteriormente en el mismo diario. En el diario de campo, también se considera el registro de los sentimientos y emociones por parte de los estudiantes, la investigadora y los auxiliares de investigación con el fin de obtener registros descriptivos⁹². Finalmente se construye un análisis descriptivo buscando recapitular la secuencia de los hechos en las clases, el cual se utilizó, también, para la validación mediante la triangulación de las fuentes.

En cuanto a los documentos oficiales se hace un rastreo e inventario de los escritos institucionales e históricos existentes y disponibles; a continuación, se realiza una clasificación de ellos y una selección de acuerdo a la pertinencia de los mismos; posteriormente, se realiza una lectura de los contenidos de los documentos seleccionados de la cual se extraen elementos de análisis que den cuenta de los conceptos que emergen. Finalmente se construye un análisis descriptivo de los documentos seleccionados.

En el momento en que se realiza la recolección de datos ya ha trascendido la mitad del segundo semestre académico del 2003, lo cual indica que ya se ha logrado una identificación y relación con los estudiantes. Desde el inicio de semestre académico se incluyó en el programa de la asignatura Ética profesional el tema Teoría del desarrollo moral desde la perspectiva kohlbergiana señalándose el interés de investigarlo para tesis de maestría; además de ser un tema que venía conociéndose poco a poco con el fin de introducirlo en el mismo plan de trabajo con los estudiantes, para lo cual se consideró en el desarrollo de clases la implementación de un dilema moral. Dicha aplicación se coordina en la primera clase en la que se empiezan a hacerse los registros en el diario de campo desde la observación participante con los estudiantes con el fin de cumplir las metas propuestas.

Teniendo en cuenta que la investigadora se encontraba semana tras semana durante 4 horas de clase con los estudiantes de química e ingeniería de sistemas y durante 2 horas de clase con los estudiantes de la licenciatura en música se abrió la posibilidad de registrar

⁹² FORERO, Clara María. El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de investigación acción participativa. Bucaramanga: UCC. 1.994, p. 72-73.

durante 6 horas de clase en diario de campo las observaciones que se hicieron durante el desarrollo de los talleres investigativos. Para el desarrollo de estos se trazó un plan de trabajo que permitió alcanzar los objetivos, para lo cual se definieron tiempos.

Para estimar el estadio de desarrollo moral de alguien, Kohlberg ha ideado un instrumento de investigación para tantear el proceso de razonamiento que una persona usa para resolver *dilemas morales*. Considera que una persona revela su pensamiento sobre temas éticos proponiéndole dilemas morales que despierten su interés y preguntándole directamente cuál sería la mejor solución para el dilema y por qué. Kohlberg denomina a ésta forma de entrevista, la *Entrevista sobre Juicio Moral*, compuesta por tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema y por qué esa sería la mejor forma de actuar en esa situación. Para determinar el estadio de desarrollo moral de la persona, el investigador debe ver qué consistencia existe en el razonamiento del sujeto en una gama de asuntos morales.

Para el trabajo en el taller investigativo se adaptó el dilema hipotético No. III creado por Kohlberg que se refiere a un hombre llamado Heinz, quién debe tomar una decisión ante un problema que se le plantea frente a una enfermedad que vive su esposa. En la aplicación para la presente investigación se adapta el dilema a la idea central de Kohlberg cambiando detalles que ubican en un contexto propio presentando al estudiante la situación de manera más cercana e invitándolos a través de preguntas y afirmaciones a responder por la opción más idéntica a la suya propia en el dilema moral de Oscar (Ver anexo A) con el fin de establecer un ejercicio lo más aproximadamente posible a la realidad⁹³. En la aplicación del dilema de Oscar se distribuyeron dos hojas tamaño oficio, en los cuales se presenta el dilema acompañado de 20 puntos donde se busca establecer con preguntas abiertas y cerradas el razonamiento y la categorías emergentes que producen los estudiantes alrededor del concepto de justicia.

En la aplicación del dilema moral de Oscar con los estudiantes de los tres grupos objeto de estudio se diseñó una estrategia pedagógica teniendo en cuenta cuatro fases: *la planeación del dilema, la introducción del dilema, el debate general y la profundización en la reflexión* y, por último, *la evaluación del taller y de la estrategia*. En la Primera Fase, Planeación del dilema, se señalan los propósitos centrales de la fase y del taller. En la segunda Fase, Introducción del dilema, se señalan los propósitos y la manera como se realiza paso a paso el taller, indicándose, además, los cuatro momentos en los que se desarrolla teniendo en cuenta la manera como deben organizarse por grupos pequeños y los puntos del cuestionario que

⁹³ GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M. D. Op. Cit., p. 122-124.

deben discutir de acuerdo al grupo en el que se encuentren; los argumentos pueden ser a favor o en contra de la decisión de robar o no el medicamento. Además de la pregunta que genera el cuestionamiento, se introducen algunas preguntas que amplían el tratamiento conceptual que se da al problema que se plantea en el dilema. La profundización se considera en la medida que se teje una red amplia de posibilidades, matices y combinaciones que suelen presentarse en la vida diaria con la presencia, conjuntamente, de un segundo dilema dentro del mismo cuestionario que acompaña el dilema de Oscar. Ese segundo dilema aparece cuando se introduce en el punto 14 la figura de un juez que se encuentra en una situación dilemática con Oscar, el actor central del primer dilema.

Con respecto a los formatos que se utilizaron para recoger la información se diseñaron teniendo en cuenta los siguientes aspectos: grupo, hora de inicio y de terminación de cada actividad en la clase, salón, edificio, número de estudiantes en lista, número de estudiantes en actividad, objetivos del taller investigativo y del registro en el diario de campo, descripción aula de clase, utilización de equipos y medios didácticos (cámara filmadora, cámara fotográfica, fotocopias, expógrafo y tablero). En dichos formatos, también, se plasmó las relaciones y expresiones verbales, visuales, táctiles, gestuales, muecas que realizaron todos los participantes durante los cuatro momentos que se definieron para el desarrollo de taller.

El primer momento del taller investigativo corresponde a la introducción del dilema, en el cual se hace el llamado a lista, se entrega y se hace lectura del dilema contándose con un tiempo de 20 minutos, se procede en 30 minutos a hacer la clarificación del dilema, se conceden 30 minutos para que el estudiante de manera individual identifique argumentos y tome decisiones de acuerdo con el cuestionario de 20 preguntas que acompaña el dilema de Oscar (Ver anexo A). En un segundo momento, se organiza por grupos pequeños la discusión alrededor de 6 puntos señalados por la investigadora. Los grupos se conforman de acuerdo con las decisiones que ha tomado anteriormente cada uno de los participantes, para lo cual se organizan sub-grupos, algunos denominados de argumentos a favor de robar, contrapuesto a otros designados considerados al grupo de argumentos en contra de robar el medicamento contándose con un tiempo de 1 hora y media para discutir entre ellos. El tercer momento, corresponde al debate general donde intervienen todos los participantes, el cual se da durante 2 horas y media. Para el registro, en los formatos, de este debate se considera recoger los argumentos, preguntas u observaciones de los estudiantes, de la investigadora y de los auxiliares del taller investigativo tanto a favor como en contra de robar el medicamento. En el último momento se hace una evaluación de toda la actividad de taller, con una duración de 30 minutos.

En cuanto al momento del Debate general, es importante señalar que se establecieron propósitos y criterios normativos para proceder en la discusión. Por ello hubo necesidad de poner sobre la mesa los argumentos existentes para analizar el dilema en términos generales y, específicamente, sobre los puntos que se indicaron para la discusión; identificar los componentes morales inherentes (vida y propiedad) a la situación dilemática; explorar y tomar conciencia de los argumentos propios ante un dilema y confrontar los argumentos propios con otros diferentes.

En la discusión se pidió a cada grupo presentar el argumento que más les interesó y a partir de este primer planteamiento se inició el debate, intercambiando opiniones sobre el primero que se expuso y utilizando estrategias como la fundamentación de las ideas, la confrontación, la escucha atenta y la reconstrucción de los argumentos del otro. Cuando se consideraba que ese argumento ya se había explorado y discutido, se pasaba al siguiente punto y se repetía el proceso anterior. Así sucesivamente hasta culminar la discusión sobre los puntos que se habían señalado. Con la discusión se pretendía ir "colocando sobre la mesa" todos los argumentos considerados como importantes con el fin de que cada cual pudiera mirarse en un espejo e ir entendiendo qué lo llevaba realmente a pensar, decidir y actuar como lo hacía.

Para que el ejercicio de argumentación mostrara el juicio moral se preguntaba siempre a los estudiantes ¿por qué? a cada razón que se planteaban, exigiéndoles así que sustentarán sus ideas haciendo explícitas los motivos por los cuales consideraban que sus razones iniciales y la decisión tomada son buenas o justas, y en este sentido, éticas. Esto ayudaba a los estudiantes a ir más allá de la respuesta inicial, les hacía ver cómo muchas veces sus acciones se apoyan en ideas de las que no siempre son conscientes. Esto les hacía explorar y tomar conciencia de las convicciones personales más profundas y articularlas de forma coherente para plantearlas a los demás.

Recorrido el proceso de apertura anterior, en el que el centro estaba en la argumentación, la escucha de los demás, la confrontación, se cierra el taller con un ejercicio en el que el centro retornaba a cada persona, al examen individual de las propias ideas y las transformaciones que han tenido. Por ello, en el cuarto momento se procede a evaluar la actividad con las siguientes preguntas: "¿Cómo se sintieron en el ejercicio?, ¿Qué tipo de preguntas ayudaron a ampliar, agudizar o aclarar el dilema y el debate? ¿Cuáles nos hicieron aferrar a nuestras ideas, cuáles nos confundieron, cuáles nos cuestionaron o movilizaron, cuáles nos abrieron al debate?". Además se realizó una evaluación de la actividad en su conjunto señalando los propósitos de la misma, estableciendo los logros

alcanzados con el análisis del dilema y definiendo el nivel de desarrollo moral de los alumnos.

6.4 PROCESO DE ANÁLISIS

Después de haberse iniciado el proceso de recolección de la información se fue realizando paralelamente el proceso analítico y de interpretación de dichos datos. Esto permitió ir sub-categorizando y categorizando a medida que se revisaba, se sistematizaba y se reflexionaba sobre lo hallado. En ello inicialmente se planeó las sesiones donde se recogieron los datos con el fin de ir controlando la indagación de manera que la información no se desbordara. A medida que se recogía la información se revisaban sistemáticamente las ideas ejes que surgían, las cuales permitieron establecer las matrices de análisis, lo cual siempre estuvo guiado por la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Durante el proceso permanentemente se profundizaba los datos reuniendo o llamando por teléfono a los estudiantes; además se repasaban y confrontaban buscando hacer la reconstrucción más cercana a la realidad estudiada.

A medida que se iba categorizando los datos recopilados se buscaba tejer las relaciones que surgían entre ellos buscando darles sentido e identificar el significado de los datos hallados. En esta tarea se contrastaba, se comparaba se agregaba y se ordenaban las categorías estableciendo nexos y relaciones entre ellas. Este trabajo se hacía a la luz de la teoría y el método utilizado por Kohlberg para evaluar el valor de los argumentos de los estudiantes, lo cual se hacía siguiendo los modelos construidos por el autor como juicios de criterios que definen cada estadio.

7. RESULTADOS

A partir de lo señalado en el numeral 6.4 para el presente aparte se construye, en primer lugar, un análisis e interpretación desde los documentos oficiales que se seleccionaron y se organizaron –presentados desde el numeral 6.3.1 hasta el 6.3.4- para el informe; en segundo lugar, se presenta la información sistematizada en tablas que recopilan los rasgos fundamentales y las categorías resultantes del proceso investigativo llevado con la población objeto de estudio. En tercer lugar siguiendo el planteamiento de juicios de criterios de Kohlberg se muestran y justifican los argumentos presentados por los estudiantes en el desarrollo del taller investigativo teniendo en cuenta precategorías establecidas y categorías emergentes durante el análisis.

7.1 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA UNIVERSIDAD.

En el nacimiento de la UIS la formación humanística y ética no tenía cabida dentro de las preocupaciones de industrialización del país, pues los fenómenos económicos y el apresuramiento de la región por erigirse como polo de desarrollo, a la par con las urgencias que demandaba el desarrollo de la industria no permitían pensar en otros elementos fundamentales para la constitución de la ciudadanía. Este fenómeno cultural no sólo no estaba presente en nuestro medio, sino que para mediados del siglo XX no era importante en ninguna disciplina en alguna parte del mundo. Los presupuestos éticos pertenecían y se debían quedar en el vasto mundo de la filosofía y de los filósofos que la producían; en ese sentido estaba escindida del mundo real y práctico en el que se erigía la UIS.

El único rasgo que se encuentra en cuanto a la formación moral la señalan en su obra los profesores investigadores Gómez y Cote cuando se refieren a que los presupuestos liberales para la educación pública señalan una educación laica. Esto se entiende bajo el momento político que vivía el país durante el gobierno de Mariano Ospina Pérez (1946-1950), quien puso en marcha un plan de desarrollo económico y llevó a cabo una política represiva conduciendo en 1948 al asesinato del liberal Jorge Eliécer Gaitán ocasionándose la insurrección del 'Bogotazo'. En ese tiempo, como se dijo anteriormente, se ha cercado el Palacio Nacional y Ospina Pérez se ve obligado a pactar un gobierno con los liberales para poder superar la crisis. Este momento está marcado no sólo por la participación de agentes políticos sino la presencia en nuestro medio de teorías filosóficas, económicas y políticas de los liberales europeos del siglo XVI, XVII y XVIII desde el inglés Thomas Hobbes hasta el demócrata francés de la ilustración Juan Jacobo Rousseau. La premisa principal que siempre han defendido los liberales consiste en el desarrollo de la libertad personal individual y, a partir de ésta se genera el progreso de la sociedad. A pesar de la transformación en la filosofía liberal en la segunda mitad del siglo XIX, todos los liberales modernos están de acuerdo en que su objetivo común es el aumento de las oportunidades de cada individuo para poder llegar a realizar todo su potencial humano.

La concepción de universidad que subyace en la UIS está inscrita bajo las premisas liberales que siguen orientando a las sociedades occidentales para la inserción en el siglo XXI, lo cual se refleja en los principios y políticas que se condensan en el actual Proyecto Institucional. La mirada para el presente estudio se centra en los objetivos de la Institución y en la perspectiva de futuro al que debe conducir su realización. El futuro institucional está previsto, entonces, como la configuración lograda mediante la aplicación de las políticas, a través de sus estrategias y el cumplimiento de los propósitos de la Reforma. La formulación de los principios que orientan el Proyecto Institucional de la UIS,

surge de la consideración de los objetivos propuestos en la Misión y se enuncian como sigue: Formación integral, Investigación, Vigencia social, Flexibilidad e interdisciplinariedad, Pedagogía dialógica y Formación permanente.

En la misión de la universidad se muestra la preocupación por formar o forjar un sentido ético en su comunidad académica ligado a presupuestos políticos que permitirían la construcción de un sujeto ético-político de acuerdo a los ideales del liberalismo actual. Esto se hace claro con la expresiones: democrático, reflexión crítica, ejercicio libre de la cátedra e interdisciplinariedad en la medida que estos referentes de mundo han sido formulados por los liberales del siglo XX ubicados en los países postindustrializados.

De igual manera, la visión de la universidad⁹⁴ no está distante de aquellos presupuestos liberales que ya se han señalado. Otros criterios liberales de ésta época que se agregan en la visión de la universidad tienen que ver con la idea de pertinencia social, equidad, el ejercicio de los derechos humanos universales, la democracia, la convivencia, autonomía, libertad responsable, justicia, solidaridad, el respeto por los derechos humanos y la naturaleza. Estos son conceptos desarrollados en nuestro tiempo por los liberales de la Escuela de Frankfurt y por los norteamericanos entre los que se encuentra Lawrence Kohlberg. Aunque como hemos dicho anteriormente el inicio de la perspectiva liberal moderna tiene sus fuentes en los liberales del siglo XVI.

En cuanto a los principios y políticas que establece la Universidad para el presente estudio se tiene en cuenta que de acuerdo con el planteamiento kohlbergiano dichas formulaciones institucionales se ubican en los dos últimos estadios que corresponden al nivel postconvencional de desarrollo moral. De esta manera, en lo referente a la construcción de la comunidad universitaria se establece que ella se guía por los principios de solidaridad, responsabilidad, tolerancia y cuidado al medio ambiente, presupuestos en los que se reconoce una fusión del planteamiento liberal con el comunitarista actual, en tanto se busca entamar el interés colectivo con el individual. La fusión se produce en la medida que se hace un entramado entre la idea de pertenencia y de comunidad, la primera es premisa liberal y la segunda es propia del planteamiento comunitarista originario (aristotélico).

Con respecto a la idea de responsabilidad social la universidad agrega otro valor central dentro de la perspectiva liberal, el de responsabilidad articulándolo al de tolerancia, al de respeto, igualdad social y al de ciudadanía. La idea de pertinencia que se considera en la política de responsabilidad social, también está presente en la de *cultura de investigación* siendo uno de los principios liberales que se desarrolla con mayor fuerza durante todo el

⁹⁴ UIS. Proyecto institucional UIS. Op. Cit., p. 15-16

documento. De igual forma, aparece en la política de *desempeño integral de los docentes*, cuando literalmente sostiene que “los docentes deben asumir con compromiso y conciencia plena de su responsabilidad ética y social”. Esta idea de responsabilidad, también, se manifiesta en la política de *mejoramiento de la calidad y pertinencia de los programas* en la medida en que aparece adherida a la de pertinencia.

Con relación a la pedagogía para la formación integral en ella se agregan los conceptos de democracia participativa y autonomía, la idea de diálogo en su constitución epistemológica y en su dimensión metodológica. Considerando, a su vez, criterios educativos que se establecen desde la UNESCO para las sociedades liberales, los cuales son vistos como los principios que orientan la educación para las sociedades del siglo XXI.

Los planteamientos liberales que se vienen desarrollando desde el siglo XVIII se hacen aún más fidedignos por los conceptos de libres, emancipadas, contrato moral, autónomas e ilustración propuestas en la idea de la pedagogía dialógica que se pretende orientar en la universidad. La idea del liberalismo presente en el proyecto institucional aparece con mayor fuerza en la política de internacionalización cuando la expresión contiene los términos contexto moderno de la globalización, mundo globalizado y globalmente, la cual es contundente cuando sostiene “Pensar globalmente, actuar localmente, es el lema internacional de las universidades de nuestro tiempo”.

En la política la UIS como proyecto cultural se hace explícito el reconocimiento de un establecimiento de valores que son propios de la formulación filosófica que se hace de la modernidad en aras de un ejercicio responsable de la ciudadanía. En esta política se traza, también, la idea del perfeccionamiento de la persona, de la calidad de vida y la alta calidad ética, política y profesional que debe estar presente en los participantes de la comunidad académica.

Con respecto a lo hallado en los documentos de cada una de las escuelas a la que pertenece la población objeto de estudio en el informe de acreditación de la Licenciatura de Música no se pierde de vista la idea de formar ciudadanos. Igualmente se establecen parámetros que construyen un referente ético para la comunidad universitaria como se puede ver en la formulación que se hace del perfil del egresado. En este caso, interesa detenerse en la formulación que se hace para los estudiantes. En el perfil del profesional que se propone alcanzar para los estudiantes de la Escuela de Música y Artes los elementos que se recogen de los estadios formulados por Lawrence Kohlberg se presentan así: los literales a, d y e se ubican en estadio 6 mientras los literales b, c, f pertenecen al estadio 4. Los primeros se refieren a principios propios de una moral universal en tanto se refiere a alcanzar los más altos niveles éticos propios de la ciudadanía; los segundos a procedimientos y premisas dentro de la idea de un contrato social vigente en cuanto se

señala la capacidad de poseedor competencias y habilidades que le permita llegar al grado de ciudadanía que esperan las sociedades contemporáneas:

En el informe de autoevaluación del programa de química se establece que el plan de estudios es lo suficientemente flexible para incorporar nuevos contenidos y estrategias pedagógicas que permitan la formación integral de los estudiantes. Allí se hace énfasis en la educación del ciudadano, la identidad cultural, la formación profesional y el cuidado por el medio ambiente. También se enfatiza en que “los currículos vigentes requieren reformas en la conformación de los planes de estudios y en la organización de experiencias curriculares que propicien la formación integral; para ello, a partir del primer semestre de 1999 cada programa debe incluir entre 10 y 16 créditos de asignaturas de contexto y establece como asignatura obligatoria en todos los planes de estudios la cátedra de Ética de la disciplina o de la profesión”. De esta manera se muestra el interés de establecer un referente ético que guíe la formación y la construcción de ciudadanía en los profesionales de la química.

En este caso, la Escuela de Química se plantea para la moralidad que se pretende alcanzar en sus egresados elementos de estadio 6 de la escala Kohlbergiana y se agregan otros valores que tejen un fuerte entramado con las categorías propias de la Justicia. Aparece claramente mencionadas la de honestidad y lealtad.

La Escuela de Ingeniería de sistemas e informática traza claramente los valores de la modernidad en los que se inscribe como parte del proyecto de universidad que ayuda a forjar. Dentro del mismo proyecto liberal en el que se inscribe la escuela establece elementos de estadio 5 de la escala Kohlbergiana cuando resalta el respeto a los valores humanos. Por su parte, la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática considera elementos de estadio 6 y agrega otros conceptos que son fundamentales en las sociedades liberales para su existencia como el de autonomía, respeto y tolerancia en el perfil del ingeniero de sistemas.

7.2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA DE MÚSICA.

Como se ha dicho anteriormente, para estimar los juicios morales se implementó, fundamentalmente, la estrategia de *dilemas morales* buscando que cada estudiante revelara su pensamiento sobre temas éticos siguiendo lo señalado en los numerales 6.3 y 6.4 se indican los resultados aquí condensados.

En los registros del diario de campo sobre el taller investigativo desde el inicio de la actividad todos los participantes están familiarizados entre sí, se saludan e, inclusive, se

hacen bromas, en lo cual se percibe que disfrutaron todo el taller investigativo. En el desarrollo de el primer momento, en el que se realiza toda la introducción del dilema, la investigadora pide a un voluntario exprese en sus propias palabras la situación. De inmediato se establece la comprensión del dilema por parte del grupo. En las expresiones del los estudiantes No 3 y 5 se refleja, también, desde el principio las bromas durante el taller investigativo. EM3 indica: “por edades”. Mientras EM5 expresa:

Hay una señora que va a morir de cáncer le queda muy poco tiempo, de no encontrar la droga se va a morir. El esposo de la señora, desesperado acudió a amigos agotando todas las posibilidades para recoger el costo de la droga. Acude al inventor y el no le deja la droga, a Oscar le pasa por la mente robársela. Ahí entra en el dilema: Deja morir la esposa y no viola la ley o salva la vida de la esposa y se roba la droga.

En esta expresión se revela que los estudiantes no encontraron dificultad en la comprensión de la situación en el dilema moral de Oscar (Ver Anexos G, H y N).

Acerca de las características que interesan rescatar del grupo para respaldar los resultados se puede considerar que por las edades de los estudiantes de la Escuela de Música y Artes, entre los 22 y los 32 años, se deduce que se realizó la investigación con población adulta y su grado de desarrollo cognitivo y moral desde la perspectiva piagetiana y kohlbergiana se encuentran en estadios superiores. De hecho, como lo muestran las dos tablas 2 y 3 en sus juicios morales los estudiantes producen razonamientos de estadios superiores en mayor proporción, aunque no dejan de estar presentes en ellos juicios de estadios inferiores. Dicha puntuación se realizó por juicios de criterios, en la cual a partir de un modelo de razonamiento se procedió a puntuar el nivel y estadio moral en el que se encontraba cada estudiante.

El 80% de los estudiantes han vivido y se han formado durante su vida en Bucaramanga, lo cual indica que su contexto moral lo ha marcado fundamentalmente la cultura de la ciudad en sus tradiciones, sus creencias, sus hábitos, su formas de vida y su educación. Del dato que se recoge aquí se podría deducir que el caso de este grupo de estudiantes la ciudad y la cultura les ha ido aportando elementos y criterios cargados de una adecuada y alta moralidad cuando en la puntuación se han ubicado en los niveles y estadios superiores de la escala.

Como se ha señalado, en el ejercicio individual de la resolución del dilema los estudiantes en su mayoría se ubica en sus argumentos en el estadio 6, siguiéndole el estadio 5 y 4. Aunque como lo sostiene Kohlberg la presencia de estadios anteriores por los que ha pasado una persona siguen latentes en ella, en este caso están, aún, vigentes en ellos los

estadios 3, 2 y 1. Sólo en el caso del estudiante No 2 sus juicios morales predominantes señalan un razonamiento de estadio 4 siguiéndole el estadio 1, 6, 2 y 3.

TABLA 2. Información general y puntuación por Juicios de criterios en estudiantes de la Escuela de Artes y Música

ESTUDIANTE	EDAD	CONTEXTO DE FORMACIÓN	ESTADO CIVIL	OCUPACIÓN *	ESTADIO MORAL GENERAL**
EM1	22	San Andrés (SS)	Soltera	Empleado de orquesta	6,5,2=3=4
EM2	26	Bucaramanga	Soltero	Empleado de orquesta	4,1,6=2=3
EM3	24	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	6,4,5=3=2=1
EM4	22	Bucaramanga	Soltero	Docente de Música	6,2=1,5
EM5	32	Bucaramanga	Casado	Empleado de un Mariachi	6,5=4=3,2

* En este apartado se señalan las otras ocupaciones a las que se dedica un estudiante de la UIS.

**En este apartado se señala el estadio moral predominante seguido en orden a los razonamientos que fueron apareciendo en mayor proporción en cada uno de los estadios establecidos por Kohlberg. El signo igual significa que se halló en igual proporción los juicios para cada estadio en cada uno de los estudiantes.

TABLA 3. Ubicación del Estadio Moral General predominante en el grupo de estudiantes de la Escuela de Artes y Música

EDAD	NIVEL ACADÉMICO	CONTEXTO DE FORMACIÓN	ESTADIO MORAL GENERAL PREDOMINANTE
22 (2)	Sexto (1)	San Andrés (SS)	Estadio 4 (1) Estadio 6 (4)
24 (1)	Séptimo (3)	(1)	
26 (1)	Octavo (1)	Bucaramanga	
32 (1)		(4)	

El grado de escolaridad y la labor que se haya realizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es otro indicador que aporta al desarrollo moral en una persona, pues la dimensión axiológica que les ha implicado en la escuela, al parecer, no ha sido deficiente en su formación. Esto ha sido alimentado, también, por la experiencia artística que les ha acompañado buena parte de su vida en la medida que el trabajo sobre el instrumento principal y un sentido de lo estético se inició en algunos casos desde la infancia, en otros durante la adolescencia.

Otro elemento importante para el análisis de los juicios morales es el de la experiencia laboral que ha tenido y otros roles que han realizado, además, del de estudiante como lo muestra la tabla 4. Este factor hace parte del contexto social y moral en el que se construye un sujeto. Para el caso el ser empleados y haber tenido experiencia en su misma profesión los muestra moralmente más acabados en sus aspiraciones como personas o sujetos éticos.

TABLA 4. Estado Civil, Ocupación y Experiencia Laboral

ESTADO CIVIL		OCUPACIÓN		EXPERIENCIA LABORAL
Soltero (a):	4	Estudiantes:	5	Músico de Orquesta o Mariachi (3)
Casado (a):	1	Empleados:	4	Docente de Música (1) Ninguna Experiencia (1)

De hecho, en la sociedad de mercado en la que se hace vida, los estudiantes se emplean para buscar obtener experiencia en su profesión y para obtener unos ingresos económicos que les permita continuar con sus estudios o responder ante una familia como en el caso del estudiante casado.

***Categorías emergentes del concepto de justicia.** Como se ha señalado anteriormente, siguiendo el método más avanzado que logra descubrir Kohlberg para evaluar el valor de los razonamientos morales se procede, en las categorías emergentes del concepto de justicia, a puntuar en qué nivel y estadio moral se encuentra la afirmación de cada estudiante. Como se muestra en las tablas 5 y 6 al detallar el juicio por criterio en las categorías que hacen parte del concepto de justicia, también, se exhibe la preponderancia en este grupo de estudiantes de los estadios 6 y 4 en los juicios morales estando presentes, a su vez, en sus argumentos los otros estadios de la escala kolhbergiana. En ellas se presentan las 6 categorías del concepto de justicia que emergieron y se ratificaron permanentemente en las expresiones de los estudiantes. La tabla 6 condensa los resultados y muestra de manera conclusiva los estadios presentes en el conjunto de estudiantes. Cuando los estudiantes no responden a los puntos donde se busca indagar en ellos esa categoría, expresan que no responden porque no es coherente y consecuente con lo que habían establecido anteriormente.

TABLA 5. Categorías emergentes sobre Justicia. Puntuación por Juicios de criterios

Est. / Categoría	IGUALDAD	RECIPROCI DAD	EQUIDAD	ASUMIR ROLES	UNIVERSABILID AD	JUSTICIA CORRECTIVA
EM1	6	4	6	3	4	3
EM2	6	4	2	3	4	2
EM3	No Resp	4	3	1	6	4
EM4	No Resp	No Resp	2	1	No Resp	2
EM5	6	4	4	3	3	4

TABLA 6. General por Categorías sobre Justicia

IGUALDAD	RECIPROCIDAD	EQUIDAD	ASUMIR ROLES	UNIVERSABILIDAD	JUSTICIA CORRECTIVA
Estadio 6 (3)	Estadio 4 (4)	Estadio 2 (2)	Estadio 1 (2)	Estadio 3 (1)	Estadio 2 (2)
No Resp (2)	No Resp (1)	Estadio 3 (1)	Estadio 3 (3)	Estadio 4 (2)	Estadio 3 (1)
		Estadio 4 (1)		Estadio 6 (1)	Estadio 4 (2)
		Estadio 6 (1)		No Resp (1)	

7.3 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS EN ESTUDIANTES DE QUÍMICA.

En los registros del diario de campo con el grupo de estudiantes de la Escuela de Química cuando se buscaba introducir el dilema durante el taller investigativo, los estudiante buscan aclarar otros aspectos del dilema, lo cual los conduce a considerar la construcción del mismo concluyéndose que el dilema debe permanecer tal cual está formulado. Para ilustrar lo dicho se recupera un aparte de la conversación, la cual se inicia con la expresión del estudiante de química No 6: “Con esa droga se le salva o no se le salva la vida”. La investigadora agrega: “La discusión no está sobre el medicamento, sino sobre la decisión y el acto”. EQ5 dice: “Los médicos no están comprometidos con situaciones así, porque le dicen a Oscar oiga parece que hay un medicamento mire a ver cómo lo resuelve. Podríamos mirar eso”. EQ2 expresa: “Había un medicamento que los médicos pensaban ...”. EQ1 anota: “Pensaban ...”. Todos buscan hablar en ese momento y el estudiante No 2 sigue manifestando su dificultad para entender la droga que descubrió el farmaceuta: “Los médicos pensaban....”.

A esto la investigadora argumenta: “Si ustedes creen que falta explicitar el dilema pueden intentar una reconstrucción, la escriben . Pero Héctor conforme está planteado los médicos la consideran una posibilidad(...). Héctor si yo te dijera haz una reconstrucción , ¿qué puede hacer falta en el dilema para explicitar mucho más?. Ahí puede estar un aporte a la investigación por parte de ustedes. Aunque te aclaro que el centro está en la decisión que él tiene que tomar”. De inmediato, EQ5 sostiene: No, no deberíamos cambiarlo. El dilema tiene razón así, porque si se dijera existe una droga que le va a salvar la vida, él lo haría.

TABLA 7. Información general y puntuación por Juicios de criterios en estudiantes de la Escuela de Química *

ESTUDIANTE	EDAD	CONTEXTO DE FORMACIÓN	ESTADO CIVIL	OCUPACIÓN	ESTADIO MORAL GENERAL
EQ1	23	Bucaramanga	Soltero	Deportista Baseball	2,6,5,3 = 4,1
EQ2	23	Vereda La Mata- P/cuesta Bucaramanga	Soltero	Auxiliar Locativo	6,5,2 = 4,3,1
EQ3	23	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	4,6,2,3,5
EQ4	22	Duitama Bucaramanga Floridablanca	Soltero	Administrador Sala cómputo Química	6 = 2,4,5=3=1
EQ5	23	Bucaramanga	Unión Libre	Madre de Familia	6,3,5,4
EQ6	21	Ocaña	Soltero	Ninguna	3,4,5 = 6,1
EQ7	21	Caracas - Venezuela Cúcuta Bucaramanga	Soltero	Ninguna	4,6 = 2,5=3
EQ8	25	Bucaramanga	Soltero	Técnico Ind. de Computadores	3 = 4,2,5 = 6
EQ9	22	Bucaramanga	Soltera	Ninguna	4,6=3=5,1
EQ10	23	Bucaramanga	Soltera	Docente Secundaria	3,5=4,6,2
EQ11	22	Bucaramanga	Soltera	Ninguna	3,2=6,5=4,1

* De trece estudiantes matriculados en la cátedra de Ética Profesional para Químicos sólo llenaron formato once. El último día de la actividad llegaron cuatro estudiantes que no habían participado desde el inicio de la misma y sólo se pudo dar formato a dos de ellos; los otros dos no pudieron presentarlo.

TABLA 8. Ubicación del Estadio Moral General predominante en el grupo de estudiantes de la Escuela de Química

EDAD	NIVEL ACADÉMICO	CONTEXTO DE FORMACIÓN	ESTADIO MORAL GENERAL PREDOMINANTE
21 (2)	Sexto (2)	B/manga/Sder (7)	Estadio 2 (1)
22 (3)	Séptimo (4)	Vereda La Mata -	Estadio 3 (4)
23 (4)	Octavo (1)	P/cuesta - B/manga (1)	Estadio 4 (3)
25 (2)	Noveno (2)	Duitama/Boyacá -	Estadio 6 (3)
	Décimo (2)	F/blanca - B/manga(1)	
		Ocaña/Nsder(1)	
		Caracas -	
		Cúcuta/Nsder -	
		B/manga (1)	

Como se muestra en las tablas 7 y 8, en el grupo de estudiantes de química la población, también, es adulta de lo que se deduce que su grado de desarrollo cognitivo y moral desde la perspectiva piagetiana y kohlbergiana se encontrará en estadios superiores. Para el caso en este grupo de estudiantes los razonamientos morales predominantes se ubican en los estadios intermedios, aunque no dejan de estar presentes en ellos juicios de estadios inferiores y superiores, esto es, en términos de Kohlberg preconvencional y posconvencional. La conquista de estos estadios se da por otros factores que tienen que ver con el contexto social y moral en el que se desenvuelven. Aquellos tienen que ver con su estado civil, otras ocupaciones y experiencia laboral. En el caso del estado civil tanto los solteros como quien se encuentra en unión libre, reflejan estados de moralidad alto e intermedios, es decir, posconvencional y convencional. Sin embargo no deja de estar presentes en ellos los otros estadios de la escala kohlbergiana.

El dilema moral aplicado de manera individual en el taller investigativo conduce a establecer que el estadio moral predominante es el 3 mientras seguidos por los estadios 4, 6 y 2. Aunque como se ha dicho anteriormente y como lo demuestra las tablas 7 y 8 en ellos también se mantienen en menor proporción los estadios restantes.

TABLA 9. Estado Civil, Ocupación y Experiencia Laboral

ESTADO CIVIL		OCUPACIÓN	EXPERIENCIA LABORAL
Soltero (a):	10	Estudiantes (11)	Docentes en Instituciones
Unión Libre:	1	Empleados (2)	Educativas (2)
		Trabajadores Independientes (2)	Docentes Independientes (1)
		Madre de Familia (1)	Auxiliar Docente (1)
			Vendedores (4)
			Cajeras (2)
			Recepcionista Peluquería (1)
			Auxiliar de Laboratorios (2)
			Auxiliar Sala Química (1)
			Auxiliar Oficina (1)
			Ninguna (1)

Otros factores que inciden en el desarrollo moral en el grupo de estudiantes de química tiene que ver con la experiencia laboral y las otras ocupaciones a las que se dedican con el fin de proveerse de alguna estabilidad económica que les permita continuar con sus estudios profesionales, debido a que la relación en otra esfera de posibilidades de crecimiento humano promueve la conquista y la consolidación de principios humanos fundamentales en la constitución de la condición humana.

****Categorías emergentes del concepto de justicia***

Como se muestra en las tablas 10 y 11 al detallar el juicio por criterio en las categorías que hacen parte del concepto de justicia, también, se exhibe la preponderancia en este grupo de estudiantes de los estadios 3 y 4 en los juicios morales estando presentes, a su vez, en sus argumentos los otros estadios de la escala Kohlbergiana. En ellas se presentan las 6 categorías del concepto de justicia que emergieron y se ratificaron permanentemente en las expresiones de los estudiantes. La tabla 11 condensa los resultados y muestra de manera conclusiva los estadios presentes en el conjunto de estudiantes. Los estudiantes que no respondieron a los puntos donde estaban ubicadas las categorías argumentaron no hacerlo porque caían en una contradicción con los criterios y las posiciones sustentadas en puntos anteriores.

TABLA 10. Categorías emergentes sobre Justicia. Puntuación por Juicios de criterios

ESTUDIANTE	IGUALDAD	RECIPROCI DAD	EQUIDAD	ASUMIR ROLES	UNIVERSABILIDAD	JUSTICIA CORRECTIVA
EQ1	2,5,6	6	3	1,2,3,4,5	4	2,3
EQ2	2,3	4,6	5	4	2,3,6	4
EQ3	No Resp.	6	2	3	4	4
EQ4	No Resp.	2	2,4,6	1,3	2,4,6	3
EQ5	No Resp.	3,4	6	3	6	5
EQ6	4	3	4	3	3,4	4
EQ7	5	2	2	3	2,4	3
EQ8	2	3	4	3	2,4	3
EQ9	3	4	6	3	4,6	3
EQ10	No Resp.	No Resp.	4	3	3	3
EQ11	2	3,6	5	1,3	2,3,4	4

TABLA 11. General por Categorías sobre Justicia

IGUALDAD	RECIPROCIDA D	EQUIDAD	ASUMIR ROLES	UNIVERSABILIDA D	JUSTICIA CORRECTIVA
Estadio 2 (4)	Estadio 2 (2)	Estadio 2 (3)	Estadio 1 (3)	Estadio 2 (5)	Estadio 2 (3)
Estadio 3 (1)	Estadio 3 (4)	Estadio 3 (1)	Estadio 3 (7)	Estadio 3 (2)	Estadio 3 (4)
Estadio 4 (1)	Estadio 4 (2)	Estadio 4 (3)	Estadio 4 (1)	Estadio 4 (3)	Estadio 4 (4)
Estadio 5 (1)	Estadio 6 (2)	Estadio 5 (2)		Estadio 6 (1)	Estadio 5 (1)
No Responde (4)	No Responde (1)	Estadio 6 (2)		No Responde (1)	
		No Responde (1)			

7.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE SISTEMAS E INFORMÁTICA. En el desarrollo del taller investigativo para la primera clase asisten veinticinco estudiantes y para la segunda participan cinco más. Desde el comienzo de la actividad los estudiantes mantienen la disposición para realizar el taller como se refleja desde la introducción del dilema, algunos, incluso, buscan relacionarlo con lo que vivimos a diario en nuestro medio social como lo demuestra el siguiente aparte en el diálogo con los estudiantes, EISI24 indica: “Oscar tiene la esposa enferma y no tiene plata suficiente para el medicamento costoso, se enfrenta a robar y la persona que tiene la droga no se la concede si no dispone de la plata suficiente, entonces se somete a robarlo o esperar a que ella muera”. EISI21 agrega: “El farmaceuta le dice a Oscar que no se lo va a dejar mas barato, y Oscar le quiere pagar todo, lo único es que le dé plazos”. EISI23 expresa: “El farmaceuta le da mas importancia al trabajo de él que a la vida de una persona, le da mas valor a lo material, lo hace desde el punto de vista económico. El farmacéutico es muy radical y no me parece”. EISI9 considera: “Pero es que hay gente mentirosa en eso; de los desplazados se suben a los buses unos con unos cuentos. No todos piden para subsistir sino para malgasta”.

El grupo que se revela más heterogéneo, de los grupos con los que se realiza el estudio, es el de estudiantes de ingeniería de sistemas e informática en cuanto a la edad, los sitios donde se han formado, la experiencia laboral que han tenido y otras actividades que realizan actualmente. La frecuencia de la edad muestra estudiantes muy jóvenes pero también uno distante de esa generación como lo muestra la tabla 12. Sin embargo, aprenden y disfrutan mutuamente del significado que le da cada uno a su generación. Como se ha dicho anteriormente, factores como la edad, el contexto de formación, el estado civil, el nivel académico, la experiencia laboral y otras ocupación (tablas 12, 13 y 14) que realizan los estudiantes tienen una correlación directa con su desarrollo moral en tanto promueve en ellos otro tipo de criterios que les ayuda a consolidarse como sujetos éticos. En dichas relaciones las situaciones en las que se ven envueltos día a día los lleva a asimilar por medio de la praxis el sentido que tiene y debería tener el criterio de la equidad, o de lo reciproco, o la importancia de asumir roles dentro de lo que es justo.

De igual manera, va comprendiendo en su mundo lo que significa ser respetuoso, tolerante, responsable, honesto, entre otros. Así como se reconoce el sentido de estos valores aparece en ellos la otra cara de aquellos valores. Esto no sólo se manifiesta en su discurso sino en sus actos. Esto ocurre, por ejemplo, como se verá más adelante cuando se dio la discusión sobre aplicar la pena de muerte a asesinos en serie donde se reflejó un claro acto de intolerancia tanto por la expresión en conjunto como en los movimientos y gestos para no incitar más al estudiante No 15. Pero, a su vez, en ellos podemos encontrar en algunos momentos actos de respeto cuando se están expresando así como de falta de respeto cuando se busca atacar lo que otro a dicho.

TABLA 12. Información general y puntuación por Juicios de criterios en estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática

ESTUDIANT E	EDAD	CONTEXTO DE FORMACIÓN	ESTADO CIVIL	OCUPACIÓN	ESTADIO MORAL GENERAL
EISI1	23	Girón	Soltero	Técnico de Computadores	4,5
EISI2	24	Bucaramanga	Soltera	Ninguna	4=5=6
EISI3	23	Bucaramanga	Casada	Ama de Casa	6,4,2
EISI4	21	Sincelejo	Soltera		3,6,4,5
EISI5	22	Bucaramanga	Soltera	Ninguna	6,5,4
EISI6	22	Bucaramanga	Soltera	Ninguna	2=3,1,5,6
EISI7	23	Bucaramanga	Soltero	Empleado Club Campestre	6,4,5,3,2
EISI8	25	Barrancabermeja	Soltero	Ninguna	4,3=2,5,1,6
EISI9	24	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	4=5,6,2,1
EISI10	21	Caquetá, Norte Sder, Bucaramanga	Soltero	Técnico Ind. De Computadores	5,4,6,3
EISI11	21	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	6,4,3,5
EISI12	20	Bucaramanga	Soltero	Auxiliar de Sala de Cómputo	3,6,2,4,5
EISI13	20	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	3,1,2
EISI14	21	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	3,4,6
EISI15	22	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	3,6,4,5
EISI16	23	Bucaramanga			5,4,2,3,1
EISI17	22	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	3=6,2,1,4,5
EISI18	20	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	4,5,6,2,3,1
EISI19	21	Sogamoso	Soltero	Conductor de Taxi	3=6,2=5=4
EISI20	23	Santa Marta	Soltero	Ninguna	5=6,3=4
EISI21	22	Floridablanca	Soltero	Programador	2,6=3,4,5,1
EISI22	25	Valledupar	Soltera	Ninguna	6,4,5
EISI23	27	Bucaramanga	Soltera	Ninguna	6=4,3,2,1
EISI24	19	San Alberto	Soltero	Ninguna	4=5=6,3,2
EISI25	22	Puente Nacional	Soltero	Ninguna	5=1,6=4=2=3
EISI26	21	Bucaramanga	Soltero	Ninguna	2=5=6,3
EISI27	45	Bucaramanga	Soltero	Técnico Electrónico	4,2=6,3,1
EISI28	23		Soltera	Ninguna	6,4,2=3
EISI29	21	Bucaramanga	Soltera	Empleadora	6,5,4=2
EISI30	22	Bucaramanga	Soltera	Docente Independiente	3, 6, 4, 5

TABLA 13. Ubicación del Estadio Moral General predominante en el grupo de estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática

EDAD	NIVEL ACADÉMICO	CONTEXTO DE FORMACIÓN	ESTADIO MORAL GENERAL PREDOMINANTE
19 (1)	Séptimo (11)	Bucaramanga/Sder (19)	Estadio 2 (3)
20 - 22 (16)	Octavo (10) Noveno (4)	Floridablanca/Sder (1) Girón (1) Barrancabermeja (1) Sincedejo/Sucre (1) Sogamoso/Boyacá (1)	Estadio 3 (8) Estadio 4 (7) Estadio 5 (4) Estadio 6 (8)
23 - 25 (10)		St Marta/Magdalena (1)	
27 (1)		Valledupar/Cesar (1)	
45 (1)		San Alberto/Cesar (1) Caquetá - N. Sder - Bucaramanga (1)	

TABLA 14. Estado Civil, Ocupación y Experiencia Laboral

ESTADO CIVIL	OCUPACIÓN	EXPERIENCIA LABORAL
Soltero (a): 29	Estudiantes (30)	Vendedor (5)
Casado (a): 1	Empleados (3)	Digitadora (2)
	Empleadores (1)	Administrador de Fábrica (1)
		Auxiliar Contable (2)
		Auxiliar de Laboratorios (2)
		Técnico en Sistemas (3)
		Mensajeros (2)
		Administradora en Sistemas y Computadores (1)
		Programador (2)
		Tutor Académico (1)
		Mesero (1)
		Docente en Informática (1)
		Comerciante (1)
		Ninguna (8)

El contexto de formación, la ocupación y la experiencia laboral puede fortalecer o a truncar un perfeccionamiento en el espíritu humano. En la medida que un contexto en sus relaciones este enriquecido de referentes a seguir en lo históricos, sociales, políticos, culturales, entre otros, mayores serán las probabilidades de construcción de sujetos con una carga moral y ética universalizables.

* ***Categorías emergentes del concepto de justicia.*** En cuanto a las categorías que emergieron durante el proceso investigativo fue interesante establecer que en los argumentos de los estudiantes de los tres grupos de investigación aparece con mucha fuerza la de justicia correctiva en tanto, al parecer, por las características propias de conflicto generalizado en nuestro medio y, a pesar de la ineficiencia del aparato judicial colombiano, los estudiantes confían en lo eficaz que puede ser una sanción cuando se ha cometido un delito. Además de lo importante que es establecer leyes para alcanzar una convivencia inhibiéndose el caos.

En las tablas 15 y 16 se muestra los estadios que predominan en las categorías que hacen parte del concepto de justicia. Aunque, en el siguiente numeral 6.5.5, sobre algunos argumentos de los estudiantes se mostrará las categorías que emergieron en sus juicios morales de los datos recopilados; podemos sostener que en este grupo, también, están presentes todos los estadios de la escala de Kohlberg construyéndose argumentos del 1 al 6.

TABLA 15. Categorías emergentes sobre Justicia. Puntuación por Juicios de criterios.

ESTUDI ANTE	IGUALDAD	RECIPROCI DAD	EQUIDAD	ASUMIR ROLES	UNIVERSABILID AD	JUSTICIA CORRECT.
EISI1	4	4	4,6, No Está Seguro	5	2,4, No Está Seguro	4
EISI2	6	6	4, No Está Seguro	3, No Está Seguro	4	3, No Está Seguro
EISI3	4	6, No Está Seguro	4	3, No Está Seguro	2	4
EISI4	6	3	6, No Está Seguro	4	4, No Está Seguro	6
EISI5	6, No Está Seguro	4	4, No Está Seguro	5	3,4, No Está Seguro	5
EISI6	3	3,4	2	1	2,3	2
EISI7	6	3	2	3,5	2,4	2
EISI8	4	4	2	3	4	4
EISI9	4	9	4	3, No Está Seguro	4	6
EISI10	4, No Está Seguro	4	5	3,4	6	2
EISI11	6	No Responde	6	3,1	4	6
EISI12	6	3	2	3	2	2
EISI13	2	3	2,3	3,6	2	2
EISI14	6	3	4	1	3	6
EISI15	6	3	6	3	4	6
EISI16	2,4	3	2	3	4	2
EISI17	4,6	3,6	2,6	1,2,3	2,4,6	2
EISI18	4	4	2,4	1,3	2,4	2
EISI19	4	3	4,6	3	3	4
EISI20	5	4	6	3	6	6
EISI21	6	2	2,4	3	2,3	4
EISI22	3, No Está Seguro	4	6	3, No Está Seguro	4, No Está Seguro	6
EISI23	3	3, No Está Seguro	2,4	3	3,4	3
EISI24	2	6	3	3	4	3
EISI25	3	1	Distractor	1	3	3
EISI26	2	6	No Responde	3	3	5
EISI27	2,4	6	2,6	1,3	2,4	6
EISI28	6	6	6	6	3	6
EISI29	6	6	6	3	6	4
EISI30	6	3	6	4	4	4

TABLA 16. General por Categorías sobre Justicia

IGUALDAD	RECIPROCIDAD	EQUIDAD	ASUMIR ROLES	UNIVERSABILIDAD	JUSTICIA CORRECTIVA
Estadio 2 (5)	Estadio 1 (1)	Estadio 2 (11)	Estadio 1 (6)	Estadio 2 (9)	Estadio 2 (8)
Estadio 3 (3)	Estadio 2 (1)	Estadio 3 (1)	Estadio 3 (15)	Estadio 3 (6)	Estadio 3 (3)
Estadio 4 (7)	Estadio 3 (11)	Estadio 4 (4)	Estadio 4 (2)	Estadio 4 (8)	Estadio 4 (7)
Estadio 5 (1)	Estadio 4 (8)	Estadio 5 (1)	Estadio 5 (2)	Estadio 6 (3)	Estadio 5 (2)
Estadio 6(11)	Estadio 6 (6)	Estadio 6 (7)	Estadio 6 (1)	No Está Seguro (4)	Estadio 6 (9)
No Está Seguro (3)	No Está Seguro (2)	No Está Seguro (4)	No Está Seguro (4)		No Está Seguro (1)
	No Responde (1)	No Responde (1)			
		Distractor (1)			

7.5 COMPARACIÓN Y CONTRASTE ENTRE LOS TRES GRUPOS INVESTIGADOS

En las tabla 17 y 18 se establecen un contraste en la información recogida en los tres grupos objeto de estudio, la cual revelan la diferencia en las características de cada uno de ellos. Del mismo modo, la tabla 18 muestra claramente las categorías que emergieron en el proceso investigativo así como los estadios en los que se ubica cada uno de los grupos como colectivo de acuerdo a sus razonamientos morales. A pesar de que los juicios morales son en alguna medida similares, no se encontró ni al interior de los grupos y al comparar entre ellos, dos juicios contruidos de la misma manera. En todos los grupos están presenten argumentos de estadio 1 hasta el estadio 6. Mientras que en el grupo de químicos prevalece el estadio 6 se da en ellos argumentos de estadios superiores de acuerdo con la construcción Kohlbergiana. De igual manera, en cuanto a las precategorias que se habían establecido para hacer la lectura del razonamiento moral, algunas de ellas se mantuvieron otras sencillamente no emergieron aflorando con mucha fuerza la de justicia correctiva. Otros conceptos propios de la ética que se entretuje con el de justicia como el de respeto, tolerancia, diálogo y honestidad surgieron tanto en el discurso como en la acción misma dentro del ejercicio de taller en el aula de clase. Es importante considerar que durante el ejercicio de taller investigativo surgen otros temas que tienen que ver con la justicia como el aclarar la idea de condena, de conciencia o de pena de muerte.

TABLA 17. Comparación de la información general de los 3 grupos de estudiantes

GRUPO	NIVEL ACADÉMICO	ESTADO CIVIL	OCUPACIÓN
Estudiantes de Música	6 - 8	Solteros (4) Casados (1)	Estudiantes (5) Empleados (4)
Estudiantes de Química	6 - 10	Solteros (10) Unión Libre (1)	Estudiantes (11) Empleados (2) Trabajadores Independientes (2) Madre de Familia (1)
Estudiantes de Ingeniería de Sistemas e Informática	6 - 9	Solteros (29) Casados (1)	Estudiantes (30) Empleados () Empleadores (1)

En una primera recopilación general de los tres grupos de investigación con los que se hace el estudio sobre juicios morales se encuentra que por su profesión, como en los otros factores que aquí se sistematizan existen diferencias en el razonamiento moral de acuerdo con la construcción desde su saber y experiencia que han ganado por los referentes de vida culturales que les ha tocado.

En varios apartes que se han recuperado en los numerales 6.5.6 y 6.5.7 se reconstruyen y analizan las categorías emergentes que plasmaron y discutieron los estudiantes en el aula de clase durante el desarrollo del taller investigativo. En los documentos y grabaciones que se recuperan para el estudio aparece cada una de ellas ampliamente discutidas por los grupos hasta el punto de llegar a construir concepto para cada una.

TABLA 18. Comparación de los estadios morales predominantes y las categorías emergentes

GRUPO	EDAD	CONTEXTO DE FORMACION	ESTADIO MORAL PREDOMINANTE	CATEGORIAS EMERGENTES
Estudiantes de Música	22 - 32	Bucaramanga y San Andrés (SS)	Estadio 6	Igualdad, Reciprocidad, Equidad, Asumir Roles, Universabilidad, Justicia Correctiva, Respeto, Condena, Diálogo
Estudiantes de Química	21 - 25	Área Metropolitana, Otros Departamentos	Estadio 3	Igualdad, Reciprocidad, Equidad, Asumir Roles, Universabilidad, Justicia Correctiva, Tolerancia
Estudiantes de Ingeniería de Sistemas e Informática	19 - 45	Área Metropolitana, Otros Municipios de Santander y Otros Departamentos de Colombia	Estadio 6	Equidad, Igualdad, Reciprocidad, Asumir Roles, Universabilidad, Justicia Correctiva, Tolerancia, Respeto, Honestidad, Conciencia, Pena de muerte

7.6 LA AMPLIACIÓN DEL ESTUDIO PSICOLÓGICO DEL CAMPO MORAL.

En todos los grupos la evaluación del taller investigativo arroja un aspecto importante por valorar, pues mientras los estudiante de música e ingeniería de sistemas se detienen en el placer y el gozo que les produjo el taller investigativo, los de química se detienen en las fortalezas axiológicas que les deja el ejercicio de aplicación del dilema. Aunque en el grupo de los músico una expresión refleja el desequilibrio cognitivo y moral que le dejo el debate. Ahora bien, los ingenieros aportaron una lectura reflexiva evidenciándose en la

profundidad y claridad de sus argumentos sobre aspectos metodológicos y pedagógicos de la actividad.

Dicho análisis lo demuestran las siguientes expresiones producidas por los participantes de las tres escuelas mencionadas. En el grupo de estudiantes de la licenciatura en música, EM1 dice: “Me gustó muchísimo el ejercicio porque se globalizó. Hablamos de ética, moral, derecho. Me gustó cómo se enlazó la ética con el derecho; y aquel vacío que manifesté inicialmente sobre ética en parte lo he podido superar. Las preguntas del cuestionario fueron adecuadas y el debate fue muy bueno. Logramos abrir dos caminos, pues son hipótesis que se van abriendo. Logramos ver el punto de vista del farmacéuta, como el malo del paseo; así como qué pensaría la esposa, el juez , y qué pasaría con la demás gente. Fueron muchas posibilidades”. EM3 expone: “Las preguntas llevaban a ver más el dilema. En el debate uno puede quedar consciente que una persona es buena; le cambiamos el papel a Oscar, al juez, al farmacéuta. Además, nos informamos sobre leyes y el apoyo de Camilo fue importante, pues yo le tengo mucho temor a las leyes. Tuvimos tiempo para hablar. Me gustó que hicimos una muy buena actividad, pues todos pudimos participar”. Mientras EM2 sostiene: “A mí sí me confundieron”.

En el caso de las respuestas de los estudiantes de la Escuela de Artes y Música en EM1 y EM3 existe una satisfacción por el ejercicio realizado en tanto se logró establecer los razonamiento morales y las acciones morales que se dan desde un ejercicio de clase que creaba el conflicto alrededor de un dilema. Durante todo el ejercicio con el grupo se mantuvo el juego y la asunción de roles como lo expresa EM3, pues él fue uno de los que más asumió roles durante todo el ejercicio y se percibía el gusto con el que se ubicaba ya sea en el papel del juez o del farmacéuta o de Oscar. Además de ganar en la praxis los conceptos que se venían trabajando en la clase como lo expresa EM1. Mientras en el Estudiante de Música No 2 se percibe el desequilibrio cognitivo que le produjo la profundización del dilema.

En el caso de los estudiantes de la Escuela de Química en la evaluación de la actividad y del taller investigativo se revela que los estudiantes han asimilado tanto en sus juicios morales como en sus actos otros conceptos como fundamentales en la moralidad de una persona. El respeto, el diálogo, el análisis y pensar en el lugar del otro los reconocen en su discurso y son puestos en escena en los actos mismos. Por ejemplo, EQ2 señala: “Se tuvo en cuenta el respeto al otro, a la palabra. Las preguntas fueron apropiadas a la actividad. En el momento de la exposición se hizo un buen ejercicio de argumentación .. Se toma una posición y asume, sin embargo, la otra. Hubo dificultad para establecer una opción”. El estudiante No 5 expresa: “El dilema moral, moralidad de una persona, invita a abrirse a las dos perspectivas, derecho a la vida y a la propiedad invita al estudiante a meterse en la

salsa”. Entre tanto EQ6 indica: “Colocar diferentes posiciones, posición personal, a quien puede afectar con acción, es un ejercicio pedagógico muy valioso. Pensar en el lugar del otro, anima al diálogo, genera análisis”.

Del grupo de estudiantes de la Escuela de Ingeniería de Sistemas e Informática se retoma las dificultades y los aciertos pedagógicos y metodológicos durante el desarrollo del taller investigativo. Mientras la estudiante número 29 expresa las dificultades metodológicas del formato de aplicación, los estudiantes número 14 y 25 consideran fundamental haber considerado otros roles para ver mejor los razonamientos morales del grupo. Otros, por el contrario, manifestaron agrado y complacencia por la misma. EISI29 indica: “Hizo falta aclarar lo de justicia procesal en el formato con un pie de página y hay frases como enredadas”. EISI4 argumenta: “Hubiera sido importante si en el debate se considera la persona desconocida. Eso hubiera cambiado un poquito la posición”. EISI25 apunta que: “El ejercicio señalaba un ejemplo específico y no se tuvo en cuenta la opinión de la esposa de Oscar, sino sólo la de Oscar y si ella prefería morirse. /Diego hace muecas y todos sonríen/”. Observaciones a las cuales la investigadora aclara: “Bueno, con respecto a lo del pie de página reconozco que fue una falla no haberlo establecido y en cuanto a las otras dos observaciones. Realmente en el primer formato que había diseñado, en el que me ayudó Julio, él se dio cuenta que tenía un formato más extenso y allí contemplé a la esposa pero después de considerar la extensión del formato decidí sacar los puntos al respecto. Pero tiene razón, se debió considerar en al menos unas pocas preguntas. Y en cuanto a la persona desconocida se contempló en el formato pero no en el debate buscando no hacer tediosa o pesada la actividad con más puntos de los que necesitaba para el análisis. Fíjense que ustedes mismo en algún momento ya expresaban el estar cansados al estar reiterando en varias ocasiones lo mismo”. Mientras EISI15 expresa: “Esta actividad la disfrute mucho, otras dos así hubiera sido mucho mejor”. Y EISI27 agrega: Yo no imagine que para ética las clases fueran así, estas clases fueron muy dinámicas. Me gusto mucho lo de los videos, lo de la foto, digo la del dibujo.

En los tres grupos con los que se hizo la investigación el desequilibrio y el equilibrio tanto cognitivo como moral se presentó a lo largo de todo el taller así ocurre cuando se hace la identificación de argumentos y se propone la toma de decisión en el dilema. En el grupo de estudiante de música los estudiantes No 4 y 1 revelan tal asunto. EM4 señala: “Está en las mismas no tiene plata. No pero estas preguntas lo desesperan a uno”. /Se le nota, en verdad, desesperado/. “Como así ahora no tiene cáncer...”. Mientras EM1 dice: “Pero como hacer si la conciencia está metida entre las dos”.

Otro ejemplo que puede ayudar al respecto es el que se da en el grupo de químicos en el momento del debate general cuando la estudiante No 10 le dice al No 4: “En quién están pensando en él o en ella , en no ponerse en peligro”. A lo cual EQ4 responde: “Es el mismo

objetivo pero por otro camino”. EQ3 agrega: “Pareciera que prima en usted el yo y si yo estoy tranquilo no importa. Yo quedé tranquilo porque hice hasta ... y si ella se muere no importa. Uno tiene unos principios...”. Mientras EQ6 aclara: “No, no que Oscar sea egoísta, no queda tranquilo pero no viola sus principios. Él está buscando la manera de obtener la droga para salvarla a ella, que no la consigue es otra cosa, porque si fuera egoísta no buscaba salvarla a ella”. El desequilibrio hasta aquí se hace latente, sin embargo en esta última expresión el estudiante No 6 establece el equilibrio al considerar que el protagonista del dilema no es egoísta.

En el siguiente aparte ocurre el mismo proceso generado por una situación que presenta el Asistente de Investigación No 3, en el cual como en el anterior ejemplo por la intervención del estudiante de química No 7 se equilibra el conflicto. AI3 señala:

Para ayudar en el conflicto y, por otra parte, para darle salida modifiquemos la situación. El asunto dependería por ejemplo darse así mismo, lo cual le costaría la vida a Oscar y la salvaría a ella, esto es, Oscar da su vida por ella(...). Hablando de las posibles salidas que se le presentan a alguien como en este caso que le compren el corazón y le den la plata que él necesita. Hay que buscar alternativas en el caso planteado. Imaginemos que se le aparece un ricachón que tiene un hijo que necesita un corazón y en ocho días se muere. Él le ofrece la plata el doble o el triple de lo que Oscar necesita.

A esto EQ6 responde: “El se sacrifica pero sobreviven dos, él muere pero hay dos probabilidades de vida, dos senderos, dos vías”. AI3 agrega: “Ahora voy más al fondo y a cuestionar que se están contraviniendo leyes establecidas porque a la hora de la verdad se está provocando el asesinato de otro”. EQ6 expone: “Pero aquí no se está matando, no se está matando a nadie”. De inmediato EQ5 objeta: “Ah no!, entonces como se hace para sacar un corazón. ¿Sus principios donde quedan. Ese no es un principio no matar?”. EQ7 aclara: “Es distinto matar a alguien a dar la vida por una persona como en este caso”. A lo cual la investigadora concluye: “Ahí estarían implicando al médico. Miren como aparecen los dilemas morales”.

En el caso de los estudiante de ingeniería de sistemas la desestabilización de los juicios morales que producen un desequilibrio y equilibrio del razonamiento moral se da en la siguiente discusión donde, además, se llega a la reflexión y conceptualización de lo que es entendido como conciencia. Las precisiones sobre una definición de conciencia aparece en los cuestionarios individuales que se recogieron del taller investigativo, de lo cual se apunta más adelante en el estudio.

Las expresiones aquí consideradas permiten una comprensión de lo anotado. EISI20 con un aire enérgico dice: “Espérate un momentico, vamos a aclarar las ideas y aquí no nos vamos a confundir /asume una posición seria frente al debate y se producen risas/. Ustedes están diciendo que no están planteando ningún punto de vista pero lo están haciendo. La 13 se soporta en la 12”. EISI19 añade: “En el punto 1 su conciencia le está dictando robar y si lo miramos entre el 12 y 13 el hilo nos lleva, entonces usted ¿por qué ahora dice que no está bien robar?”. EISI20 agrega: “No, robar no está bien; no, no está bien robar!”. EISI19 le pregunta: “Entonces ¿por qué está en este grupo?”. EISI22 complementa: “No, no está bien que se robe y Oscar por robar merece un castigo”. EISI8 adiciona: “La 13 se desprende de la 12, viene de atrás. Pero estamos evaluando lo que él hizo”. Mientras EISI29 expresa: “Profesora mi grupo es ignorado”. EISI20 señala: “Esperen aclaremos primero ¿Qué significa conciencia?, y ahí vamos a confrontar”. EISI18 agrega : “Si hablamos de la conciencia de Oscar es la C y si hablamos de la del farmaceuta diríamos que puede cobrar y cuesta 10 veces más. Aquí uno puede tomar cualquiera de las dos conciencias”. EISI7 indica: “Un inventor crea algo con el fin de que le sirva a otros”. EISI21 busca aclarar la discusión diciendo: “Es importante hacer en este punto una anotación y es que por el hecho de que el farmaceuta venda su droga, no quiere decir que no esté ayudando con la sociedad /sus compañeros dicen: Eso Julio, bravo!. Se producen risas y levantan los brazos/(...). Estas drogas son muy caras, pueden ser responsabilidad del gobierno, ONG’s o que pueda financiarlo una persona. El hecho de que yo la venda no quiere decir que no contribuya”. EISI28 comparte: “Por fin, el grupo de los ignorados, un saludo a la cámara. Tomamos nuestra conciencia, que tenemos que pensar en la humanidad. Escogimos la F y en la 12 escogimos que es importante”. EISI24 aclara: “Escogimos la F, la conciencia en general dicta lo correcto que debe hacer una persona, una buena conciencia dicta lo correcto, no robar el medicamento. Hay que tener en cuenta todos los valores involucrados”. EISI18 indica: “Yo le pregunto a Julio ¿si la está volviendo inaccesible la está ayudando?, ¿si lo está haciendo absolutamente inaccesible a la mayoría de la población?”.

Existen expresiones en este aparte que muestran la profundidad, el entusiasmo y el interés por participar como lo expresa la estudiante No 28. Aunque en su última intervención en la expresión “un saludo a la cámara” se puede notar el querer ser tomada en la imagen para ser vista. De hecho, particularmente, en el grupo de ingenieros el interés por ser captados por un medio visual de cámaras los ánimo, en su gran mayoría, a ser en algunos momentos centro de la escena de construcción teórica. Esto se debe a la fuerte influencia que ejerce en nuestros medios desde hace varias décadas la pantalla, aún más si tenemos en cuenta que son estudiantes que están mucho más cercanos en su profesión a los adelantos tecnológicos e informáticos. Sabiéndose que estos cada vez más conquistan las formas de vida por medio de la imagen y la pantalla. En este mismo aparte se puede recuperar las expresiones de los estudiantes No 20 y 22 cuando dicen: “No, robar

no está bien; no, no está bien robar!”, “No, no está bien que se robe y Oscar por robar merece un castigo”, pues en ellas emerge la idea de justicia correctiva y por su argumentación se ubica en estadio 4 del nivel convencional. La justicia correctiva en el Estadio 4 se centra en la idea de imparcialidad en la aplicación de la ley y de la acción correctiva como protectora de la sociedad ofreciendo un medio de que el ofensor pague su deuda a la sociedad mediante la eliminación de las amenazas a la sociedad o ofreciendo un medio de que el ofensor pague su deuda a la sociedad. La importancia del mantenimiento de la imparcialidad o consistencia refleja un interés por la justicia procesa que surge como un problema central de justicia⁹⁵.

Otras expresiones sobre las sensaciones que provoca la cámara filmadora aparece auspiciados por la alegría del Asistente de investigación filmico No 2, lo cual también se refleja en las palabras de algunos estudiantes. EISI23 expresa: “Me asustó!” /Lo expresa ante la cercanía de Sergio con la cámara filmadora/. EISI22 gesticula y dice /Sonríe/ 2Está mirando su trabajo.... Tú no quieres que otro te lo piratié.... Yo en ese punto estoy en C”. /Andrea y Paola sonríen ante la cercanía de Sergio con la cámara/. EISI5 manifiesta: “Bajo presión no se puede trabajar”. /Sergio sonríe junto con ellas/. A lo cual AIF2 añade: Existe la posibilidad de los guiones, pero esto no es un reality”. EISI5 sostiene: “La D, porque le da miedo”. EISI4 aclara: “La profesora dijo que se debía tener en cuenta el punto 3”. AIF2 pregunta a un pequeño grupo de estudiantes: “¿Un poquito enredadas?”. EISI4 adiciona: “Hay que tener en cuenta la ley y los intereses propios”. EISI3 expresa: “En ese caso sería la E y la F, ¿la de los astrónomos? /Todas sonríen/. La F es la de los astrónomos”. AIF2 pregunta a un nuevo grupo: “¿Y de este grupo quién es el casado y el de las amantes?”. EISI14: “Es él, Oscar. El dilema es de Oscar. /Todo el grupo mira a Oscar Carrillo y sonríen/”. Los integrantes de otro grupo de trabajo del taller le dicen a EISI26: “Gustavo, el brazo. El brazo, Gustavo. /Gustavo levanta el brazo y muestra sus músculos/”. AIF2 pregunta a otros: “¿Ustedes son el grupo qué?”. EISI1 le responde: “De los que no robamos y enviamos a la cárcel”. EISI20 complementa: “Los de los contraargumentos, no liberamos y consideramos multas”. En este aparte se refleja la atracción que les provoca el sentirse tomados por la cámara y ser en algunos momentos el centro de la escena, en lo que el asistente filmico es diestro para involucrarlos en las tomas con las preguntas que les hace y permitirles que puedan bromear con el brazo del estudiante No 15.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que le permite al sujeto reflexionar sobre los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica; no se limita a momentos puntuales o extraordinarios de la vida sino que es integrante del proceso de pensamiento que emplea para extraer sentido a los conflictos morales que surgen en la vida diaria. En este sentido la discusión, en los tres grupos de investigación, los lleva a establecer una relación entre el

⁹⁵ KOHLBERG. Op. Cit. p. 582-583.

dilema y las situaciones de la vida cotidiana que los envuelve. En algunos momentos auspicados por las realidades citadas por los Asistentes de investigación:

Les quiero comentar un caso que está en este momentos en el consultorio jurídico de la UIS, es de un señor de 28 años y su hijo que tienen SIDA. Ellos instauraron una demanda al Seguro Social, el seguro no les ha dado la droga. En derecho a los 15 días se dicta primer incidente de desacato, pasa otro tiempo y se dicta segundo incidente de desacato, en tercer lugar se establece prisión por incumplimiento. Hay casos de muchas personas que no pueden obtener la droga porque son drogas muy difíciles de conseguir”.

AI3 agrega: “Fíjense que ese tipo de situaciones se dan, el caso este en Alemania, en donde un loco dijo que se quería comer a alguien y apareció alguien en Internet y dijo yo, yo córame a mí”. AI1 aclara: “Porque se probó que había convicción no locura, había un video que la persona lo autorizó, dejó todo firmado, hubo acuerdo entre las partes; mientras haya acuerdo entre partes por eso le dan menos años”. EQ7 reitera: “En el caso de Oscar sobre él está primando la vida de la mujer”. EQ5 pregunta: “¿Ustedes no están reconociendo el derecho a la vida?”. EQ6 argumenta: “No nosotros no, ustedes”. La investigadora expresa: “Ve, ya se voltearon las cartas, estos /Señalando el grupo de Leslie/ estaban defendiendo el derecho a la vida y ahora aquí /Señalando el grupo de Joan/ también lo están defendiendo. Estos /el grupo de Leslie/ está tildando a los otros de egoístas”. EQ6 aclara: “El derecho a la vida siempre lo hemos tenido, sólo que prima más la convicción”. EQ1 complementa: “Si pensamos en una situación donde mucha gente con enfermedades terminales terminan robando y la ley lo tenga que aceptar /Se angustia ante lo que está pensando/ estaríamos como en Argentina, todo el mundo entrando a las tiendas a robar”. La investigadora adiciona: “Pensemos en los casos de SIDA y cáncer, imaginemos que una buena parte de la población está afectada. Se imaginan la situación de caos si la ley fuera tan vulnerable y si una ley avalara eso. Efectivamente que en una ley nos se puede establecer eso porque se afecta la convivencia”. EQ2 objeta: “Pero el caos es imposible”. EQ1 añade: “Pero es que puede haber un 25% de la población con una enfermedad progresiva”. EQ2 considera: “El mismo entorno coloca sus propios límites. Un sitio que tiene droga al que se roba permanentemente el entorno le marca el límite cuando se acaba como cuando se tiende a la mínima energía”. La investigadora sostiene: “Pienso que esas lecturas se pueden hacer para las ciencias exactas en un laboratorio, pero no para las ciencias sociales. El ser humano es muy complejo”. Con la precisión de AI3 concluye:

Hay intentos para tratar de estudiar los fenómenos sociales desde la entropía pero no sé que pueda ser en las ciencias sociales... Héctor está considerando condiciones estáticas, eso en sociedades no se da. Al droguista que estamos diciendo el no se queda quieto para esperar que lo sigan robando, a la segunda

vez se va a armar si nadie lo defiende. A eso es a lo que estamos diciendo que determinan un caos, es porque las cosas no se quedan esperando a que se agote la fuente. Todo sistema regulatorio y de leyes es precisamente para eso para tener las cosas bajo control. Habría que buscar establecer que existen unas leyes que gobiernan todo. Se ha centrado el concepto de entropía, entropía como distribución y dispersión de energía, para medir el orden y desorden en una sociedad. La entropía puede pensarse con la información con el conocimiento o con el desconocimiento....

Al explorar situaciones cotidianas se conducía la discusión a temas propios del saber de la química y de las ciencias exactas como se muestra en el aparte final de la anterior recopilación, lo cual se produjo en diferentes tiempos del taller. Esto, también, se revela en otro momento de la actividad cuando el Asistente de investigación No 3 sigue buscando aclarar las inquietudes de los estudiantes con respecto a su saber, lo cual se recopila en el siguiente segmento:

AI3 argumenta: “Igual hay tratamientos que pueden funcionar y en otros no”. EQ7 indica: “El médico cuando da la droga ha habido un proceso que se supone que se ha hecho pruebas con la droga y se ha garantizado cierto porcentaje de efectividad en el cuerpo. La droga es en un porcentaje perfecta con un margen de error, deben haber pruebas anteriormente pruebas concretas de que pasa”. AI3 complementa: “No, no en enfermedades terminales. Los médicos hacen los tratamientos digamos ortodoxos, van mirando si o no, cuando están sin opciones un loco propone hacer tratamientos experimentales que llaman. Entonces parece que hay un tratamiento ensaya o no. La preocupación no es esa, ese no es un factor de decisiones , ese es irrelevante”.

En los primeros años de vida, los niños aprenden las normas de buena conducta sin entender todavía su sentido y sin ser capaces de guiar su actuación de acuerdo con ellas (*egocentrismo*). Es a partir de los 6 años cuando empieza a desarrollarse la *capacidad de asumir roles*, de adoptar diferentes perspectivas a la propia. Para Kohlberg⁹⁶ esta capacidad es clave para el crecimiento del juicio moral: sólo cuando el niño puede asumir el rol del otro puede sopesar su propia exigencia frente a la del otro. En el caso de los grupos investigados el estudiante de música número 3 siempre está asumiendo roles como se puede deducir de primera expresión que se retoma en este aparte, lo cual genera una discusión sobre el significado que tiene la condena: “Imaginemos que yo soy el juez, le digo: Bueno, lo condeno, tiene que pagar con intereses, tal y tal....”. EM4 objeta: “Pero eso no es una condena”. EM3 complementa: “Sí es una condena!”. EM4 aclara: “Se supone que una condena es privar a alguien de algo. /Se producen risas/. ¿Qué es una condena mi

⁹⁶ KOHLBERG, L. Op. Cit., p. 259.

chino, usted que estudia derecho, qué es una condena? /Señalando a AI1 con el lapicero que tiene en la mano/”. AI1 explica:

En derecho (...) Los delitos bagatela sí exigen de responsabilidad y no hay privación de libertad. En menores y mayores de edad es diferente, el tratamiento se ajusta a la ley. En este caso se roba una droga que vale mucho dinero, en principio hay violación de un principio legal, el robar. El juez determina si se causó daño y si lo hizo bajo una justificante, esto podría eximir de responsabilidad. Por ejemplo, si la condena por robar es de cinco años, la eximente de responsabilidad se considera por salvar la vida y se reduce a unos dos años o el juez podría considerar que el farmaceuta actuó deliberadamente, debió facilitarle la droga y evitarse toda esa situación.

EM3 agrega: “El juez es el que coloca la condena y es libre de decidir. Por ejemplo, yo soy el juez, le digo: Lo condeno a que pague la droga en su valor, costo con un diez por ciento más o un veinte, y que trabaje por seis meses en la farmacia del señor. /Se producen risas en todos/ “. EM1 observa: “Usted tiene que regirse a los códigos”.

Abordados hasta el momento las esferas del desarrollo moral, es preciso aclarar cómo se relacionan con la formación de ciudadanos en el contexto Universitario. Georg Lind, seguidor de Kohlberg, elaboró una prueba de Juicio Moral (MJT, en su versión original en inglés) desarrollada en el contexto universitario, de lo cual expresa que los estudios empíricos, no revelan influencia por parte de la universidad en su papel educador, sobre el cambio de actitudes en los estudiantes frente al sentido de comunidad y la resolución de conflictos sociales y morales. Sin embargo, como lo ha demostrado la aplicación de la teoría kohlbergiana, si se tiene en cuenta que los contextos sociales intervienen en los juicios morales, entonces se puede considerar que la universidad influye en la moralidad de las personas. Por esta razón, la investigadora ha preferido considerar el pensamiento de Kohlberg para indagar sobre juicios morales que desde la Ética de la Justicia se pueden encontrar en estudiantes universitarios, buscando establecer para cada estadio las normas y operaciones de justicia en cuanto a la igualdad, la equidad, la reciprocidad, el mandato a asumir roles, la universalidad y la justicia correctiva⁹⁷. Teniendo en cuenta lo anterior Kohlberg⁹⁸ considera la estructura cognitiva del Desarrollo del Juicio basada en principios de Justicia como se ha dicho en el marco teórico formulando 6 estadios y tres niveles para la comprensión del razonamiento moral.

⁹⁷ KOHLBERG, L. Op. Cit. p. 225-228.

⁹⁸ Ibid. Pág. 571-574 .

En el **Nivel I, Pre-convencional**, ocurre entre los 4 y 9 años donde el individuo hace énfasis en el control externo, las decisiones se toman por evitar el castigo o ganar recompensa.

Estadio 1: Moralidad Heterónoma

En el caso de los grupos investigados refleja el realismo que se define en el estadio con las afirmaciones de tres estudiantes en los cuestionarios entregados para el taller. EM2 sostiene: “Debe robarla porque el medicamento vale menos y el quiso pagarla primero”. EQ2 considera: “El producto es una cosa y otra es la fórmula. El daño al farmacéutico sobre el robo de la droga no es tan grande que si es sobre la fórmula”. EISI13 indica: “No debe robarla porque es un gran delito, no pidió permiso y causó mucho daño robando un medicamento muy caro”. La perspectiva es la de un realismo moral ingenuo, es decir, la significación moral de la acción es una cualidad inherente, real e incambiable a la acción misma. Este realismo se refleja por un supuesto de que los juicios morales son evidentes en sí mismos; requieren poca o ninguna justificación. El castigo se considera importante porque se identifica con una acción moral mala; no existen conceptos mediadores tales como méritos o intencionalidades. Las normas se aplican de forma literal, absoluta. Las características de las personas que determinan autoridad de la norma o del valor moral tienden a ser físicas o categóricas. Existe una imposibilidad de diferenciar múltiples perspectivas: se asume que autoridad y subordinado, “yo” y el “otro”, y otros individuos en desacuerdo o en conflicto, comparten una sola percepción de la situación y de la moral. La moralidad en el estadio 1 es heterónoma en el sentido piagetiano; es decir, lo que está mal queda definido por la autoridad y no por la cooperación entre iguales.

Normas

Las normas son reglas concretas que no se identifican con la perspectiva psicológica de las personas o con sus expectativas; las normas se perciben como categorías de buen o mal comportamiento. Estas categorías definen tipos de comportamientos y tipos de personas como la de “ladrones”, “buen hijo”, “personas importantes”, “personas famosas”.

Operaciones de Justicia

De las operaciones de justicia señaladas por Kohlberg para el primer estadio, sólo en un argumento de EISI25 se presenta: “Porque si se salva la vida de una persona luego ella te podrá salvar” en tanto la *reciprocidad* aparece como una noción de “intercambio” de bienes o de acciones sin considerar la valoración psicológica de los bienes o de las acciones por sí

mismo o por otros. Este intercambio se equilibra en términos de la idea de “lo mismo por lo mismo”

Etapa 2: Individualismo, propósito instrumental e intercambio

Características de estadio 2 están presentes en el aparte que aquí se retoma así como la de asumir roles, aunque la de estudiante No 10 es de estadio 2 y la del estudiante No 5 es de estadio 5. EQ10 apunta: “Escogimos la B porque ella lo necesita y el quiere que ella viva . Ella está enferma de cáncer y va a morir. El fin es salvarla de la muerte los medios es conseguir la droga robándola para salvarla. El no tenía otros medios para salvar la vida de ella”. EQ5 aclara: “A él le importaba salvarla, prima el derecho a la vida”. La investigadora le inquiere diciéndole: “Si lo arrestan estaría dispuesto a vivir 10 años en la cárcel después que la salva”. A lo cual EQ5, asumiendo el rol, expresa: “Me arrestan pero la salvo”.

En este aparte el estadio 2 desde la perspectiva kohlbergiana, se caracteriza por una perspectiva individualista concreta, pragmática, en tanto lo que interesa es que ella viva para él y como ella esta enferma el tiene que salvarla. Hay una conciencia de que cada persona persigue sus propios intereses y de que éstos pueden entrar en conflicto. Se desarrolla una relatividad moral a partir de la comprensión de que cada persona puede tener justificaciones diferentes—y sin embargo igualmente válidas—para sus demandas de justicia. Es decir, hay un reconocimiento de más de una sola perspectiva en cada situación moral y hay un respeto a la legitimidad moral por el hecho de que cada cual va a tratar de satisfacer sus propios intereses. El supuesto de que el otro está también operando desde este punto de vista, lleva a un énfasis en el intercambio instrumental como mecanismo mediante el cual las personas coordinan sus acciones para conseguir beneficios mutuos. Una limitación importante de la etapa 2 es que la persona aún no tiene la capacidad para decidir entre reclamos antagónicos, ni puede ordenar o establecer prioridades ante intereses y necesidades contrapuestos.

En el grupo de ingenieros de sistemas, además de provocar el conflicto cognitivo entre sí en los compañero de clase, los estudiantes No 14, 18 y 4 expresan un argumento de estadio 2 . EISI4 expone: “En nuestro caso escogimos la B, porque son personas irremplazables en su vida y uno quiere mejorar el bienestar de ellos”. EISI8 agrega: “Me parece que el B es incompleto, por que él está considerando una sola persona. ¿Y los otros?”. EISI4 complementa: “En el momento específico uno no piensa en nadie más y no se piensa en consecuencias. Si una persona importante para uno o un familiar está pasando por un momento muy mal, uno busca ayudarlo”. EISI29 señala: “Puede que se llegue a cambios de fondo, pero en la justicia debe mirarse cada caso y no una ley que se imponga para todos, sin analizar por qué se llegó....”. EISI19 considera: /En ese momento le suena el celular, se incomoda, lo saca, lo apaga y retoma la idea que iba a expresar/. “En el dilema

la señora es importante para Oscar, si imaginamos que otras personas la necesitan, y qué tal que se hayan inventado más drogas? /Risas/. Porque para todas las personas puede haber”. EISI8 añade: “Sigo defendiendo el punto E, me parece mas completo. La ley no está dada en esas circunstancias, y puedo llegar a justificar esas cosas porque quiero el bien para mis allegados. En la B no hay trascendencia, todos felices. En cambio en la E nosotros justificamos la misma B y asumimos consecuencias, por eso es mas completa”. EISI26 argumenta: “En la E está incluida la B. La E está en un contexto mas general. El sabe que robar el medicamento no está bien, pero el hacerlo está justificado, quiere decir que lo está haciendo por una persona que quiere. El la quiere tanto que cambia su libertad a cambio de que esté bien”. La investigadora le pregunta: “Pero es porque él la quiere tanto o porque tiene una convicción mas profunda de un principio de vida? /Todos sonríen ante la verbalización y ante la supuesta dificultad de la pregunta/”. A lo cual EISI26 responde: “Nos paramos en que él la quiere, esa sería más importante que la que dice salvar un desconocido o un amigo. Ahí sí de pronto nos pararíamos a mirar principios existenciales /ésta última parte lo dice muy lentamente, y como intentando subir el nivel de sus expresiones, ante lo cual todos sonríen/”.

En el aparte se resalta que la visión del grupo que pretende superar la perspectiva de aquellos que se ubican en estadio 2 no logra hacerlo en la medida que su argumento es, también, pragmático. El grupo que defiende el argumento E busca justificar que la ley no está dada en esa circunstancias sin embargo su justificación revela intereses propios. Aquí ambos grupos en sus argumentos están claramente ubicados en estadio 2 cuando buscan beneficios mutuos y revela intercambio.

Normas

Se retoma aquí otra justificación que se considera importante por la argumentación de los estudiantes. EISI19 razona: “Porque quiere que ella viva, si es una persona muy importante. En el momento uno no piensa en la ley, sino, caramba!, es una persona que ha vivido con él”. EISI15 exhibe: “Nosotros escogimos la B porque lo mas importante es la esposa. El texto me arrincona, robo o no robo. Lo tengo que hacer, sé las consecuencias, sé que está mal pero no voy a permitir que mi esposa se muera, y a vivir toda la vida con ese peso encima”. La investigadora instiga: “Pero ¿es más por no vivir con ese peso encima o por algo mas profundo que hay en usted?”. EISI15 contesta: “Por ella, no se lo perdonaría y no podría vivir con eso”.

Aquí las *normas* se refieren a las expectativas psicológicas de cada individuo. Son utilizadas por las personas para regular las acciones consideradas como importantes para la satisfacción de las necesidades o intereses de cada individuo. Las normas no tienen

valores fijos excepto en cuanto a que permiten a los individuos tener expectativas sobre los demás que mantienen un balance por medio del intercambio.

Operaciones de Justicia

En el análisis de los argumentos un ejemplo de operación de justicia en cuanto a la igualdad esta presente en el argumento de EQ1: “Porque robar no te lleva a ningún lado, y si te estás arriesgando mucho”. En este caso, la operación de *igualdad* de la etapa 2 reconoce la categoría “persona” en todos los individuos incluyéndose a si mismo, con las necesidades, deseos e intereses que pueden satisfacerse con nuestras acciones y a través del intercambio de bienes y acciones con otros.

Otra operación emergente para el estudio es la de reciprocidad presente en la expresión de EQ6: “Nosotros escogimos el B porque si al farmaceuta le ha costado mucho crear el medicamento se le debe pagar lo que pide y Oscar debe buscar otras formas de recolectar el dinero. Otra que nos gusto es la F. Nos gustaron ambas”. Pero, también, sostiene: “El tipo duró años trabajando eso, es la decisión que él tiene, uno tiene que respetar la decisión de él, aunque sea en este caso muy arbitrario, uno tiene que respetar la decisión que él tiene y si él ha decidido colocarla a tal precio Oscar debe ajustarse a la decisión, tiene que respetar la decisión que él tiene y tomar otra decisión, otra posibilidad de buscar el dinero”. La operación de *reciprocidad* en este contexto define una noción de intercambio concreto de valores y bienes iguales, al servir los intereses propios y ajenos. Se coordinan las operaciones de igualdad y reciprocidad como no se había logrado hacer en la etapa 1. En el aparte que se retoma el mismo estudiante se mueve entre dos argumentos de estadio distinto el 2 y el 6 justificando para ambos un razonamiento aceptable.

La operación de *equidad* de la etapa 2 compensa al enfocarse en las necesidades y no en las intenciones de los actores. Por ejemplo, puede justificarse que un pobre robe porque *necesita* comer. Esta operación está presente en el argumento de EM2: “Porque el juez debe entender que Oscar quiere salvar la vida de su esposa”.

La operación de *universabilidad* se expresa en términos de preocupación—por parte de las personas naturalmente interesadas en su propio bienestar—por controlar la desviación de las normas. Mientras que las perspectivas están equilibradas en esta etapa en cuanto a que la persona puede entender las necesidades de los demás, no lo están en el sentido de tener en cuenta los conflictos entre perspectivas. Aquella preocupación por la norma se encuentra en las siguientes expresiones de los estudiantes No 26 y 18. EISI26 argumenta: “Discutimos entre la B y la E /Uno de los integrantes del grupo dice: y escogimos la A.

Se producen risas por la broma/ Escogimos la B porque los ciudadanos pueden llegar a creer que pueden quebrantar la ley”. EISI8 agrega: “Ahí me estoy colocando del otro lado / los compañeros de clase se ríen por su expresión y el busca aclarar a que se refiere/. En la otra posición, ya!. En el momento de mirar cada caso en particular, habría que analizar caso por aparte”.

En el caso de los estudiantes investigados, asumen la sanción expiatoria desde Piaget y desde Kohlberg con argumentos que sustentan una justicia correctiva, además de un juego de roles como lo hace EM3. EM4 expone: “Darle una sobredosis /Sonríe/. Para aplicarle la condena pueden ser dos meses”. EM3 complementa: “Pero ya la salvó”. EM4 añade: “Entonces que sufra las consecuencias. ¿Qué no tenga una condena severa?”. EM3 complementa: “Eso digo yo, claro que una cosa es lo que yo piense y otra la que piensa el juez. Tiene que condenarlo, ¿no lo va a dejar libre?”. EM4 señala: “¿Qué mal le hizo al médico, a ver?”. EM3 inquiriere: “Robarlo!”. EM4 agrega: “Le hizo algo físico, la droga vuelve y la recupera, le rompió una probeta o un pipeta, le rompió...”. EM1 manifiesta: “El juez puede liberarlo”. EM3 expone: “El juez dice: lo condeno pero que pague la droga de tal y tal...”. En este fragmento el sentido de justicia correctiva irrumpe cuando se involucra la referencia a necesidades individuales.

En el **Nivel II, Convencional**, ocurre entre los 10 y 13 años, el individuo busca actuar de acuerdo con las expectativas sociales para agradar a lo otros.

Estadio 3: Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y de conformidad interpersonal

Dos argumentos de esta etapa se encuentran en los siguientes estudiantes No 10 y 6 del grupo de químicos. EQ10 expresa: “Porque solo hacía algo que era natural que un buen marido hiciera”. EQ6 afirma: “Porque si su esposa muere no se le puede culpar a él, pues no es que no tenga corazón. El farmacéutico es quien no tiene corazón y es un egoísta”. En estos argumentos las perspectivas separadas de cada individuo se coordinan dentro de una perspectiva de tercera persona, aquella en la que se dan relaciones de confianza entre la gente y que se sintetiza en un conjunto de normas morales compartidas que guían la forma como las personas deben vivir. Estas normas y expectativas morales son generalizadas y trascienden personas y situaciones particulares. Las normas representan una integración de perspectivas ya reconocidas como distintas y que implican un *acuerdo social* sobre lo que constituye un buen rol social, mientras que en la etapa 1 representan la imposibilidad de diferenciar perspectivas individuales. La primacía de las normas compartidas trae consigo énfasis en ser una persona buena, altruista o persona que ocupa un rol pro-social, y en buenas o malas intenciones como indicadores generales de la personalidad moral. Reconocer la

importancia de las intenciones diferencia la etapa 3 de las normas en la etapa 1. Como consecuencia de la perspectiva social compartida, la persona se preocupa especialmente por mantener la confianza interpersonal y la aprobación social.

Normas

En las anteriores expresiones de los estudiantes de química No 6 y 10, también está presente que las normas se entienden como expectativas compartidas por las personas dentro de sus relaciones con los demás. El propósito de la norma es mantener la relación y la lealtad, la confianza y el cuidado entre las personas en el grupo o dentro de la relación. Estas normas relacionales se sienten como obligatorias.

Operaciones de justicia

Elementos de la categoría de reciprocidad se puede recuperar en diferentes explicaciones de los estudiantes investigados. EISI19 sostiene: “En el punto 13 la C, porque está bien que Oscar robe la droga si el farmacéuta es totalmente insensible al ignorar el derecho a vivir de la esposa de él. Él no tuvo más opción”. EISI8 señala: “También escogimos la C. Volvemos a lo mismo, que Oscar está entre la espada y la pared y no tuvo otro camino”. EISI6 expresa: “En el caso nuestro escogimos la C, en ningún momento está bien robar porque tiene repercusiones sobre otras personas... nosotros la tomamos porque los descubrimientos científicos los paga el Estado para el bien general y no para el bien particular”. EISI20 aclara: La C, no está bien que Oscar robe la droga, solo que ese sea su último recurso”.

En el segmento inmediatamente anterior se percibe que las operaciones de justicia de la etapa 3 se ven claramente representadas en la “regla de oro”: “Haz a otros lo que quisieras que te hicieran a ti”. Desde el punto de vista lógico, esto implica la coordinación de las operaciones inversa y recíproca. Implica una operación de segundo orden. La operación de *reciprocidad* construye una concepción de obligación como deuda; el otro ha dado algo valioso a la persona y ésta ya no puede terminar esta desigualdad con un simple intercambio de uno a uno sino que tiene un sentimiento de gratitud, lealtad y deber recíprocos hacia el otro. La *reciprocidad* de la etapa 3 incluye las nociones de obligación, deuda y gratitud que le permiten a uno comprender la reciprocidad como algo que va más allá de las nociones de intercambio igualitario para más bien mantener la relación, tener expectativas mutuas y sentimientos de gratitud y obligación. También puede construir una idea de intercambio en el que las personas buenas, o que se han esforzado en su trabajo, merecen sus justas recompensas.

La operación de *igualdad* en esta etapa construye una categoría de personas que deben ser tratadas en igualdad basada en las nociones de “personas que desempeñan un rol bueno” y “personas con buenas intenciones”. Operación presente en la siguiente expresión de EISI23: “Porque no debes hacer a otros lo que no te gustaría que te hicieran a ti”.

La operación de *equidad* de la etapa 3 permite excepciones, basadas en el reconocimiento de circunstancias atenuantes y por empatía con las buenas intenciones. En esta etapa, las operaciones de reciprocidad, igualdad y equidad pueden expresarse de forma tal que indique que están coordinadas y relacionadas con una operación de mandato a asumir roles. Presente en la afirmación de EISI24: “Porque el juez debería ser indulgente con Oscar porque ha sufrido bastante y él no quería robar”

En cuanto a lo hallado en los grupos de investigación la noción de mandato a asumir roles se exhibe en el siguiente aparte donde se recupera elementos de estadio 3 y 1; el estadio 1 se da en las explicaciones del estudiante No 2. Además de la activa participación de los colaboradores del taller y la emergencia en la praxis del principio de solidaridad cuando los argumentos del estudiante No 2 se agotan y sus compañeros buscan seguir justificando asumiendo el rol de el mismo como lo refleja el estudiante No 3, compilado en el siguiente aparte:

EM3: En el punto 16 escogimos la C. Le diría que debí robar el medicamento, aunque sé que estaba mal ante los ojos de la sociedad y que estoy dispuesto a aceptar las consecuencias. Ya había agotado todas las posibilidades.

INV: Si el juez coloca una pena de veinte años porque ha sido hurto agravado. Las consecuencias y él pensó que iba a tener pocos años de pena.

EM2 : Con una presión, uno no piensa eso. En el caso mío le diría al juez que pago cinco años de mi vida; cinco años de mi vida por salvarle la vida a mi esposa. Uno no piensa en esa situación, no piensa en eso. Uno piensa que son pocos años.

EM1: Si ya le había pasado el desespero y él llegara a decir yo no hice eso, yo no la robé. Y pensara: cometí un error, ¿ahora qué hago?. Yo no la robé, yo no era ése.

EM3: Le diría sí, la robé, y aclararía por qué lo até y lo golpeé. / En voz baja dice: Para qué no se dejó robar? , y sonrío/.

EM2: Podría decir que fue en defensa propia.

EM3: Sí, como el farmaceuta sabía que Oscar le podía robar la droga, lo espera con un bate, ahí yo le diría al juez que me tocó pegarle. Me tocó amarrarlo, pero no era mi intención. Mi intención no era hacerle daño.

EM2: Ahí sería negarlo, negarlo todo, si por el daño físico habría una pena mayor entonces yo lo negaría todo.

INV: Si se le vuelve una carga de conciencia porque afectó al señor y además está mintiendo.

EM2: Yo prefiero llevar la conciencia sucia. /Sonríe/. Pues claro, yo intentaría salirme a aceptar una condena mayor a diez años, pues ya.... /Todos sonríen/.

INV: ¿Qué va a hacer con la conciencia sucia?

EM2: Me quedé.... / Sonríe y se queda callado como si los argumentos no le dieran más/.

EM3: Ahí, sería confundir al juez y que usted no hizo eso.

EM2: Ahí, el objetivo es lograr una condena bajita.

EM3: (Levanta la voz) Yo no quería hacerlo sino que las circunstancias me obligaron!

EM1: No quería golpearlo pero lo golpeó. Usted llevaba un bate. Usted llevaba un bate e iba de.... /Junta las manos y mueve los brazos de lado a lado sosteniendo el lapicero como si fuera un bate de béisbol/.

EM3: (Levantando la voz y sonriendo aclara lo dicho anteriormente) No me entendieron. No me entendieron! El del bate es el farmaceuta, el del bate estaba cuidando la droga. Llega Oscar y le quita el bate, le pega y lo amarra. /En voz baja dice: Para qué es tan alzado. Todos sonríen/.

EM1: El iba pasando, le quitó el bate y le robó la droga. / Sonríe/.

EM3: Le diría la juez: La intención era robarle la droga y no golpearlo, pero tocó.

EM1: Se la robó y lo afectó. Al pretender robarla él sabía que estaba en un sitio, que tenía que irrumpir en un sitio. Entró a una casa que no era la de él.

EM3: El le explica, yo la robé... Le diría al juez: Me tocó amarrarlos a todos, yo tenía que robar la droga para salvar la vida de mi esposa.

EM2: Le diría mentiras al juez.

EM3: Una mentira sería yo no lo hice, yo no hice eso. Otra es decirle bueno, yo lo hice pero...

EM1: Siguen siendo mentiras. En el caso de Oscar si llega ante el juez y le dice mentiras y se comprueba que sí lo hizo, lo que usted está haciendo es complicarle la vida a Oscar.

AF2: Y si hubo un video.

INV: Mida consecuencias si le ha mentado al juez.

EM3: En la posición de Oscar diría toda la verdad, pero igual Oscar lo hacía para salvar la esposa.

AI1: Si usted se roba la droga y no lo cogieran, ¿usted se entregaría después?

EM2: Yo le pagaría al farmaceuta y no me entregaría.

EM1: Si se demora diez años en pagarle, y si lo tienen ante un juez con pruebas, ¿seguiría mintiendo con pruebas?

EM2: Aceptaría que robé porque me pescaron, si me pescan. Si no, seguiría mintiendo. Y para que el cargo de conciencia no sea tanto me comunicaría con el farmaceuta y le diría que quiero pagársela.

AF2: Y si hay un identificador de llamadas y se dan cuenta.

EM3: Debe condenarlo, si uno roba tienen que condenarlo. Uno cuando va a robar sabe que va a robar.

INV: Si en las sociedades los pactos y acuerdos son vulnerados todo sería un caos, que todos hagan lo que quieran y no hay quién los condene.

EM3: Ahí sería otra moral. El juez no lo condenaría porque esa es la moral de la sociedad.

En este segmento se puede notar que la operación de *mandato a asumir roles* o de equilibrar perspectivas presenta una Regla de Oro: algo es correcto o justo desde el punto de vista de uno si uno puede aceptarlo como correcto o justo desde la perspectiva del otro. La Regla de Oro puede ser mandato positivo (por ejemplo, “uno debería ayudarle a alguien a salvar su vida porque si uno estuviera en su lugar a uno le gustaría que lo ayudaran a salvar la vida de uno”) o como mandato limitante: (por ejemplo, robar el medicamento está mal ante los ojos de la sociedad y debo estar dispuesto a aceptar las consecuencias). En otro de los grupos estudiados también se pueden recuperar argumentos de la categoría mandato a asumir roles del estadio 3:

EISI20: En este punto escogimos la C que dice: le diría que debí robar el medicamento, aunque, sé que esta mal ante los ojos de la sociedad y que estoy dispuesto a aceptar las consecuencias

EISI7: Escogimos el mismo argumento porque nuevamente volvemos al mismo argumento y ya está más que trillado...

EISI26: Escogimos la C porque llegamos a la mismo, nos pareció la más elocuente /lo dice haciendo un énfasis de refinamiento/ ... con lo que esta pasando. /Sus compañeros de grupo Alberto y Miguel lo miran como cuestionándole por la expresión. Alberto lo toca con su mano y German mueve su mano como si quisiera que las cosas pasaran así. Sus compañeros sonríen y se tapan la cara como avergonzados por lo que ha justificado su compañero/

EISI19: La C pero ésta parte se que está mal. No soy de los que piensa lo que hice va contra mis principios. Esa parte la quitaría.

EISI15: Escogimos la C, desde el principio para nosotros robar está mal

EISI24: La C porque es el argumento más fuerte porque reconoce que está mal y está dispuesto a aceptar las consecuencias

INV: Así esas consecuencias sean por hurto agravado y hasta la pena de muerte ¿Usted consideraría mentirle al juez?

EISI24: En esa situación es difícil aceptar las consecuencias en dicho error. Se pone en una situación difícil pero debe estar dispuesto, por la presión es posible que se vea obligado a mentirle al juez.

La operación de universalidad expresa en el estadio 3 un deseo de limitar la desviación que interferiría con las acciones y el descubrimiento de las intenciones de las personas moralmente motivadas. Así pues, el caos temido en el Estadio 3 es un caos que interrumpiría a una comunidad de personas con buenas intenciones. En este caso el argumento de EISI14 lo ilustra: Porque está bien que Oscar robe la droga si el farmacéuta es totalmente insensible al ignorar el derecho a vivir de la esposa de él.

La justicia correctiva en este estadio hace también hincapié en la relevancia de los motivos y en si el transgresor vive o no de acuerdo a una idea compartida de lo que una personas es. Aparece ante la pregunta de la investigadora: “Suponiendo que has respondido que el juez debe condenar a Oscar, de los siguientes argumentos cuál es idéntico al suyo?”. EQ1 considera: “El juez debería considerar por qué lo hizo y ver su caso con el fin de dejarlo libre”.

Estadio 4: Moralidad del Sistema Social y Conciencia

De estadio 4 son las expresiones de EISI8 al expresar: “Porque si ella muere es responsabilidad suya; debe cogerla con la idea de pagar al farmacéutico” y de EISI1 en: “Porque él sabe que esta robando un medicamento valioso para el hombre que la produjo”. Estos son argumentos de estadio 4 en tanto la toma de perspectiva de un miembro generalizado de la sociedad se basa en una concepción del sistema social como conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus miembros. Buscar el interés individual es legítimo únicamente cuando es consistente con mantener el orden socio moral como conjunto. Las normas informales compartidas del nivel 3 se sistematizan en el nivel 4 para mantener la imparcialidad y la consistencia. Aparece la conciencia de que puede haber conflictos aún entre personas que desempeñan roles buenos. Se hace necesario el sistema legal o religioso que se ha codificado en leyes y prácticas institucionalizadas para resolver dichos conflictos.

Normas

En aquellas mismas dos expresiones de los estudiantes de ingeniería de sistemas No 8 y 1 se refleja que las normas promueven la cooperación o la contribución social y actúan como regulaciones diseñadas para evitar los desacuerdos y el desorden. De ahí la importancia de la ley.

Operaciones de justicia

La operación de *igualdad* construye la idea de “igualdad ante la ley”; es decir, las personas son iguales en cuanto a que derechos y obligaciones están definidos por normas sociales tales que cada persona cuenta como ciudadano. Por ejemplo, en el EISI18 esta presente: “Se debe obedecer la ley aún cuando no se esté de acuerdo con ella”.

Otra categoría emergente de estadio cuatro es la de equidad encontrada en las siguientes justificaciones de los estudiantes considerados para el presente estudio:

EQ4: En el punto 15 nosotros escogimos la D porque el juez debe ser indulgente con Oscar para demostrar que la ley puede ser justa o humana.

EQ6: Si estamos tratando con seres humanos, la ley se tiene que ajustar a esas circunstancias. Si llegado el caso Oscar roba la droga el juez lo puede indultar. La ley tiene que acomodarse a que le salvo la vida a la esposa. El juez tiene que ver eso de otra manera, bajo la condición del ser humano, el juez debe valorar eso. La ley debe ser justa y humana /Leslie moviendo la cabeza indica un no, no con ella/.

INV: Si al interior de un Estado le establecen una sanción al juez por haber fallado en contra la ley. ¿Ahí qué pasaría?. ¿Qué pasaría si el juez llegara a ser investigado por la procuraduría?.

EQ6: Estamos suponiendo que sí debe robar la droga, por lo tanto el juez al fallar se deja doblegar por las circunstancias y al final tiene que asumir la responsabilidad.

EQ4: El dilema de Oscar es el mismo dilema que se le presenta ahora al juez.

INV: Mirando consecuencias para el juez , ¿que pasaría si le quitan la tarjeta profesional o lo destituyen?.

EQ6: Si le quitan la tarjeta profesional o lo llevan a la cárcel el tiene que asumir esa consecuencia porque estaba fuera del contexto de la ley. La injusticia forma parte de la vida. El quiere remediar esa injusticia con Oscar y tiene la posibilidad de soltarlo y como persona autónoma tiene que aceptar las consecuencias que le trae esa decisión.

EQ1: Si hay derecho injusto pero la ley se debe cumplir cuando se está cometiendo un delito porque muchos lo seguirían haciendo. También debemos considerar el pensamiento del juez para llegar a la decisión.

EQ6: La condición misma del ser humano se compadece de la situación, él piensa darle una tabla salvación, para él es justo lo que hizo Oscar. Como ser humano tiene sentimientos. El juez se coloca en el lugar de Oscar.

EQ1: Si hay derecho injusto que va a pasar si el fenómeno se vuelve común.

INV: En este caso la ley se tiene que revisar porque las condiciones o realidad provoca que tenga que cambiarse. La Corte Constitucional hace eso.

Obviamente la ley no puede cambiar del todo completamente, se tiene que entrar a estudiar los casos específicos o las excepciones.

En dicho segmento la operación *de equidad* está presente cuando se hacen excepciones a la aplicación general de normas con base en la idea de que las normas sociales pueden no ser lo suficientemente sensibles para tener en cuenta ciertas circunstancias individuales, por eso consideran que el juez debe ser indulgente con Oscar para demostrar que la ley puede ser justa o humana. Es diferente a la de la etapa 3 en el sentido de que es el sistema y no un “otro” específico el reconocido como el agente responsable de la excepción que se está haciendo.

La operación de *reciprocidad* se articula como una “norma de reciprocidad” relacionando al individuo con la colectividad. Hay un sentido de deber, de obligación o de deuda a la sociedad debidos a los beneficios recibidos por vivir o ser miembros de las instituciones de la sociedad. La idea está justificada en los siguientes argumentos:

EISI4: Escogimos la D porque se debe obedecer la ley aún cuando no se esté de acuerdo con ella. Miramos el lado sentimental y no lo hicimos mirando la parte racional, que sería el hecho de las consecuencias legales. Obedecer la ley es lo que nosotros consideramos, por eso no lo haría.

EISI8: La D nos pareció lógico, él pensaría en si mismo que pensar en otras personas. Nos pareció más lógico que él pensara en él y las implicaciones que eso tendría, que ponerse a pensar porque esta o aquella lo necesita.

EISI24: Escogimos la D porque se deben tener en cuenta todos los valores implicados y la ley establece que no se debe robar. El medicamento no garantizará la vida de la esposa, el robarlo no lo lleva a ninguna parte y si se está arriesgando a que lo condenen y la vida de su esposa se pierda.

EISI18: Un estado establece leyes buscando beneficios de la sociedad. Las leyes se hicieron para beneficio de los habitantes.

EISI3: La D, creemos que el objetivo principal de la ciencia es beneficiar a la sociedad y ese es el principio del problema y todo lo que se desencadena...

EISI26: Nosotros no queremos ponernos a pelear con ellas sino que nos parece que la D está por fuera, salida de todo. Yo digo ah! como no hizo la invención para ayudar a la sociedad, entonces robo a ese man ... lleve no? /risas/. Eso no tiene sentido, si él no va a ayudar a la sociedad, entonces yo lo perjudico al farmaceuta por ser tan mala gente.

EISI8: El farmaceuta debió hacer la invención para beneficio de la sociedad y no que la esposa esté mal. /En este punto todos quieren intervenir y los ánimos se caldean buscando colocar puntos de vista más sensatos. En ese momento

Samuel se levanta de su silla y colocándose de pie levanta la voz para que lo escuchen/

Otra operación que aflora entre los argumentos de los estudiantes en este estadio es la de *mandato a asumir roles* expresada en las siguientes respuestas:

EQ4: En el punto 16 nosotros escogimos la D ...Pues de la misma manera en que Oscar decide robarla él debe tener conciencia de que ese acto está mal y que la ley lo va a juzgar.

EQ1: En el momento él no tiene conciencia.

EQ4: Una mínima conciencia si hay.

EQ6: En el momento no mide las consecuencias pero después las tiene en cuenta y por eso está frente al juez para aceptarlas. Él tomo la decisión y lo hizo.

INV: Traigo el apunte de un estudiante de música, eso en el caso de un robo leve. Otra cosa sería que por las condiciones el hurto fuera agravado.

EQ6: Oscar debe asumir las consecuencias. En un previo si obtengo 1.0 o 2.5 tengo que asumirlo, tengo que asumir las consecuencias.

INV: O acudiría a decirle mentiras al juez , negaría lo hecho.

EQ6: Hizo el error tiene que asumir las consecuencias, uno tiene que aceptar que uno hizo eso, tiene que aceptarlo y tener valor. Si usted está condenado por cincuenta años, o por ejemplo si le botan la bomba 40 años de cárcel, el dirá 40 años de cárcel por salvar mi a mi mujer.

EQ1: Yo le haría caer en cuenta al juez que el derecho ahí es injusto porque está negando la posibilidad de vida de mi mujer. Yo no lo negaría porque no es premeditado , no planeé dejar huellas y demás.

En este caso es de *mandato a asumir roles* en la medida que logra una perspectiva equilibrada entre acciones individuales y normas sociales al cumplir las obligaciones acordadas considerando las relaciones individuales según el lugar que ocupan en el sistema como ocurre en el papel de juez o de un estudiante.

La operación de *universabilidad* construye la idea de limitar las conductas desviadas para mantener actitudes universabilizadas de respeto por la ley y la integridad de la organización social. Esta idea se expresa en la siguiente respuestas en dos de los grupos participantes de la investigación:

EQ4: Nosotros respondimos porque el juez debe hacer obedecer la ley puesto que el respeto a la ley se destruye si los ciudadanos creen que la pueden quebrantar simplemente al no estar de acuerdo con ella

EQ6: Hay casos extremos en que si alguien hizo eso entonces todos podemos hacer lo mismo, robamos , quebrems y se vuelve un caos.

EISI15: La D, la ley se aplica para todos los ciudadanos si no se destruye el respeto a la ley

EISI21: La D, si el juez no hace obedecer la ley se causaría un caos. La C y la E están relacionadas porque se destruye el respeto a la ley, sería un caos. La ley no serviría de nada, sería un caos.

En la construcción de argumentos propios el juicio moral de un grupo en el Punto 15 se ubica en estadio 5 y considerar desde la perspectiva piagetiana una sanción por reciprocidad dentro de la justicia retributiva:

EISI24: En el punto 15 no hubo acuerdo. Aquí la pregunta nos hace dar un giro, liberarlo sería dejarlo sin castigo. Por eso redactamos un argumento. Lo dejaríamos en libertad, porque el delito que cometió, aunque no se justifica, tampoco sería suficiente para privarlo de ese derecho y lo correcto sería buscar un castigo apropiado que además buscara no sólo corregir el error sino ayudar a Oscar a sobrellevar su situación. Lo correcto sería buscar un castigo apropiado.

Desde la teoría Kohlbergiana la categoría de justicia retributiva corresponde a la de justicia correctiva. Esta categoría en el estadio 4 se centra en las ideas de imparcialidad en la aplicación de la ley y de la acción correctiva como protectora de la sociedad a través de la disuasión, mediante la eliminación de las amenazas a la sociedad o ofreciendo un medio de que el ofensor pague su deuda a la sociedad. La importancia del mantenimiento de la imparcialidad o consistencia refleja un interés por la justicia procesa que surge como un problema central de justicia. Esto se ilustra con la siguiente respuesta de EISI20: “No se pueden hacer excepciones a la ley. Eso llevaría a unas decisiones totalmente subjetivas e hipotéticas por parte de los ejecutores de la ley”.

En el **Nivel III, Posconvencional**, ocurre desde los 13 años en adelante, el individuo reconoce la posibilidad del conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control de su acción es interno y se razona acerca del bien y del mal.

Etapas 5: Contrato Social o Utilidad y Derechos individuales.

Características del estadio 5 se dan en las siguientes expresiones producidas en los tres grupos de investigación. Con los estudiantes de música se rescata lo siguiente:

EM3: Mucha gente ha robado y se vuelve a organizar. Los drogadictos vuelven y se reponen.

EM1: ¿Y si la mujer es bien exigente y no se conforma con vivir en la pobreza?.

EM3: Bueno, si no se conforma pues yo creo que la esposa de él.... Robó por ella.

EM1: Si ella no lo quería, él hizo todo, ella se alentó y lo dejó.

EM3: Bueno una decepción y él se alejaría, igual no hizo mal. El robó y la cuestión es que la salvó.

EM2: Entonces sería, desde el punto de vista, que le salvó la vida a un ser humano, porque le salvó la vida.

En este aparte la perspectiva anterior a la sociedad de la etapa 5 es la de un agente moral racional, consciente de valores y derechos universalizables, que nadie dudaría en escoger al construir una sociedad moral. La validez de las leyes y sistemas sociales reales pueden evaluarse según el grado en que defienden y protegen los derechos y valores humanos fundamentales como por ejemplo el de la vida . El sistema social se ve como construcción social a la que cada persona entra libremente para preservar los derechos y promover el bienestar de todos los miembros. Es más una perspectiva de estar “creando sociedad” que de “preservando sociedad” como ocurre cuando se refiere al drogadicto. La sociedad se concibe como basada en la cooperación y el acuerdo social. La orientación hacia los derechos enfatiza la idea de que algunos de éstos deben ser considerados inviolables por la sociedad. Cada persona tiene obligación de tomar decisiones morales que sustenten estos derechos aún cuando entren en conflicto con las leyes o códigos sociales. Preocupación por la protección de los derechos de las minorías que no pueden derivarse de la perspectiva del sistema social de la etapa 4. La orientación del bienestar social refleja una filosofía de la norma utilitaria en la que las instituciones sociales, normas o leyes son evaluadas en relación a sus consecuencias a largo plazo para el bienestar de cada persona o grupo dentro de la sociedad. Esta misma explicación cabría para las afirmaciones que se recuperan de los grupos de estudiantes de química y de ingeniería de sistemas.

Con los estudiantes de química se consideran las siguientes afirmaciones:

EQ6: La E porque no se puede tener a todo el mundo robando cada vez que se encuentran desesperados. El fin puede ser bueno pero no justifica los medios. Cada vez que tenemos necesidad no siempre se debe optar por el camino más fácil.

INV: Como no la roba y ella se muere....

EQ6: La muerte es parte de la vida y todo tiene su ciclo. No porque no quería sino por no romper su principio moral. No por orgullo sino por la condición moral.

EQ5: Y si no es su esposa sino la mamá tiene que mirar otras puertas.

EQ6: Si sale y tiene otro pero aquí no está matando a nadie, sino mirando si Oscar roba o no roba.

En el grupo de ingenieros de sistemas es fundamental razonar el siguiente segmento:

EISI20: En el punto dos escogimos la E, por que la ley no se dictó en estas circunstancias. Robar el medicamento no está bien, pero el hacerlo está justificado. Tendría que tener en cuenta los parámetros en los cuales ha sido dictada la ley. Yo pienso que el farmaceuta hizo la medicina y quiere que le retribuyan lo que él ha hecho. Tocaría tener en cuenta muchas cosas. Nosotros debemos tener en cuenta que el mundo no se mantiene bajo factores ideales, sino que hay circunstancias que lo pueden alterar. Uno puede tener el significado de la ley muy relativo.

EISI21: Pienso que independientemente que la droga garantice que la va a salvar hay que robarla. La vida está por encima de cualquier cosa. El Estado debe garantizar a sus ciudadanos salud y educación. A la hora de pensar en modificaciones a la ley tendría que pensarse en estos casos. En el estado de la señora habría que hacer las modificaciones pertinentes.

EISI29: Elegimos porque tiene que actuar bajo el principio de salvar y respetar la vida. Por eso yo lo haría. Primero la vida de una persona que es mas importante, la vida al hecho de robar. En países de Europa se miran los casos por lo que ocurre. Elementos de estadio 5 en el Punto 3

EISI24: En el punto tres escogimos la E, porque no se puede tener a todo el mundo robando cada vez que se encuentran desesperados. El fin puede ser bueno pero no justifica los medios. Situaciones desesperadas no justifican acciones desesperadas. Aunque valoramos la vida, tenemos en cuenta la justicia y el derecho que tiene el farmaceuta de recibir una retribución por el trabajo. No consideramos que la vida sea mas importante que otros derechos. Consideramos injusto que sea diez (10) veces más, pero consideramos justo que él pueda recibir una retribución. ¿Qué cantidad sea? Eso no lo discutimos, pero tiene derecho a recibir la retribución.

EISI27: No estamos defendiendo las ganancias del farmaceuta, sino el hecho de la retribución. Todo el mundo trabaja por algo.

Normas

En los apartes anteriores retomados de los tres grupos con los que se hizo el estudio se puede advertir que las normas se definen como maximizando y protegiendo los derechos y el bienestar individuales y deben ser creadas por personas libres, por medio de procedimientos para el acuerdo. El objetivo son las normas, leyes y los procedimientos

mismos, a diferencia de las etapas previas en las que el objetivo de compensación para la operación de equidad era alguna noción de igualdad.

Operaciones de justicia

En el estadio 5 emergieron 4 operaciones de justicia con los grupos investigados. *La operación de equidad* reafirma las demandas de igualdad cuando existen normas, leyes o procedimientos insensibles a, o para prevenir la realización de derechos humanos básicos y respeto por el valor de la vida humana. Por ejemplo, en EQ11 aparece en su expresión: “Puede no estar mal quebrantar la ley cuando su función no era proteger los derechos sino infringirlos”.

La operación de igualdad de esta etapa reconoce el valor fundamental de los derechos de igualdad y equidad válidos para todos los individuos como se ve reflejado en los juicios sobre el valor de la vida y la libertad humanas. Este cambio de perspectiva está en función del hecho de que en la etapa 5 las nociones de igualdad sobre la vida y la libertad son presupuestos fundamentales en el razonamiento y proveen las bases para las normas, mientras que en las etapas anteriores las nociones de igualdad se derivan de normas, leyes, etc. y se emplean para justificarlas. Elementos de estadio 5 en el Punto 11 lo dice EISI20: “En la once escogimos la E. Al escoger la E tomamos en cuenta la posición de Oscar frente a la sociedad y la ley a pesar de que él haya robado el medicamento no es moral. Frente a cierta parte de la sociedad perdería el respeto y sería juzgado como un individuo normal que ha cometido un delito”.

La operación de *mandato a asumir roles* enfatiza necesidad de tomar en cuenta el punto de vista de cada individuo involucrado en una situación social; es decir, a cada persona se la ve como un individuo y se debe contar con ella como tal. Argumentos de esta categoría se justifica en las siguientes expresiones:

EISI6: Escogimos la E, pues le preguntamos a Camilo que era los aspectos de la justicia procesal y nos dijo que era considerar los aspectos o causas que llevaron a que Oscar hiciera todo lo que hizo.

EISI10: Miramos la parte objetiva del asunto, nos salimos de los pies de Oscar, está mal ante la sociedad lo que no garantiza la convivencia. El está en esta sociedad y tiene que asumir las consecuencias. La ley esta mal formulada si estuviera bien debería primar la vida.

La justicia correctiva se centra también en los derechos humanos y/o el bienestar social y las nociones retributivas del castigo se pierden. La pena capital, por ejemplo se rechaza como retributiva. La justicia procesal que incluye una preocupación por el proceso

debido, está estrechamente ligada a la justicia correctiva en el Estadio 5. Se supone que la práctica de la aplicación consistente del proceso debido (en un sistema legal razonablemente justo), llevará a más equidad que la práctica de que cada uno tome una decisión individual sobre una base ad hoc. La justicia correctiva puede también orientarse hacia un cambio social efectivo a través de la discreción del juez al interpretar la ley. Como se muestra en la expresión de EISI11: “El juez puede actuar considerando una reforma a la ley al considerar que omite circunstancias donde cabe su reestructuración, en este caso podría dictar una sentencia leve”.

Estadio 6: Principios Éticos Universales. Moralidad de Principios Éticos Generales, Universalizables, Reversibles y Obligatorios.

Argumentos con características del estadio 6 se encuentran en el grupo de estudiante de música, química e ingeniería de sistemas de la siguiente manera:

EM3: Lo malo es lo de esa pregunta 11, si el llega a robar esa droga y otras personas están afectadas por el mismo cáncer y es la única medicina digamos de diez millones de pesos, sería grave. Pero él no lo sabía.

INV: En este caso aparece una doble vía. Por un lado, se está afectando la vida de otras personas que necesitan la droga, y por otro lado, la propiedad del farmaceuta porque puede aparecer alguien que pueda reunir todo lo que él le pide. El farmaceuta podría conseguir que años de trabajo e inversión puedan ser retribuidos en su derecho a al propiedad.

EM1: Tal vez él pide ese dinero para poder hacer cien porciones más, para poderle salvar la vida a otras personas.... No salvó una vida pero salvó cien. Tiene otra intención de salvar muchas vidas(...). Mirándolo desde la farmaceuta, le robaron la única porción, no puedo volver a hacer más, y hay como un millón de personas con cáncer.

EM2: Pero hay gente que tiene cáncer y tiene para pagar la droga. También se le podría dar un adelanto al farmaceuta y así podría iniciar otra vez.

EM1: Pero estamos en Colombia, quién le dice que le van a dar la mitad.

EM5: ¿Dónde dice que el derecho a la vida es igual para todos?

EM1: El farmaceuta sí le creía a Oscar que la mujer estaba enferma, o pudo haber pensado que lo iban a robar y a quitarle todo lo que había hecho. Aquí estamos sobre lo que nosotros creemos que él estaba pensando. Tal vez, él estaba pensando: éste tipo lo que quiere es robarme o puede estar pensando cualquier otra cosa que nosotros creemos que estaba pensando.

EISI21: Escogimos la F y no estamos de acuerdo con la D porque las leyes no son perfectas, se crean para beneficio de la sociedad pero evolucionan o se modifican. La ley debe considerar otras cosas, en éste caso no es obedecer.

EISI8: Estamos hablando de las leyes sin conocerlas, yo no las conozco ... el texto nos volteó y cuando lo socializamos nos costó trabajo.

EISI21: La verdad es que no hay necesidad de conocer las leyes, para saber que son imperfectas. Con el simple hecho de saber que éstas fueron hechas por hombres, nos permite inferir que están sujetas a cambios.

EQ4: Habíamos pensado en la F porque una sociedad alta en moral defiende principios humanos universales. Es de mucho peso que la B, como hemos trabajado la moral de Oscar y también la del farmaceuta. La moral de cada persona es como no sé... un derecho de la sociedad.

INV: El derecho a la propiedad privada está dentro de los principios humanos universales. Coloquemoslo en otros términos, ¿es principio humano universal el derecho a la propiedad?. Si te dijera ese está entre los tres principales principios, ¿qué me dirías?.

EQ6: Creo que sí, la propiedad privada es parte de la persona, es como un ente de la persona, está ligado a la persona, es de la moral que tiene la persona. Es como un derecho que uno lo tiene, primordial del ser humano, es inherente y fundamental y que otro llegue y me lo robe...

En esta compilación de expresiones de los tres grupos objeto de estudio la perspectiva sociomoral es la del “punto de vista moral”, punto de vista que, idealmente, todos los seres humanos deberían asumir hacia los demás como personas libres y autónomas. Es decir, tener la misma consideración hacia las demandas o puntos de vista de cada persona afectada por la decisión moral. Este asumir roles obligatorios se gobierna por procedimientos diseñados para asegurar la justicia, imparcialidad o reversibilidad en la asunción de roles. Se manifiesta al usar el criterio de universalidad: ¿querría yo que alguien en mi lugar escogiera de la misma manera en que yo lo hago? Se manifiesta en hacer uso de uno o más principios generales en el momento de tomar una decisión. Los principios generales se diferencian de las reglas o derechos en dos aspectos: 1o en que son *prescripciones* o mandatos positivos en lugar de ser negativos—no matar, no robar—y, 2o en que estos principios se aplican a todas las personas y a todas las situaciones. El respeto a la dignidad humana puede implicar algunas veces incumplir normas o violar derechos aceptados por una sociedad (tales como robar la droga o dar una dosis letal de morfina cuando una persona moribunda lo pide). Los principios generales pueden ser uno o varios. Principios únicos que incluyen el de la justicia o respeto a la dignidad humana y el principio de utilidad o benevolencia; en otras palabras, actuar de forma tal que logremos maximizar el bienestar de todos los individuos involucrados y maximizar a su vez la actitud universal del cuidado humano o *ágape*. Los principios múltiples de justicia incluyen el principio de la calidad máxima de vida para cada individuo, la libertad máxima compatible con la misma libertad de los demás, equidad o justicia en la distribución de respeto y de bienes. Estos principios pueden ser expresados en términos

del lenguaje de los Derechos Humanos—y deberes recíprocos—o en el lenguaje del cuidado y responsabilidad hacia nuestros hermanos y hermanas humanos.

Normas

En la etapa 6, las operaciones que hemos venido discutiendo conforman una totalidad coordinada que constituye una estructura consciente de sí misma al momento de tomar una decisión moral. En la etapa 5, la ley y las normas morales se basan en operaciones de igualdad, equidad y así sucesivamente. En la etapa 6, estas operaciones se convierten en principios de la conciencia como lo revelan las afirmaciones retomadas anteriormente de los tres grupos con los que se hace el estudio.

Operaciones de justicia

En los siguientes argumentos se encuentran definidas las operaciones de justicia del estadio 6:

EISI15: En la 14 respondimos condenar. En el sistema judicial de Colombia la persona se puede rehabilitar; ella entra a la cárcel para ser rehabilitada, no para ser castigada. Antes en la Edad Media si habían castigos y eran castigos acordes al crimen que cometió. Si hay que liberar o condenar a Oscar la opción era clara hay que condenarlo, si llegará a ser liberado no estaría siendo coherente con las leyes, con el Estado. Cometió un crimen debe ser rehabilitado, entrar a la cárcel. En la 15 escogimos la F, se considera reducir la pena pero no para liberarlo de ninguna manera, la única razón por la que puede ser liberado Oscar es la vida, únicamente por eso. La única razón por la que se podía liberar a Oscar.

EISI17: Escogimos la F porque la vida es el primer derecho que debe primar

EISI21: Pensaba bueno que hay dos cosas, liberarlo o condenarlo. Lo de liberarlo se entiende como que el no pague su pena, pero entonces aquí en las leyes colombianas nosotros tenemos un concepto que es el de libertad condicional. No lo tengo muy claro, pero me gustaría que el amigo estudiante de derecho nos lo aclarara, porque en este caso Oscar podría ser castigado bajo un tipo de libertad.

AI1: La profesora se los ha planteado con respecto a los dos derechos que hay acá, el derecho a la vida y el derecho a la propiedad.el tipo penal que se ajusta aquí es el robo. Para robo, en derecho, se dice: aquel se apropie de algo para beneficio propio o de alguien más está sujeto a sanción. Si se trata de hurto simple, será de 1 a 6 años como la máxima pena. Hay otras como atenuación o agravación, la primera menos y la segunda más. En este caso que el hurto se hubiera hecho con un tipo de fuerza, violentando el establecimiento,

hubiera amenazado también al farmaceuta. Lo que se llama libertad condicional o beneficio de excarcelación se supone para casos excepcionales, aquí han hecho mención, han pensando el caso desde la perspectiva del farmaceuta, el juez y el mismo Oscar. Están proponiendo el argumento de robar el medicamento considerando que el derecho a la vida prima sobre el de la propiedad. Otros, por el contrario, consideran que robar no es apropiado y habría una sanción e implicaría la detención. Habría que señalar, específicamente, las circunstancias en las que se dio el hurto para considerar que puede ser una causal para la libertad condicional o beneficio de excarcelación. El juez podrá considerar una medida de aseguramiento consistente en detención preventiva, lo detendrá hasta que no se resuelve su situación jurídica y hasta que no se alleguen las pruebas necesarias para considerar que hay responsabilidad por parte de Oscar. Por otra parte podría considerarse el hecho de que el farmaceuta cobra 10 veces más el valor del medicamento. Creo que existen otras vías, procedimientos, el Estado podría comprar la patente para socializarla en estos caso. Si aterrizamos el ejercicio nos vamos a encontrar por ejemplo con el SIDA que afecta a gran cantidad de personas, existiendo personas que pueden comprarla. Ustedes habrán escuchado en los noticieros, seguramente, caso de personas que han entablado tutela al ISS para obtener la droga las más que veces. A veces se incurre, habrán escuchado de incidentes de desacato si la empresa prestadora de servicios no da la droga, bueno podrán incurrir en sanción o ir a la cárcel. Hay que señalar consideraciones jurídicas a las que conduce el robo como el pasaporte judicial, la hoja de vida o que usted no podrá salir.....

Las operaciones de justicia del estadio 6, debido a la concientización de la acción moral y de la toma de decisiones, y la operación de mandato a asumir roles (equilibrar las perspectivas) y la Universabilidad, se convierten en principios operativos, tanto como controles de validez sobre las razones dadas para defender normas o leyes morales. La etapa 6 no se “basa” tanto en una nueva perspectiva social —que vaya mas allá de la noción de la etapa 5 de una perspectiva de anterior a la sociedad— como en un uso voluntario de las operaciones de justicia como principios para garantizar esa perspectiva al razonar sobre dilemas morales. Estas características del razonamiento de la etapa 6 requieren que la etapa 6 convierta el diálogo en un principio, un principio procedimental o de “sillas musicales morales”. Mientras la etapa 5 se basa en la noción de un contrato o acuerdo fijos, la etapa 6 se orienta hacia un *proceso* por medio del cual se llega a los acuerdos o contratos y a la vez asegura la imparcialidad de los principios que subyacen tal acuerdo. Como apoyo al acuerdo y al contrato permanentes de la etapa 5, y con el fin de proteger los derechos humanos, está la noción de la importancia de mantener la confianza humana y el sentido de comunidad. En la etapa 6, la noción de *confianza* y *sentido de*

comunidad se convierte en una precondition para el diálogo, los derechos humanos y así sucesivamente. (Debe notarse que en la etapa 5 hay dificultad por equilibrar la noción de un contrato permanente con la noción subyacente de confianza y sentido de comunidad, problema que la etapa 6 resuelve por medio de la operación del diálogo, un derivado de las “sillas musicales morales”).

En el estadio 6 la justicia correctiva no es retributiva en tanto no se basa en imponer un sufrimiento o la muerte como “pago” por inmoralidad o falta. Se considera al ofensor como un ser humano con dignidad humana a ser respetado en tanto en cuanto que esto es compatible con los principios de la justicia. Como se presenta en el argumento del EISI14: “Si bien es cierto el robar el medicamento debe tener un castigo, sin embargo es conveniente tener en cuenta las causas y consecuencia como nos explicaba Camilo, de los aspectos de la justicia procesal”.

7.7 OTROS CONCEPTOS ÉTICOS EMERGENTES.

Como se ha dicho anteriormente, en el ejercicio de taller de aplicación del dilema surgieron otros conceptos que se entretienen con el de justicia. Entre ellos se rescata el de conciencia, respeto, tolerancia, condena, robo, pena de muerte por lo que representa para ellos al considerarlos en la discusión y en los actos mismos dentro de la actividad. En el ejercicio de evaluación que se reseñaba en el capítulo anterior, numeral 6.5.6.

En sus respuestas y argumentación el grupo de estudiantes de música establecían la conciencia: EM4: “es la voz de Dios”; EM2 “la conciencia no nos dejaría en paz”; EM1: “la conciencia es un juez”. De igual manera, robar para ellos es: EM2 “robar es un delito”; EM4: “robar es malo”; EM5 “aplicar la ley cuando se roba es un deber”. De aquí, se puede deducir que su razonamiento moral está considerando el colectivo y su propia tranquilidad puesto que al hacer actos correctos se razona que se afecta a otro.

El hecho de cometer un delito los introduce en el concepto de condenar como se muestra en el siguiente segmento de conversación entre los estudiantes de la licenciatura en música:

EM4: ¿Cómo lo va a condenar, cómo va a pagar casa por cárcel?

EM3: Pero no quiere decir que uno tenga que ir a la cárcel para pagar una condena.

/Adriana ríe un buen tiempo/ .

EM4: Eso no es una condena Leo, entonces todos los que trabajan están condenados a lo bien... Entonces nos preparamos para vivir condenados a trabajar. ¿Haber, empiece a responder?.

En este caso los estudiantes buscan aclarar entre ellos mismos desde su sentido común el significado de condenar pero en vista de que necesitaba el criterio de una persona que pudiera ahondar con fundamento sobre ello solicitan al asistente de investigación No 1, como estudiante de derecho de la universidad, les aclare desde su disciplina el significado del concepto. De inmediato el Asistente discurre y profundiza ampliamente sobre la idea aclarando para los estudiantes las inquietudes que estos, a su vez, le iban formulando.

En el grupo de estudiantes de química sus precisiones sobre el robar se da de la siguiente manera: EQ7: “no robar es no perjudicar a otra persona; EQ6: “cometer un delito es violar la ley”; EQ9: “cometer un delito es irrespetar las leyes, y la sociedad no funciona”; EQ11: “robar es un delito que hay que condenar”. De hecho, se reconoce la importancia de la norma y la ley en un grupo social, el cual hay que acatar para la supervivencia de la misma sociedad. Este concepto no está desligado de lo que nos dicta la conciencia que es correcto hacer con otro.

En cuanto a la definición de conciencia que establecen el mismo grupo se retoma lo siguiente: EQ1: “es una forma de pensar, obrar y razones coherentemente y justamente”; EQ2: “la conciencia es el motor de la vida”; EQ3: “la conciencia está ligada a principios morales”; EQ7: “la conciencia nos distingue de los animales”. EQ8: “la conciencia nos muestra como personas”; EQ9: “la conciencia es ser consecuente y actuar acorde con eso”; EQ10: “la conciencia es ser fieles a nosotros mismos, a nuestros principios y sentimientos”; EQ11: “la conciencia gobierna parte de nuestros actos”. La rigurosidad en este concepto es más evidente ante lo que significa cometer un delito pues es la conciencia la que deparara en la observación y reflexión que se haga de las faltas que se cometan contra la sociedad.

Así como se ha señalado que emergieron en sus argumentos otros conceptos propios de la ética en sus actos, también, se manifestaron conceptos contrarios a los que se definen como éticos pues en un momento de aplicación del taller investigativo se presentó un acto de intolerancia con EQ2 por parte de los compañeros del grupo cuando EQ5, EQ3 y EQ10 manifiestan: “Nos saca del tema, una hoja a parte para Héctor. /Se producen risas/”. EQ1 manifiesta: “Héctor dice soy un chico voluble, me acoplo a cualquier situación (para análisis busca ser tolerante)”. EQ2 aclara: “Estoy desplazado”. Se concibe como de intolerancia en tanto los estudiantes No 5, 3 y 10, no le admiten al No 2 se exprese de manera diferente y, de hecho, solicitan que se pueda aislar del grupo. Sin embargo, el estudiante No 2 busca ser tolerante con la intolerancia de sus compañeros y termina compartiendo con uno de los grupos y concediendo sobre acuerdos para definir los puntos que más los identificaría como grupo en la discusión en general que se organizó dentro del taller investigativo.

Una de las características y conceptos que aparecieron en el debate más en acto, es la idea de respeto a los argumentos que presentan los compañeros y a las decisiones que toman, aunque inicialmente se dificulta moverse hacia la perspectiva del otro, a medida que va avanzando la discusión en su profundización tanto en sus expresiones como en la consideración del diálogo. Esto se revela en:

EQ4: Bueno eso depende porque si habíamos dicho que el farmacéutico ha incrementado de manera exagerada el costo y Oscar sabe eso, cabe la posibilidad de acceder a la parte legal. No estoy de acuerdo de la primera parte del B porque si al farmacéutico le ha costado mucho crear el medicamento se le debe pagar lo que pide y por esto Oscar debe buscar otras formas de recolectar el dinero, es lo que hemos planteado.

EQ6: Si no se puede hacer más, uno no puede cambiar las cosas porque si uno quiere hacer más y no se puede por más que intente, entonces la decisión que él toma cada persona debe respetársela, que perjudique a las otras..., la decisión de cada persona es única y se debe respetar.

En el caso de los estudiantes de ingeniería de sistemas tanto en el debate general se buscó aclarar el concepto de conciencia como en el mismo cuestionario individual de trabajo del dilema. Esto se manifiesta en lo siguiente: EISI5: “la conciencia guía los actos que son moralmente buenos”. EISI6: “la conciencia nos permite tener o no una vida tranquila”. EISI7: “la conciencia me dicta anteponer la igualdad en los principios”. EQ8: “la conciencia me permite seguir principios morales”; EISI9: “es mejor una conciencia limpia y clara porque por una razón extraña lo que no hacemos bien nos queda grabado y nos remuerde”; EQ10: “la conciencia es un estado en el que priman los valores y es un estado de confrontación de actos con principios”; EISI14: “La conciencia es una ayuda que tiene el hombre para actuar como tal”; EISI15: “una conciencia tranquila es necesaria para llevar una vida normal”; EISI17: “La conciencia determina nuestros actos de una manera correcta moralmente y se encarga de mortificarnos si no lo hacemos”; EISI18: “en la conciencia lo correcto nos es inherente”; EISI20: “la conciencia nos hace más humanos día a día”; EISI22: “En parte la conciencia es quien nos dicta o regula nuestro comportamiento y nos confronta con nosotros mismos”; EISI24: “la conciencia es el fundamento de la persona y no acatarla lleva a perder autonomía”; EISI27: “la conciencia se identifica con principios éticos y morales”; EISI29: “la conciencia de una u otra manera influye en mis decisiones y hace que me sienta mal o bien. Me ha formado”.

En lo citado inmediatamente, la riqueza en las precisiones sobre la conciencia revela el perfil cultural y social que ha formado en cada una de sus regiones a cada uno de los

miembros que hacen parte del grupo de estudiantes de ingeniería de sistemas en cuanto que sus reflexiones, sus expresiones, sus gestos, sus acentos muestran el contexto social en el que han sido educados; además de ir relacionando lo que han aprendido durante su escolaridad con sus decisiones cotidianas. En este ir y venir entre reflexión y vida van desarrollando una verdadera praxis. Ésta se refiere, al fin y al cabo, a la reflexión sobre la acción y a la influencia de la acción sobre la reflexión en el campo de la vida diaria.

En relación con la claridad sobre robar el grupo de estudiantes de ingeniería de sistemas expuso: EISI8: “es haber infringido la ley en tomar algo que no era suyo”; EISI10: “si alguien hace un mal debe ser responsable de los actos y confrontar las consecuencias de sus actos”; EISI12: “un robo es hecho con la conciencia de que es indebido por lo tanto debe pagar una condena si no todo el mundo robaría”; EISI23: “robar es un delito, aunque lo haya hecho por algo bueno, debe asumir las consecuencias de sus actos”; EISI26: “robar es cometer una falta ante la sociedad, la ley y Dios”; EISI30: “robar es violar la ley independiente de sus argumentos”.

En estos argumentos al igual que como se ha detallado en el numeral anterior, 6.5.6, los juicios morales que exponen los estudiantes comprende argumentos de estadio 2 a estadio 4 en la medida que el primero tiene en cuenta un sentido de intercambio y son individuales, los otros por el contrario se ubican en el nivel convencional. Esto se da cuando los argumentos justifican cumplir obligaciones que contribuyen a la sociedad, la ley o la institución.

Otro aparte que interesa rescatar de los estudiantes del grupo de ingeniería de sistemas es sobre la pena de muerte a los asesinos en serie a partir de un ejercicio argumentativo y reflexivo que introduce el estudiante No 24, lo cual se manifiesta en el siguiente fragmento:

EISI24: Por ejemplo hay seres humanos que ponen en peligro la vida de una persona o de un grupo de personas ¿entonces la vida de quiénes prima?. Ahí sería ¿matamos a los otros para que no pongan en peligro la vida de otras personas?. Entonces ¿tomamos una acción desesperada en contra de ellos y los eliminamos?

EISI19: Si suponemos que habría que matar, la pregunta aquí sería: ¿Qué debe hacer Oscar, matar al farmaceuta? Tenemos que considerar otras cosas. Otra cosa fuera donde fuera la suegra, no mentiras /risas/. El texto está bien dirigido al dilema de Oscar, no hay otras opciones.

EISI29: Respecto a lo que se ha venido diciendo por lo general nosotros tenemos una doble moral. En el caso de Oscar, para él es importante salvarla, pero si aquí analizáramos al farmaceuta diríamos: “es injusto y a mi no me

roban". Cuando a mi me favorece las justifico de todas y mil maneras, pero ¡ay!! de que yo sea el afectado.

EISI8: Yo si justificaría que a esas personas habría que eliminarlas /risas/. Yo me pongo en el lugar que estoy con mi familia, en el grupo que está siendo asediado, porque yo voy a defender mi vida, y si yo creo que no le estoy haciendo mal a nadie entre comillas /se rasca la mejilla como buscando que se le pase sin observaciones su intervención/ y si alguien viene a atentar contra mi familia como usted nos comentaba el otro día con respecto a la guerra ... o es mi vida o es la de ellos. Yo si lo justificaría.

EISI24: Ese es el dilema que se presenta con respecto a la pena de muerte, un asesino en serie. La vida en esa persona no importa, hay que eliminarla, porque representa un riesgo para la sociedad, entonces hay que imponer la pena de muerte. En la vida varias situaciones violan diversos valores, entonces hay que pasar por alto... todas las circunstancias parecen justificar el que cierta persona haya hecho algo.

EISI15: Si es un asesino en serie primero tiene un desequilibrio mental, no está cuerdo. Son personas desequilibradas, tienen esquizofrenia y tienen un sinnúmero de variaciones mentales. Entonces para ellos si es correcto matarlos o no hay más que hacer. Son personas con las que se ha intentado todo, son personas muy inteligentes, pero si sólo les importa ellos mismos y son personas que matan por placer, ¿cómo voy a permitir yo que las personas estén amenazadas por una persona así? El gobierno debe defender a los ciudadanos, ésta persona es una amenaza directa para los ciudadanos, no puedo permitir que esté en la calle, sino encerrarlo, en último caso matarlo es un beneficio para todos, para él mismo porque no es una persona cuerda, pueden ser muchas cosas. Es posible que él mate en la cárcel, que mate un guardia, yo no puedo permitir que lo siga haciendo. Es buscarle una balanza a las cosas, la vida de uno contra la vida de muchos. La vida es muy importante, pero tampoco de dejar un asesino vivo, de ese tipo de asesinos, no del que está planteado aquí, que es otro caso. Mató por desesperación. Pero un asesino en serie no me parece justo.

INV: Si se está considerando la vida de un ser humano ¿por qué entonces eliminar a aquellos que tu consideras que sería grave mal para la humanidad?

EISI15: La vida por encima de todo ... pero la vida que se ha intentado un sinnúmero de cosas ... pero esa persona sigue matando, pero se mueve bajo un mundo distinto. No está bajo leyes moral o ética, no está bajo ningún tipo de conducta normal. No hay forma de encerrarlo para que no haga más daño, siempre va a buscar matar. Pero como llegamos al extremo son personas que no solo matan, sino que torturan, descuartizan las personas, hay un sinnúmero de casos que son más atroces /sus compañeros en los gestos y muecas expresan

angustia y preocupación por lo que dice tranquila y plácidamente Gustavo/. Por ejemplo en Estados Unidos hay muchos casos de esos, a ellos les tocó implantar la pena de muerte, es una ley, si no lo hubieran hecho ... el Estado necesita mantener el orden para mantener cierto equilibrio, pues es la vida de una persona contra la de muchos y hay métodos piadosos entre comillas, la cámara de gas no es tan desesperante como lo que él puede llegar a hacer /se generan comentarios entre los compañeros como si estuvieran horrorizados por los argumentos de Gustavo/, la silla eléctrica es una muerte rápida /Sergio hace la seña de tiro o de tener un arma de fuego o metralleta/. Yo se que estamos muy a los extremos. Con respecto a la once (11) escogimos la F, que dice: “porque debe tener en cuenta a otras personas que necesitan el medicamento”.

INV: ¿Así la persona que necesite el medicamento sea un asesino en serie?/Todos los estudiantes protestan y expresan: NO!!! Profesora como le va a dar más cuerda y se ríen/

En este mismo fragmento se puede hallar argumentos de estadio 4 y 5 en tanto se busca respetar las convenciones establecidas por la sociedad y se rescata el principio de vida. También se puede recuperar otro concepto que se presenta más en la acción moral, el de tolerancia pasiva, en tanto los compañeros de clase de EISI15 lo escuchan durante largo tiempo aceptando expresiones y apreciaciones que tiene sobre cada uno de los aspectos que el estudiante sustenta pero cuando sienten que su discurso se podría extender más ante su forma de pensar sobre los asesinos en serie deciden expresar en sus actos que no le toleran más el ejercicio argumentativo. En este caso, aparece, además, el concepto de intolerancia hacia la discusión y hacia el mismo tema.

7.8 VALIDEZ INTERNA

Como se ha dicho en el numeral 6.1 la fuerza de las investigaciones cualitativas de tipo etnográfico se centra en su validez, lo cual constituye una parte integral del proceso de recolección, organización y análisis de los datos. En este sentido para validar la información y el análisis contenido en el presente estudio permanentemente se revisaban y se verificaban los argumentos de los estudiantes, como se puede notar en los apartes reconstruidos en el numeral 6.5 sobre resultados en el debate y conversaciones con los estudiantes se les interrogaba, insistentemente, buscando aclarar el juicio moral que emitían inicialmente. A medida que se avanzaba se comparaba lo registrado en los formatos semiestructurados con lo reconstruido en el diario de campo y lo grabado en la cámara de video 8; además de contrastarse con lo hallado en los documentos oficiales de la universidad. La verificación se hacía constantemente, también, con las notas en diario de

campo del Asistente de investigación No 1. Para esto se tomaban las notas elaboradas tanto por la profesora investigadora como por el asistente de investigación comparándose y contrastándose la información a medida que se avanzaba en el estudio con los tres grupos seleccionados.

Después de ratificar la veracidad y la objetividad de la información recopilada se sistematizaba y se organizaba en matrices que permitieran hacer el análisis y producir una reflexión en torno a ellos. El hacer el análisis hacía volver a la información hallada para ratificarla y ampliarla como se hizo necesario en varias ocasiones. De igual manera, el producir una interpretación y construir reflexión sobre los mismos llevaba a contrastar y recoger nueva información hasta que se hizo evidente en la repetición de los argumentos no recopilar más datos que se hacían reiterativos.

8. CONCLUSIONES

1. En los grupos investigados las estructuras de juicio moral sobre el sentido de justicia comprende desde estadios inferiores hasta los superiores, es decir, en ellos de una u otra manera, está clara una idea de justicia en los criterios de igualdad, reciprocidad, equidad, asumir roles, universabilidad y justicia correctiva. En el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Música y de Ingeniería de Sistemas se halló en su mayoría argumentos de estadio 6 mientras que en el grupo de estudiantes de química sus argumentos se ubican en estadio 3, lo cual muestra que sus juicios morales reconocen las convenciones y principios que son fundamentales para la convivencia en una sociedad.
2. Cuando las estructuras cognitivas están bien arraigadas se hacen, también, estructuras de acción como ocurre con la intolerancia que se encuentra en dos de los grupos investigados. Esto, también, se pudo notar con las expresiones y gestos que se produjeron alrededor de las ideas de condenar y la pena de muerte.
3. Los referentes éticos de la modernidad están presentes en la formulación de criterios y políticas generales del proyecto institucional de la UIS, en ese sentido asume un proyecto individual para cada uno de sus profesionales.
4. Adherido al concepto de justicia emergieron otros conceptos éticos en el razonamiento moral de los grupos investigados como los de respeto, tolerancia y diálogo, los cuales se entretajan con el de justicia. Además a dichas categorías se sumaron otras que alimentaron como la de conciencia, robo, pena de muerte y condena.
5. El planteamiento piagetiano sobre la conquista de la autonomía por parte de una persona se ve, también en la perspectiva Kohlbergiana en la medida que el concepto de justicia madura hacia los estadios superiores conduciendo a una conciencia universal.
6. La estrategia de dilema moral resulta ser adecuada en un ambiente de aula de clase haciéndolo más agradable y menos rígido en el proceso comunicativo; además de provocar el conflicto cognitivo y moral que revela la estructura de razonamiento moral de una persona.
7. En los grupos investigados existe una diferencia en sus razonamientos morales por factores culturales de contexto, de edad, de generación, por experiencias laborales, por escolaridad y tipo de profesión. Al parecer, por los resultados y el ejercicio de razonamiento y argumentación se puede considerar que la experiencia estética solidifica mejor un sentido moral en las personas. Aunque esto no quiere decir que en las otras profesiones el sentido axiológico es primigenio o no tiene un valor considerable.

BIBLIOGRAFÍA

ARANGUREN, J. L., Ética. Madrid: Trotta, 1994. 348p.

ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco. México: Porrúa, 1992. 394p.

BONILLA-CASTRO, Elssy. Más allá de los dilemas de la investigación cualitativa. Bogotá: Presencia, 1.995. 356p.

CAMPS, Victoria. El malestar de la vida pública. Barcelona: Grijalbo, 1996. 236p.

CORTINA, Adela. Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial. Madrid: Trotta, 1994. 116p.

_____ 10 palabras claves en Ética. Navarra: Verbo divino. 1994. 147p.

_____ Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988. 279p.

_____ Ética Mínima. Madrid: Tecnos, 1986. 295p.

_____ El mundo de los valores. Bogotá: El Búho, 1997. 142p.

_____ Hasta un pueblo de demonios. España: Taurus, 1998. 218p.

DELORS, Jacques. La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO, 1996. 318p.

DÍAZ O., Ariel y LEÓN G., Libardo. Historia de una universidad del medio siglo: la UIS. Bucaramanga: Ediciones UIS, Escuela de Historia, 1996. 203p.

DURKHEIM, Émile. La educación moral. Edición y traducción de José Taberner y Antonio Bolívar. Madrid: Trotta, 2002. 292p.

FERRATER, José. Diccionario de filosofía. Tomo II. Barcelona: Ariel. 1998. 2357p.

FORERO B., Clara María. El maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de investigación acción participativa. Bucaramanga: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Marzo 1994. 158p.

GÓMEZ, Armando y COTE, Claudia Patricia. Gestación y fundación de la Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga: Ediciones UIS, Escuela de Historia UIS. 1996. 101p.

HENAO, Myriam y CASTRO, Jorge Orlando. Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo 1. Bogotá: COLCIENCIAS -SOCOLPE, 2000. 589p.

HERSH, R. Reimer, J. Paolitto, D. El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea, 1998. 192p.

HOYOS, Guillermo. Derechos humanos, ética y moral. Bogotá: Gazeta Ltda., Corporación S.O.S., Colombia-Viva la Ciudadanía, 1994. 217p.

_____ Ética para ciudadanos. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fe de Bogotá. 1.995. 78p.

_____ El ethos de la universidad. Bucaramanga. En: UIS-Humanidades. Enero-junio. 1998. No 1. 161p.

JARAMILLO Franco, Rosario, & Bermúdez Vélez, Ángela. La comprensión de las explicaciones históricas en la adolescencia. Santa Fe de Bogotá: Colciencias, Colegio Anexo San Francisco de Asís, Pontificia Universidad Javeriana, 1997. 112p.

JARAMILLO Franco, Rosario."La Dimensión Moral y la Reflexión Ética dentro de las Realidades y Tendencias Sociales y Educativas Institucionales Nacionales e Internacionales". Comisión Nacional de Acreditación. 1999. 379p

JARAMILLO, R. y Bermúdez, A., "El desarrollo de las explicaciones históricas en niños, adolescentes y adultos" En: MOCKUS, A. Educación para la Paz. Cooperativa Editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1999. 181p.

JARAMILLO, R. El papel del Maestro como Formador en Valores. En: Volver a la Pedagogía. Libro 10. Serie Vida de Maestros, IDEP. 1999. 131p.

KAMII, C, La autonomía como finalidad de la educación. 1982. En: Kamii, C. El número en la educación preescolar. Madrid. Visor. 1995. 147p.

KOLHBERG, Lawrence. Psicología del desarrollo moral. España: Desclée de Brouwer. 1.992. 662p

MEN. LINEAMIENTOS CURRICULARES. EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS. Bogotá: Magisterio. 1998. 112p.

MORIN, Edgar. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. 1999. 92p.

PAPACCHINI, Angelo. Los derechos humanos un desafío a la violencia. Bogotá: Altamir, 1997. 587p.

PARRA, Rodrigo. Cultura escolar y formación en valores. Bogotá: FES, 1992. 316p.

PIAGET, Jean. Estudios sociológicos. España: Ariel 1977. 208p.

_____. El criterio moral en el niño. Traducido por Nuria Vidal. Barcelona: Fontanella, febrero 1983. 337p.

_____. De la pedagogía. Buenos Aires: Paidós, 1999. 272p.

RAWLS, John. El liberalismo político. Barcelona: Crítica, 1996. 576p.

SANDOVAL, Carlos. Investigación cualitativa. Colombia: CORCAS. 1997. 433p.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Acuerdo 160 de diciembre 15 de 1998. 1p.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER. Proyecto Institucional. Bucaramanga: Mayo de 2000. 27p.

WALZER, Michael. Esferas de la justicia. México: FCE. 1994.

ZAMBRANO, Armando. La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro. Cali: Artes Gráficas del Valle. 2000. 112p.

ZUBIRIA, Miguel. Formación de valores y actitudes. Bogotá: Fundación Alberto Merani. 1995. 117p.

ANEXOS

ANEXO A: Dilema moral

NOMBRE: _____

NIVEL ACADÉMICO: _____

DILEMA DE OSCAR

En Bucaramanga, una mujer tenía un tipo especial de cáncer y, muy pronto iba a morir. Había un medicamento que los médicos pensaban que podía salvarla. Era una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad se había inventado recientemente. La medicina era costosa de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le costaba producirla. Oscar, el esposo de la señora enferma, recurrió a todas las personas que conocía para pedirles plata prestada, pero sólo alcanzó a reunir cerca de la mitad de lo que el inventor pedía. Oscar le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que le dejara pagar una parte ese mismo día y el resto después. El farmacéutico le dijo: "Yo he trabajado durante muchos años sobre este medicamento y he invertido mucho tiempo y dinero en esto; debo obtener la retribución adecuada a mi esfuerzo y por eso no se la voy a vender más barata." Así pues, habiendo agotado todos los medios legales para conseguirla, Oscar se desespera y considera entrar al laboratorio y robarse el medicamento.

Ante este problema, Oscar debería ayudar a su esposa y salvarle la vida, aunque la única manera de poder conseguir el medicamento sería violando la ley robándose la droga o desistir en su intención y obedecer la ley,

1. ¿Qué debe hacer Oscar?

- a. Robar la droga b. No robar la droga

2. El argumento *a favor* más idéntico al tuyo es (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

A. Debe robarla porque el medicamento vale menos y el quiso pagarla primero.

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

B. Porque ella lo necesita y él quiere que ella viva

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

C. Porque solo hacía algo que era natural que un buen marido hiciera

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

D. Porque si ella muere es responsabilidad suya; debe cogerla con la idea de pagar al farmacéutico

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

E. Porque la ley no se dictó en estas circunstancias. Robar el medicamento no está bien, pero el hacerlo está justificado

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

F. Porque tiene que actuar según el principio de respetar y salvar la vida. En este caso robar es moralmente correcto.

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

3. El argumento *en contra* más idéntico al tuyo es (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

- A. No debe robarla porque es un gran delito, no pidió permiso y causó mucho daño robando un medicamento muy caro
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el farmacéutico no es malo; él sólo quiere obtener un beneficio y para eso son los negocios, para hacer dinero.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque si su esposa muere no se le puede culpar a él, pues no es que no tenga corazón. El farmacéutico es quien no tiene corazón y es un egoísta
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque él sabe que está robando un medicamento valioso para el hombre que la produjo
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque no se puede tener a todo el mundo robando cada vez que se encuentran desesperados. El fin puede ser bueno pero no justifica los medios
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque los astrónomos dicen que el sol se mueve a grandes velocidades.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

Ahora cambiemos las cosas en este problema

4. ¿Qué debería hacer Oscar si la persona que se está muriendo no es la esposa sino un amigo y el amigo no tiene nadie más quién le ayude?
- a. Robar la droga
 - b. No robar la droga
- Por qué?
-
-

5. ¿Es importante hacer lo que uno pueda, aun violar la ley, para salvar la vida de un amigo?

- a. Si es importante
- b. No es importante

6. Suponiendo que has respondido que es IMPORTANTE, de los siguientes argumentos *a favor* señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)")

- A. Porque tu amigo es una persona famosa..
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque hoy por ti mañana por mi
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque los buenos amigos se ayudan mutuamente
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque sigue siendo un ser humano en peligro,
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque la gente no reconoce el buen humor
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque el derecho a la vida prima en cualquier parte del mundo
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

7. ¿Qué debería hacer Oscar si la persona que se está muriendo es un desconocido?
- a. Robar la droga
 - b. No robar la droga
- Por qué?

8. Suponiendo que has respondido que debe ROBARLA de los siguientes argumentos *a favor* señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

- A. Porque uno siempre debe ser amable.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el desconocido necesita la droga y mañana puedo ser yo ,
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque se debe ser buena gente con cualquier persona.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque nadie podría estar de acuerdo con que uno deje morir a una persona.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque todo individuo tiene derecho a vivir y si hay una forma de salvarle la vida debería ser salvado
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque Mendelsohn compuso la marcha nupcial.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

9. Si tienes que considerar un argumento de por qué es importante hacer todo lo que puedas, aún violar la ley, para salvar la vida de una persona desconocida. ¿Cual de las siguientes afirmaciones *a favor* es idéntica a la tuya?

- A. Porque la inteligencia y la razón son propios del ser humano
 - a. Idéntica
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque la persona desconocida podría dejarme toda su herencia.
 - a. Idéntica
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque un buen cristiano ayuda a su prójimo
 - a. Idéntica
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque se asume una responsabilidad social con la esposa y el farmaceuta.
 - a. Idéntica
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque en nuestra sociedad se le da más valor a la vida que a la propiedad.
 - a. Idéntica
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque la vida de cualquier ser humano es muy valiosa
 - a. Idéntica
 - b. No estoy seguro(a)

10. ¿Qué debería hacer Oscar si el farmaceuta le pide que le pague lo que le costó hacer la droga -sin las utilidades- y él, de todas maneras, no puede pagarlo?:

- a. Robar la droga
- b. No robar la droga

Por qué?

11. Suponiendo que has respondido que NO la robaría, de los siguientes argumentos *a favor* señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

- A. Porque podría sufrir un robo igual
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- C. Porque el juez debería ser indulgente con Oscar porque ha sufrido bastante y él no quería robar
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el Juez debe ser indulgente con Oscar para demostrar que la ley puede ser justa o humana
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque puede no estar mal quebrantar la ley cuando su función no era proteger los derechos sino infringirlos
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Porque se debe considerar los principios humanos universales en cualquier persona.
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

16. Ahora, suponga que usted está en el lugar de Oscar cual de los siguientes argumentos *a favor* es idéntico al que expondrías ante el juez

- A. Si yo estuviera en el lugar de él le diría al juez que mi esposo(a) necesitaba la droga y por eso la robe
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Le diría que debía ayudar a salvar la vida de otros porque en una situación igual esperaría que lo hicieran por mi.
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- C. Le diría que debí robar el medicamento, aunque sé que esta mal ante los ojos de la sociedad y que estoy dispuesto(a) a aceptar las consecuencias
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Le diría que no esta mal quebrantar la ley si su función no es la de proteger los derechos
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Le diría que considerara aspectos de la justicia procesal.
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Le diría que en oriente los samuráis son muy espirituales
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

17. Suponiendo que has respondido que el juez debe condenar a Oscar, de los siguientes argumentos señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)")

- A. Porque el juez entiende que Leoncio es muy bella.
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Porque si no lo hace otros podrían intentar salir libres de castigo por robar
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- C. Porque si el juez no hace obedecer la ley, la gente inmoral causaría un caos.
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el juez debe hacer obedecer la ley puesto que el respeto a la ley se destruye si los ciudadanos creen que la pueden quebrantar simplemente al no estar de acuerdo con ella
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque el derecho a la vida es universalizable para todos los seres humanos.
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Porque lo principios morales se han construido desde pactos, acuerdos y disensos entre las sociedades
 - a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

18. Ahora, supongamos que la esposa de Oscar no tiene cáncer. ¿Qué debería hacer el juez si simplemente hubiera estado enferma y Oscar hubiera robado la droga para que ella se mejorara?

- a. Liberar a Oscar b. Condenar a Oscar c. No estoy seguro(a).

19. ¿Es importante que los jueces envíen a la cárcel a la gente que quebranta las leyes?

- a. Si es importante b. No es importante

20. Suponiendo que has respondido que es IMPORTANTE, de los siguientes argumentos a favor señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurda, marca "no estoy seguro(a)")

A. Porque si uno se arriesga a robar, uno debe saber que lo mandan a la cárcel si lo cogen.

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

B. Porque Oscar debió saber que lo que él hizo estaba mal.

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

C. Porque Oscar debería estar preparado para dar cuenta de sus acciones.

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

D. Porque las mariposas llevan en su lengua el néctar de las flores

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

E. Porque si uno está de acuerdo con que haya leyes uno también debe estar de acuerdo con que se hagan cumplir.

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

F. Porque nadie tiene derecho a tomar una decisión que afecte la dignidad e integridad de otra persona sin que se de una discusión entres los involucrados

- a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

Escriba su edad _____

Contexto de formación _____ Ciudad _____

Estado civil _____ Otras ocupaciones _____

Experiencia laboral _____

ANEXO B. FOTOGRAFÍA DEL GRUPO DE MÚSICA EN EVALUACIÓN DEL DILEMA



ANEXO C: FOTOGRAFIA DE EQ2 EN EJERCICIO INDIVIDUAL SOBRE EL DILEMA



ANEXO D. FOTOGRAFÍA DE GRUPOS DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE QUÍMICA EN EL TRABAJO EN EQUIPOS



ANEXO E. FOTOGRAFÍA DE GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE INGENIERÍAS DE SISTEMA E INFORMÁTICA EN EL TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS EL 20 DE FEBRERO DE 2004



ANEXO F. FOTOGRAFÍA DE GRUPO DE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE INGENIERÍAS DE SISTEMAS E INFORMÁTICA EN EL TRABAJO EN GRUPOS PEQUEÑOS EL 3 DE MARZO DE 2004



ANEXO G. FOTOCOPIA DEL DILEMA Y CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE DE MÚSICA N° 1

Nombre:

Nivel Académico: 6

5. Porque la ley no se dictó en estas circunstancias. Dejar el medicamento no está bien, pero el hecho está justificado
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

6. Porque tiene que ocurrir según el principio de respeto y salvar la vida. En este caso labor es imprescindible.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

7. El argumento en contra más idéntico al tuyo es (¿alguno no lo entiendes o te parece extraño, marca "no estoy seguro"):

A. No debe robarse porque es un gran delito, no estás permitiendo que alguien más robe.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

B. Porque el farmacéutico no es malo; él sólo quiere obtener un beneficio y para eso son los negocios, para hacer dinero.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

C. Porque si tu esposa muere no se le puede culpar a él, pues no es que no tenga copias. El farmacéutico es quien no tiene conciencia y es un egoísta.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

D. Porque si sabes que esta robando un medicamento valioso para el hombre que la necesita.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

E. Porque no se puede hacer a todo el mundo robando cada vez que se encuentran desesperados. Si se puede ser bueno para no justificar los delitos.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

F. Porque los médicos dicen que el act se muere a pocas velocidades.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

Ahora cambiamos las cosas en este problema

4. ¿Qué debería hacer Oscar si la persona que se está muriendo no es la esposa sino un amigo y el amigo no tiene nadie más quien le ayude?
a. Robar lo droga b. No robar lo droga

La persona a robar es una señora, está sufriendo de una enfermedad grave.
a. Robar lo droga b. No robar lo droga

La persona a robar es una señora, está sufriendo de una enfermedad grave.
a. Robar lo droga b. No robar lo droga

La persona a robar es una señora, está sufriendo de una enfermedad grave.
a. Robar lo droga b. No robar lo droga

E.M.L.

DILEMA DE OSCAR

En Bucaramanga, una mujer tiene un tipo especial de cáncer y, muy pronto iba a morir. Hubo un medicamento que los médicos pensaban que podía salvarla. Era una forma de soda que un farmacéutico de la misma ciudad se había inventado recientemente. La medicina era costosa de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le costaba producirlo. Oscar, el esposo de la señora enferma, recurrió a todos los recursos que conocía para pedirles plata prestada, para sólo alcanzar a reunir como se la mitad de lo que el inventar podía. Oscar le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que le dejara pagar una parte ese mismo día y el resto después. El farmacéutico le dijo: "Yo he trabajado durante muchos años sobre este medicamento y he invertido mucho tiempo y dinero en esto; sólo obtiene la retribución correspondiente a mi esfuerzo y por eso no se la voy a vender más barato." Así pues, habiendo agotado todas las medidas legales para conseguirlo, Oscar se desesperó y comenzó a pensar en robarlo y robarse el medicamento.

Ante este problema, Oscar decidió ir a su esposa y salvarle la vida, aunque la única manera de poder conseguir el medicamento sería robando la ley robándole un bote de droga o dudar en su intención y obedecer la ley.

1. ¿Qué debes hacer Oscar?

a. Robar lo droga b. No robar lo droga

2. El argumento a favor más idéntico al tuyo es (¿alguno no lo entiendes o te parece extraño, marca "no estoy seguro"):

A. Debe robarse porque el medicamento vale menos y el que lo pagaba primero.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

B. Porque sólo lo necesita y él quiere que ella viva.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

C. Porque sólo había dicho que era natural que un buen médico hiciera.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

D. Porque si ella muere es responsable Oscar, debe cobrarse con la plata de pagar al farmacéutico.
a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

6. El importante hecho es que uno puede... con volver a leer, para volver a verlo de un ángulo

- a. Si es importante
b. No es importante

7. Suponiendo que las respuestas que es IMPORTANTE de las siguientes preguntas o hacer saber al más íntimo de tipo de alguna que le preguntas o se pregunta sabiendo, marca 'No estoy seguro(a)'

- A. Porque lo amigo es una persona tímido.
B. Porque hay que ir mucho por mí
C. Porque la buena compañía es crucial en matrimonio
D. Porque sólo cuando un ser humano en peligro.
E. Porque la familia interconecta al bien tener
F. Porque el silencio o la vida prima en cualquier parte del mundo

8. ¿Cuál de los hechos hacer Oscar a la persona que se está haciendo es un desconocido?

- A. Haber la droga
B. No haber la droga

9. ¿Qué puede hacer Oscar a la persona que se está haciendo es un desconocido?
B. No haber la droga

10. Suponiendo que has acordado que debe tomarla de las siguientes preguntas o hacer saber al más íntimo de tipo de alguna que le preguntas o se pregunta sabiendo, marca 'No estoy seguro(a)'

- A. Porque una siempre debe ser amable.
B. Porque al desconocido respalda la droga y medicina puede ser yo.
C. Porque se debe ser buena gente con cualquier persona.

11. Porque nadie podría estar de acuerdo con que uno debería a uno pasarlo.

- a. Identico
b. No estoy seguro(a)
c. Identico
d. No estoy seguro(a)
e. Identico
f. No estoy seguro(a)

9. Si tienes que considerar un argumento de por qué es importante hacer todo lo que puedes, con verlo lo hay, para volver a verlo de una manera desconocida. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones a favor es idéntica a la tuya?

- A. Porque la información y la razón son propios del ser humano
B. Porque la persona desconocida podría cambiar todo su mundo.
C. Porque un buen sistema ayuda a su sistema
D. Porque se quiere una responsabilidad social con la esposa y el matrimonio.
E. Porque en nuestra sociedad no se da más valor a la vida que a la propiedad.
F. Porque la vida de cualquier ser humano es muy valiosa

10. ¿Cuál de los hechos hacer Oscar al desconocido le pide que le pague lo que le costó hacer la droga sin las utilidades y el de todos los hechos, no puede pagarlos?

Por qué
B. No haber la droga

11. Suponiendo que has acordado que NO lo robado, de las siguientes preguntas o hacer saber al más íntimo de tipo de alguna que le preguntas o se pregunta sabiendo, marca 'No estoy seguro(a)'

- A. Porque podría salir un robo igual
B. Porque robar no lo lleva a ningún lado, y si lo estás castigando mucho
C. Identico
D. No estoy seguro(a)

- C. Porque no puede hacer o creer lo que no le gustaba que le hicieran a él
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Porque se debe obedecer la ley aún cuando no se está de acuerdo con ella
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque debido a la ley y su posición la posición y respeto ante la comunidad
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Porque debe tener en cuenta a otra gente que necesita el medicamento tanto como su esposa y debe pensar en cuenta el valor de todos los votos implicados.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

12. ¿Es importante que las personas lean la que les daño su conciencia?
 a. Si es importante b. No es importante

Por qué?
Es importante porque la conciencia es un sentimiento que nos ayuda a ser mejores personas.

13. Suponiendo que has respondido que es importante, de los siguientes argumentos o favor señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

- A. Porque si se trata lo visto de una persona luego ella le podrá salvar
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Porque si el farmacéutico le ha cobrado mucho dinero el medicamento se le debe pagar lo que pide y Oscar debe buscar otras formas de contactar al dueño
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- C. Porque está bien que Oscar robe la droga si el farmacéutico se ha cobrado demasiado el precio de la droga o si el precio de la droga es demasiado alto
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el farmacéutico ha debido utilizar su influencia para conseguir la aprobación.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque la esposa de Oscar puede convertirse a la sociedad.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Porque una sociedad esto de moral cambia principios humanos universales.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

14. Ahora suponga que Oscar se robó la droga, la policía lo arrestó y un juez lo juzgó. El juez decide:

- a. Libertad o Oscar b. Condenar a Oscar

Por qué?

15. Suponiendo que has respondido que debe liberarlo, de los siguientes argumentos o favor señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

- A. Porque la lógica conduce a las más altas consideraciones
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el juez debe entender que Oscar quiere salvar la vida de su esposa.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- C. Porque el juez debería ser indulgente con Oscar porque ha vivido injustamente y él no quiere morir
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el juez debe ser indulgente con Oscar para demostrar que la ley puede ser justo o humano
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque puede no estar muy acostumbrado la ley cuando su función no era proteger los derechos sino infringirlos
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Porque se debe considerar las patológicas humanas universales en cualquier persona.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

16. Ahora, suponga que usted está en el lugar de Oscar cuando los alguaciles argumentan a favor de liberarlo al que es condenado ante el juez:

- A. Si yo estuviera en el lugar de él le diría al juez que mi responsabilidad debería ser de él y que él lo robe
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Le diría que debería esperar a saber la vida de él antes porque en una situación igual importante que lo inclinan por mí.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

16. Un día que está labor al medio día, cuando él que está mal está los días de la sociedad y que estoy dispuesto a aceptar las consecuencias

- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
17. Un día que no está mal equitativo lo ley si la función no es la de proteger los derechos
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
18. Un día que considero oportuno de la justicia procesal
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
19. Un día que en contra la comunidad muy explicable
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)

20. Suponiendo que los responsables que el juez debe considerar a Oscar, de los y algunas organizaciones sociales más allá de la ley si alguno no lo entendían a la parece obvio, me preocupa lo estoy seguro(a)

- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
21. Porque si no lo hace otros pueden intentar en la línea de trabajo para hacer
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
22. Porque si el juez no hace obedecer la ley, lo tanto formalmente con un caso
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)

23. Porque el juez debe hacer obedecer la ley puesto que al respecto a la ley se debería a las cláusulas caso que la pueden cuestionar simplemente si no están de acuerdo con ellas

- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
24. Porque al derecho o la vida se universalmente para todos las seres humanos
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
25. Porque los principios morales no son condicional desde puntos ocasionales y diferentes entre las sociedades
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)

26. Ahora suponiendo que la acción de Oscar no tiene caso, ¿cuál debería hacer el juez al simplemente hubiera estado en contra y Oscar hubiera tocado la droga para que ella se mejorara

- a. Oscar o Oscar
- b. Condenar a Oscar
- c. No estoy seguro(a)

27. Más importante que los jueces es más o la acción de la gente que practican la ley a. Si es importante b. No es importante

28. Suponiendo que una respuesta que es importante de las siguientes organizaciones a favor de la más idéntica de tipo de alguno no lo entendían a la parece obvio, me preocupa lo estoy seguro(a)

- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
29. Porque si uno se niega a obedecer, uno debe saber que lo promesas a la acción de la acción
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
30. Porque Oscar está a saber que lo que él ha estado mal
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
31. Porque Oscar debería estar preparado para dar cuenta de sus acciones
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
32. Porque los principios morales no son condicional desde puntos ocasionales y diferentes entre las sociedades
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
33. Porque si uno está de acuerdo con que haya leyes una también debe estar de acuerdo con que se hagan cumplir
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)
34. Porque nadie tiene derecho a tomar una decisión que afecte la dignidad e integridad de él o persona en que se de una decisión entre los involucrados
- a. Sí
 - b. No estoy seguro(a)

Fecha de edad 22 años

Sitio de procedencia San Andrés (S) Ciudad

Estado Civil: Soltero

Ocupación: Empleado (Mujer de Oscar)

Experiencia laboral: En fondo desde los 8 años
Hasta 16 años
En Orogordo desde los 16 años
Hasta 22 años

Esco. Esc. de Químico

Química 4^a

EQ6

DILEMA DE OSCAR

En Bucaramanga, una mujer tenía un tipo especial de cáncer y, muy pronto iba a morir. Había un medicamento que los médicos pensaban que podía salvarla. Era una planta de India que un farmacéutico de la misma ciudad se había inventado recientemente. La medicina era costosa de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le costaba producirla. Oscar, el esposo de la señora enferma, recurrió a todos los contactos que conocía para pedirles plata prestada, pero sólo alcanzó a reunir cerca de la mitad de lo que el inventor pedía. Oscar le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que le dejara pagar una parte esa misma día y el resto después. El farmacéutico le dijo: "Yo he trabajado durante muchas años sobre este medicamento y he inventado muchas fórmulas y dinero en esto; debo obtener la retribución adecuada o iré a la cárcel y por eso no sé la voy a vender más barata." Así pues, habiendo agotado todos los medios legales para conseguirlo, Oscar se desespera y considera entrar al laboratorio y robarse el medicamento.

Ante este problema, Oscar debería ayudar a su esposa y salvarle la vida, aunque lo única manera de poder conseguir el medicamento sería violando la ley robándosele la droga o desde en su intención y obedecer la ley.

1. ¿Qué debe hacer Oscar?

- X. Robar la droga
- b. No robar la droga

2. El argumento a favor más idéntico al tuyo es si alguno no lo entiendes o le parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)".

- A. Debe robarse porque el medicamento vale más y el que lo pagó primero.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque ella lo necesita y él quiere que ella viva.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque sólo había algo que era natural que un buen médico hiciera.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque si ella muere es responsable suya; debe cogerte con la idea de pagar al farmacéutico.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

- E. Porque la ley no se aplicó en estas circunstancias. Robar el medicamento no está bien, pero el hecho era justificable.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque tiene que ocurrir según el principio de respetar y salvar la vida. En este caso robar es moralmente correcto.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

3. El argumento en contra más idéntico al tuyo es si alguno no lo entiendes o le parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)".

- A. No debe robarse porque es un gran delito, no pidió permiso y causó mucho daño robando un medicamento muy caro.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el farmacéutico no es malo, al sólo quiere obtener un beneficio y para eso son las negocias; para hacer dinero.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque si su esposa muere no se le puede culpar a él, pues no es que no tenga corazón. El farmacéutico es quien no tiene corazón y es un egoísta.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque él sabe que está robando un medicamento valioso para el hombre que lo produjo.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque no se puede tener a todo el mundo robando cada vez que se encuentran desesperados. El fin puede ser bueno pero no justifica los medios.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque las enfermedades afean que el sol se mueva o grandes velocidades.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

Ahora cambiamos las cosas en este problema

4. ¿Qué debería hacer Oscar si la persona que se está muriendo no es la esposa sino un amigo y el amigo no tiene nada más que le ayude?

- a. Robar la droga
- b. No robar la droga

Por qué? Es una decisión muy difícil o mala.

3. ¿Es importante hacer lo que uno pueda, aun violar la ley, para salvar la vida de un amigo?
- a. Si es importante b. No es importante
4. Suponiendo que has reconocido que es **IMPORTANTE** de los siguientes argumentos a favor de lo que más te interesa al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):
 - A. Porque tu amigo es una persona famosa.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - B. Porque hoy por sí mañana por mí
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - C. Porque los buenos amigos se ayudan mutuamente
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - D. Porque sigue siendo un ser humano en peligro.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - E. Porque la gente no reconoce el buen humor
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

→ 5. Porque el derecho a la vida prima en cualquier parte del mundo

 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

7. ¿Qué debería hacer Oscar si la persona que se está muriendo es un desconocido?

a. Robar la droga No robar la droga

Por qué? no lo entiendo Oscar y no tiene ningún sentido con sus amigos

8. Suponiendo que has reconocido que debe **ROBARLA** de los siguientes argumentos a favor de lo que más te interesa al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

 - A. Porque uno siempre debe ser amable.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - B. Porque el desconocido necesita la droga y mañana puedo ser yo.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - C. Porque se debe ser bueno siempre con cualquier persona.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

- D. Porque nadie podría estar de acuerdo con que uno deje morir a una persona.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- 5. Porque todo individuo tiene derecho a vivir y si hay una forma de salvar la vida debería ser salvada
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque Mandelstam combata la marcha nupcial.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

9. Si tienes que considerar un argumento de por qué es importante hacer todo lo que puedas, aun violar la ley, para salvar la vida de una persona desconocida. ¿Cuál de las siguientes afirmaciones a favor es idéntica a la tuya?
 - A. Porque la inteligencia y la razón son propias del ser humano
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - B. Porque la persona desconocida podría dejarme todo su herencia.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - C. Porque un buen cristiano ayuda a su prójimo
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - D. Porque se asume una responsabilidad social con la esposa y el farmacéutico.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - E. Porque en nuestra sociedad se le da más valor a la vida que a la propiedad.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - F. Porque la vida de cualquier ser humano es muy valiosa
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
10. ¿Qué debería hacer Oscar si el farmacéutico le pide que le pague lo que le cobró hacer la droga, sin los utensilios y él, de todos modos, no puede pagarle?
- a. Robar la droga No robar la droga
- Por qué? no lo entiendo o es una situación

11. Suponiendo que has reconocido que **NO** lo sabría, de los siguientes argumentos a favor de lo que más te interesa al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):
 - A. Porque podría sufrir un robo igual
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - B. Porque robar no le lleva a ningún lado, y si te estás entregando mucho mejor "no estoy seguro(a)".
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

8) Debe hacer todo lo posible por conseguir el dinero para adquirir la medicina, sin recurrir a violar la ley

- C. Porque no debes hacer a otros lo que no te gustaría que te hicieran a ti
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Porque se debe obedecer la ley aún cuando no se éste de acuerdo con ella
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque violar la ley y se pierde la posición y respeto ante la comunidad
 a. Idéntico No estoy seguro(a)
- F. Porque debe tener en cuenta el otro punto que necesita el medicamento tanto como su esposa y debe tener en cuenta el valor de todas las vidas implicadas
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

12. ¿Es importante que las personas hagan lo que les da lo que les da su conciencia?
 Si es importante b. No es importante

Por qué Es su conciencia es su justicia no su
liberación de Oscar

13. Suponiendo que has respondido que es IMPORTANTE de los siguientes argumentos a favor señala el más científico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "No estoy seguro(a)");

- A. Porque si se salva la vida de uno primero luego ella le podrá salvar
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Porque si el farmacéutico le ha costado mucho crear el medicamento se le debe pagar lo que pide y Oscar debe buscar otros temas de recolectar el dinero
 a. Idéntico No estoy seguro(a)
- C. Porque está bien que Oscar robe la droga si el farmacéutico es totalmente inamoral al ignorar el derecho a vida de la esposa de él
 a. Idéntico No estoy seguro(a)
- D. Porque el farmacéutico no debería utilizar su invención para beneficiar a la sociedad.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque la esposa de Oscar puede contribuir a la sociedad.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Porque una sociedad alta de moral difunde principios humanos universales.
 a. Idéntico No estoy seguro(a)

14. Ahora supongo que Oscar se roba la droga, la pedida la cámara y un juez lo juzga. El juez debería,
 a. Liberar a Oscar Condenar a Oscar

Por qué Viola la ley, rompió un delito y hay que pagar por ello

15. Suponiendo que has respondido que debe liberarlo, de los siguientes argumentos a favor señala el más científico al tuyo (si alguno no le parece absurdo, marca "No estoy seguro(a)");

- A. Porque la lógica conduce a los más altos abstracciones
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el juez debe entender que Oscar quiere salvar la vida de su esposa.
 a. Idéntico No estoy seguro(a)
- C. Porque el juez debería ser indulgente con Oscar porque ha sufrido torturas y él no quería robar
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el juez debe ser indulgente con Oscar para demostrar que la ley puede ser justa a humanos
 Idéntico b. No estoy seguro(a)
- E. Porque puede no estar mal quebrantar la ley cuando su función no era proteger los derechos sino infringirlos
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- F. Porque se debe considerar los principios humanos universales en cualquier persona.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
16. Ahora, supongo que usted está en el lugar de Oscar cual de los siguientes argumentos a favor es científico al que expondrías ante el juez
 A. Si ya estuviera en el lugar de él le diría al juez que mi esposa(s) necesitaba la droga y por eso la robe
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)
- B. Le diría que debía ayudar a salvar la vida de otros porque en una situación igual esperaría que lo hicieran por mí.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

C. Le difía que debía robar el medicamento, aunque sé que esta mal ante los ojos de la sociedad y que estoy dispuesto(a) a aceptar las consecuencias

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

D. Le difía que no está muy cuestionar la ley si su función no es la de proteger los derechos

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

E. Le difía que considero aspectos de la justicia penal

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

F. Le difía que en ningún caso son muy especiales

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

17. Suponiendo que has recordado que el juez debe condenar a Oscar, de los siguientes argumentos se lo más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)")

A. Porque el juez entiende que la acción es muy bella

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

B. Porque si no lo hace otros podrían intentar sus fines de castigo por robar

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

C. Porque si el juez no hace obedecer la ley, la gente intentará causar un caos

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

D. Porque el juez debe hacer obedecer la ley puesto que el tiempo o la ley se deshuye si los ciudadanos creen que la pueden cambiar simplemente si no están de acuerdo con ello

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

E. Porque el derecho o la vida es universalmente como todos los seres humanos

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

F. Porque los principios morales se han construido desde pactos, acuerdos y diálogos entre las sociedades

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

18. Ahora, supongamos que lo abogado de Oscar no tiene cabida. ¿Qué debería hacer el juez si simplemente hubiera estado enfermo y Oscar hubiera robado la droga pero que esto se tratara?

a. Liberar a Oscar

b. Condenar a Oscar

c. No estoy seguro(a)

19. ¿Es importante que los jueces errén o lo citen a la gente que quebranta las leyes?

a. Sí es importante

b. No es importante

20. Suponiendo que has respondido que es importante, de los siguientes argumentos a favor se lo más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)")

A. Porque si uno se atreve a robar, uno debe saber que lo mandan a la cárcel si lo cogen

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

B. Porque Oscar debió saber que lo que él hizo estaba mal

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

C. Porque Oscar debería estar preparado para dar cuenta de sus acciones

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

D. Porque las multas no levan en su lengua al reñir de las leyes

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

E. Porque si uno está de acuerdo con que haya leyes una también debe estar de acuerdo con que se hagan cumplir

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

F. Porque nadie tiene derecho a tomar una decisión que afecte la dignidad e integridad de otra persona aunque se de una discusión entre los involucrados

a. Idéntico

b. No estoy seguro(a)

Escribe tu edad

21 años

País de procedencia Colombia Ciudad Guatimar, CO

Estado Civil: Soltero

Discapacidad: Estudiante

Experiencia laboral: Vendedor de Seguros (Unico de Seguros)

ANEXO M. FOTOCOPIA DEL DILEMA Y CUESTIONARIO DEL ESTUDIANTE DE INGENIERÍA DE SISTEMAS E INFORMÁTICA NO 27

Aliviar académico : 7-
respeto y
... de un punto

DILEMA DE CASAR

En Icaranamarca, una mujer tenía un tipo especial de cáncer y, muy pronto iba a morir. Había un medicamento que los médicos pensaban que podía salvarla. Era una forma de raíz que un farmacéutico de la misma ciudad se había inventado recientemente. La medicina era costosa de producir, pero el farmacéutico cobraba diez veces más de lo que a él le costaba producirla. Oscar, el esposo de la señora enferma, recurrió a todas las personas que conocía para pedirles plata prestada, pero sólo alcanzó o reunió cerca de la mitad de lo que el invento pedía. Oscar le dijo al farmacéutico que su esposa se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que le dejara pagar una parte ese mismo día y el resto después. El farmacéutico le dijo: "Yo he trabajado durante muchos años sobre este medicamento y he invertido mucho tiempo y dinero en ello; debo obtener la retribución adecuada a mi esfuerzo y por eso no se lo voy a vender más barato." Así pues, habiéndolo agotado todos los medios legales para conseguirlo, Oscar se desespera y comienza a pensar el laboratorio y robarse el medicamento.

Ante este problema, Oscar debería ayudar a su esposa y salvarle la vida, aunque sea el único manera de poder conseguir el medicamento sea violando la ley robándose la droga o desistir en su intención y obedecer la ley.

1. ¿Qué debe hacer Oscar?
a. Robar la droga
b. No robar la droga
2. El argumento a favor más idóneo al Nuyo es (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

- A. Debe robarlo porque el medicamento vale menos y el queso pagaría primero.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque está la necesidad y el quiere que ella viva.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque solo hecho digo que era natural que un buen marido hiciera.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque si ella muere es responsabilidad suya; debe pagarla con lo idera de paga al farmacéutico.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

5. Porque la ley no se aplicó en estas circunstancias. Robar el medicamento no está bien, pero el hocaso está justificado.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
6. Porque tiene que actuar según el principio de respetar y salvar la vida. En este caso robar es moralejas correcta.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

3. El argumento en contra más idóneo al Nuyo es (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)"):

- a. Idéntico
- b. No estoy seguro(a)

- A. No debe robarlo porque es un gran delito, no pasó permiso y causó mucha dialo robando un medicamento muy caro.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el farmacéutico no es malo; el sólo quiere obtener un beneficio y para eso son los negocios, para hacer dinero.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque si su esposa muere no se le puede culpar a él, pues no es que no tenga corazón. El farmacéutico es quien no tiene corazón y es un egoísta.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque él sabe que está robando un medicamento valioso para el hombre que lo produce.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque no se puede tener o todo el mundo robando todo vez que se encuentran desesperados. El En puede ser bueno pero no justifica los medios.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque los científicos dicen que el sol se mueve a grandes velocidades.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

Ahora cambiamos las cosas en este problema

4. ¿Qué debería hacer Oscar si la persona que se está muriendo no es la esposa sino un amigo y el amigo no tiene nada más que él le ayude?
 - a. Robar la droga
 - b. No robar la droga

Por qué Oscar debe robar este medicamento
debe morir a causa

7

5. ¿Es importante hacer lo que uno pueda, aun violar la ley, para salvar la vida de un amigo?
 a. No es importante b. No es importante

6. Suponiendo que has respondido que es **IMPORTANTE**, de los siguientes argumentos a favor señala el más **científico** al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)").

- A. Porque tu amigo es una persona famosa.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque hoy por el momento por mí.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque los buenos amigos se ayudan mutuamente.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque sigue siendo un ser humano en peligro.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque lo gente no reconoce al buen humano.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque al ser humano la vida prima en cualquier parte del mundo.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

7. ¿Qué debería hacer Oscar si la pensión que se está recibiendo es un descomodidad?
 a. Robar la droga b. No robar la droga

Por qué?
si se hace la droga es un delito y no se puede hacer su acción

8. Suponiendo que has respondido que **debe robarla** de los siguientes argumentos a favor señala el más **científico** al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)").

- A. Porque uno siempre debe ser ambicioso.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el descomodidad necesita la droga y mañana puede ser yo.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque se debe ser bueno gente con cualquier persona.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

9. Porque nadie podría estar de acuerdo con que uno debe más a uno persona.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

10. Porque todos tendrían firme derecho a vivir si hay una forma de salvarle la vida de abajo ser salvado.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

11. Porque Mendocino compareo lo macho nupcial.
 a. Idéntico b. No estoy seguro(a)

12. Si tienes que considerar un argumento de por qué es importante hacer todo lo que puedes, aún violar la ley, para salvar la vida de uno persona descomodida, ¿cuál de los siguientes afirmaciones o favor es **científico** al tuyo?
 a. Porque la inteligencia y la razón son propias del ser humano.

- a. Idéntico
- b. No estoy seguro(a)

b. Porque la persona descomodida podría dejarme toda su herencia.

- a. Idéntico
- b. No estoy seguro(a)

c. Porque un buen cristiano ayuda a su prójimo.

- a. Idéntico
- b. No estoy seguro(a)

d. Porque se asume una responsabilidad social con la esposa y el farmacéutico.

- a. Idéntico
- b. No estoy seguro(a)

e. Porque en nuestra sociedad se le da más valor a la vida que a la propiedad.

- a. Idéntico
- b. No estoy seguro(a)

f. Porque la vida de cualquier ser humano es muy valiosa.

- a. Idéntico
- b. No estoy seguro(a)

13. ¿Qué debería hacer Oscar si el farmacéutico le pide que le pague lo que le costó hacer la droga (sin los utilidades) y él, de todos momentos, no puede pagar?
 a. Robar la droga b. No robar la droga

Por qué?
si se roba se le castiga y se debe pagar para volver a la normalidad y si se roba se le castiga y se debe pagar para volver a la normalidad

14. Suponiendo que has respondido que **NO** lo robará, de los siguientes argumentos a favor señala el más **científico** al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "no estoy seguro(a)").

- A. Porque podría sufrir un robo igual.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque robar no le lleva a ningún lado, y si le estás amargando mucho.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

- *el pñ al medicamento no garantiza sobre la vida de la esposa*
 - *Por no desmoronar la situación no se justifica la acción tomada (robar a dragón)*

- C. Porque no debes hacer a otros lo que no te gustaría que te hicieran a ti
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- D. Porque se debe obedecer la ley aún cuando no se le da acuerdo con ella
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- E. Porque violaría la ley y se perdería la posición y respeto ante la comunidad
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)

F. Porque debe tener en cuenta a otro guerrero que necesita el medicamento tanto como su esposa y debe tener en cuenta el valor de todas las vidas implicadas
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)

12. ¿Es importante que las personas hagan lo que les dice su conciencia?
 a. Si es importante
 b. No es importante

Por que *este es el momento de decidir si con sus principios*
de la vida y su familia

13. Suponiendo que has respondido que es IMPORTANTE, de las siguientes afirmaciones a favor señalo el más idéntico al tuyo (si alguno no te parece abundante, marca "no estoy seguro(a)"):

- A. Porque si se salva la vida de una persona luego ella la podrá salvar
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- B. Porque si el farmacéutico le ha costado mucho dinero el medicamento se le debe pagar lo que pide y Oscar debe buscar otras formas de recaudar el dinero
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- C. Porque está bien que Oscar robe la droga si el farmacéutico es totalmente responsable de ignorar el derecho a vivir de la esposa de él
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el farmacéutico ha debido utilizar su invención para beneficiar a la sociedad.
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- E. Porque la esposa de Oscar puede contribuir a la sociedad.
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- F. Porque una sociedad alta de moral depende principios humanos universales.
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)

14. Ahora supongo que Oscar se robó la droga, la pilló la esposa y un juez lo juzga. El juez decide:
 a. Liberar a Oscar
 b. Condenar a Oscar

Por que? *robar es un delito*

15. Suponiendo que has respondido que debe liberarlo, de las siguientes afirmaciones a favor señalo el más idéntico al tuyo (si alguno no te parece abundante, marca "no estoy seguro(a)"):

- A. Porque la lógica conlleva a las más altas abstracciones.
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- B. Porque el juez debe entender que Oscar quiere salvar la vida de su esposa.
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- C. Porque el juez debería ser indulgente con Oscar porque ha sufrido bastante y él no quiere robar
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el juez debe ser indulgente con Oscar para demostrar que la ley puede ser justa o humana
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- E. Porque puede no estar mal quebrantar la ley cuando su función no era proteger las derechos sino restringirlos
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- F. Porque se debe considerar los principios humanos universales en cualquier persona.
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)

16. Ahora, supongo que unido está en el lugar de Oscar cuando de las siguientes afirmaciones a favor es idéntico al que exponías ante el juez

- A. Si yo estuviera en el lugar de él le diría al juez que mi esposa lo necesitaba lo drago y por eso lo robe
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)
- B. Le diría que debió ayudar a salvar la vida de otros porque en una situación igual esperaba que lo hicieran por mí.
 a. Identifico
 b. No estoy seguro(a)

15) *debería en libertad porque al delito que cometeo, aunque no se justifican, tampoco es suficiente para privarme de mi libertad y la libertad sería buscar un estado apropiado, que además buscaremos no solo a corregir el error sino a evitarlo a Oscar.*
a. Sobrevivir en situación

17. Le dijo que debí robar el medicamento, aunque sé que esto mal ante los ojos de la sociedad y que estoy dispuesto(a) a aceptar las consecuencias

- a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - c. Idéntico
 - d. Idéntico
- D. Le dijo que no esta mal robarlo si la ley si su función no es la de proteger las dierechas
- a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - c. Idéntico
 - d. Idéntico
- E. Le dijo que considerara aspectos de lo justicia procesal.
- a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - c. Idéntico
 - d. Idéntico
- F. Le dijo que en contra de las normas son muy susceptibles
- a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
 - c. Idéntico
 - d. Idéntico

18. Suponiendo que has respondido que el juez debe condenar a Oscar, de los siguientes argumentos señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "No estoy seguro(a)")

- A. Porque el juez entiende que la vida es muy bella.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque si no lo hace otros podrían intentar salir libres de castigo por robar.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque si el juez no hace obedecer la ley, la parte inmoral causaría un caos.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque el juez debe hacer obedecer la ley puesto que al respecto a lo ley se destruye si los ciudadanos creen que lo pueden quebrantar simplemente al no estar de acuerdo con ello.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque el derecho a la vida es universalizable para todos los seres humanos.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque los principios morales se han construido desde pactos, acuerdos y diálogos entre las sociedades.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

19. Ahora, supongamos que lo esposo de Oscar no tiene cáncas. ¿Qué debería hacer el juez si simplemente hubiera estado enfermo y Oscar hubiera robado la droga para que ella se mejorara?

- a. Liberar a Oscar
- b. Condenar a Oscar
- c. No estoy seguro(a)

20. ¿Es importante que los jueces envíen a la cárcel a la gente que quebranta las leyes?
(2-5 es importante)

- a. No es importante
- b. No es importante

21. Suponiendo que has respondido que es importante, de los siguientes argumentos o favor señala el más idéntico al tuyo (si alguno no lo entiendes o te parece absurdo, marca "No estoy seguro(a)")

- A. Porque si uno se omite a robar, uno debe saber que lo mandan a la cárcel si lo captan.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- B. Porque Oscar debió saber que lo que él hizo estaba mal.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- C. Porque Oscar debería estar preparado para dar cuenta de sus acciones.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- D. Porque los médicos llevan en su lengua el náctico de las flores
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- E. Porque si uno está de acuerdo con que haya leyes uno también debe estar de acuerdo con que se hagan cumplir.
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)
- F. Porque nadie tiene derecho a tomar una decisión que afecta la dignidad e integridad de otra persona sin que se de una explicación entre los involucrados
 - a. Idéntico
 - b. No estoy seguro(a)

Escritura su edad

Escritura su nombre

Día de procedencia

Ciudad

Estado Civil: Es casado

Ocupación: Es estudiante y trabaja en una industria

Experiencia laboral: Trabajo en el comercio (15 años)
Trabaja de manufactura (10 años)

Grupo de argumental: A favor o en contra
Discusión en grupo con Ricardo Pabon, Rodrigo Rodriguez,

Carolina Gómez, Yenny A. Guzmán
Dpto. C. 2014