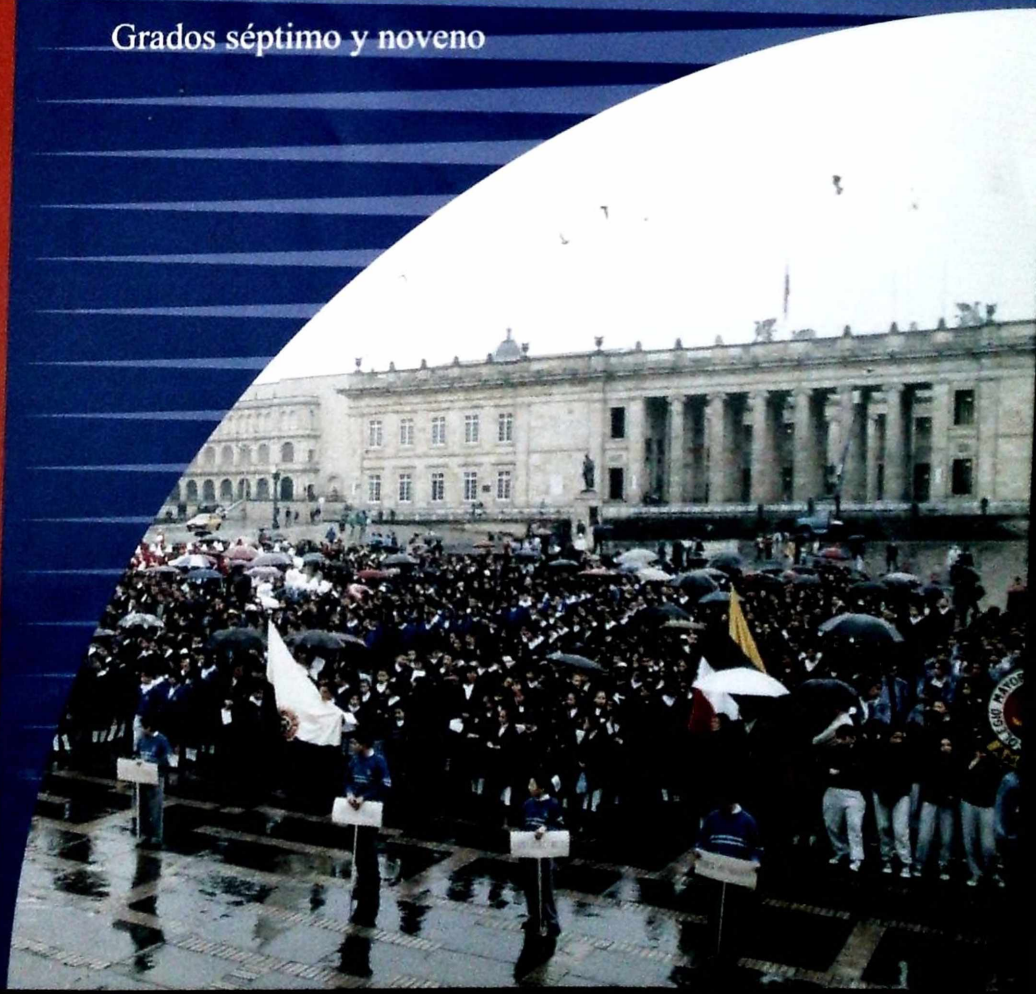
BOGOTÁ PARA VIVIR
SED 075
2001 A
v.2

RESULTADOS

Evaluación de Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana

Calendario A . Octubre 2001

Grados séptimo y noveno



ALCALDIA MAYOR
BOGOTA D.C.
Secretaría
EDUCACION

SED 075
2001 A
n.2

ALCALDÍA MAYOR
BOGOTÁ D.C.
Secretaría
EDUCACIÓN

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN, SENSIBILIDAD Y CONVIVENCIA CIUDADANA

Análisis de Resultados

Calendario A - Octubre 2001

Bogotá, Mayo de 2002

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C.

ANTANAS MOCKUS SIVICKAS
Alcalde Mayor de Bogotá D.C.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL

MARGARITA PEÑA BORRERO
CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE
Secretaria de Educación

NOHEMY ARIAS OTERO
Subsecretaria Administrativa

GLORIA MERCEDES ÁLVAREZ NÚÑEZ
Subsecretaria de Planeación y Finanzas

JESÚS ALBERTO MEJÍA PERALTA
Subsecretario Académico

LUZ AMPARO MARTÍNEZ RANGEL
Directora Evaluación y Acompañamiento

STELLA QUINAYAS DELGADO
Subdirectora Evaluación y Análisis

JIMMY CORZO SALAMANCA
ANGELA BERMÚDEZ VÉLEZ
HERNÁN ESCOBEDO DAVID
ROSARIO JARAMILLO FRANCO
CARLOS LANZIANO MOLANO
Equipo Temático y Técnico

Con la colaboración de:

FUNDACIÓN HEMISFERIO
ESTADÍSTICAS S.A.
SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN Y ANÁLISIS
Equipo de Profesionales

MARTHA CONSUELO TORO QUIÑONES
Corrección de Textos

GRUPO O.P. GRÁFICAS
Diseño, Diagramación e Impresión

Derechos reservados
Distribución gratuita

Prohibida su reproducción total o parcial sin la autorización de la Secretaría de Educación Distrital.

Bogotá Agosto de 2002.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN 5

¿QUÉ HICIMOS Y PARA QUÉ LO HICIMOS? 7

1. ¿QUÉ OBTUVIMOS? 7

1.1 ¿Qué se obtuvo en relación con el desarrollo moral? 7

1.2 ¿Qué se obtuvo en relación con la consistencia en la argumentación moral? 9

1.3 ¿Qué se obtuvo con la prueba de conocimientos? 11

1.4 ¿Qué se obtuvo con la prueba sobre actitudes ante la vida ciudadana? 15

1.5 ¿Qué se obtuvo cuando buscamos relaciones entre las respuestas de los estudiantes? 23

1.5.1 Resultados obtenidos con séptimo grado 25

1.5.2 Resultados obtenidos con noveno grado 34

2. ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA MEJORAR? 39

2.1 Algunas estrategias para desarrollar el pensamiento ético 39

2.2 Algunas estrategias para mejorar los conocimientos cívicos y desarrollar la "inteligencia social" 44

3 ¿EN QUÉ NOS FUNDAMENTAMOS PARA HACER NUESTRO TRABAJO? 47

3.1 Revisamos lo que la filosofía nos dice acerca de la moral 47

3.1.1 La dificultad de la convivencia 47

3.1.2 La moral como orientadora de la acción y mediadora en los conflictos 48

3.1.3 La necesidad de reflexionar sobre la moral habitual 50

3.1.4 La ética como moral pensada 51

3.1.5 La ética de los máximos y de los mínimos 52

3.1.6 Implicaciones educativas de este planteamiento 54

3.2 También revisamos lo que nos dicen la teoría constructivista de Piaget sobre la educación moral 54

3.2.1 La moralidad se construye 54

3.2.2 Lo que se construye en la educación moral 55

3.2.3 Formas del razonamiento implicadas en la competencia moral 57

3.2.4 Las estructuras de pensamiento siguen un proceso de desarrollo cualificante 59

3.2.5 La utilidad pedagógica de las etapas 61

3.2.6 El dilema moral como eje central de una estrategia pedagógica 62

3.2.7 El dilema moral como herramienta Pedagógica por excelencia para el desarrollo moral 63

3.2.8 ¿Qué es un dilema moral? 64

3.2.9 La importancia del clima en el aula y en la institución 66

3.2.10 La educación moral más allá del aula 67

3.2.11 No emitir juicios y escuchar, son piezas claves de esta propuesta 67

PRESENTACIÓN

"Cualquier sociedad funciona por respeto a la ley y si no hay respeto a la ley, está el sistema judicial y en últimas la fuerza publica para hacer valer ciertas decisiones. Pero no sólo tenemos la ley, tenemos la autorregulación, la voz interior, a la que los investigadores llaman ***la conciencia moral*** *..."*

Antanas Mockus, ante el Congreso de la República, 4 de octubre de 2001

Desde 1998, la Secretaría de Educación del Distrito Capital se propuso mejorar los resultados de la acción educativa, definidos en términos de las competencias y valores que se espera desarrollen los estudiantes durante su paso por las instituciones escolares.

En el marco del Proyecto de Evaluación de Competencias Básicas, se han realizado estudios exploratorios y evaluaciones sobre la Comprensión, Sensibilidad y Convivencia Ciudadana, con el propósito de contar con información que permita a maestros, instituciones y comunidad educativa orientar su intervención en los planes y políticas de mejoramiento.

El Plan Sectorial de Educación para el período 2001-2004, Bogotá para Vivir, Todos del Mismo Lado, estableció como metas de mejoramiento aumentar el porcentaje de estudiantes que comprenden las normas y funcionamiento del Estado y desarrollar las competencias ciudadanas que posibilitan la convivencia, el respeto y el desarrollo moral.

La presente publicación entrega a la comunidad educativa el análisis de los resultados obtenidos por cerca de 170.000 estudiantes de los grados séptimo y noveno de calendario A, de las instituciones oficiales y privadas de Bogotá.

Se evaluaron principalmente tres aspectos:

- *El Desarrollo del juicio moral.* Se refiere a la competencia que todo ser humano necesita para emitir un juicio moral sobre una determinada acción o tomar una decisión ante los frecuentes dilemas que la vida en comunidad plantea. Evalúa además, el nivel de argumentación, para determinar el grado de coherencia en la emisión del juicio moral.
- *Construcción de representaciones sobre ciudadanía.* Se relaciona con las concepciones, preferencias valorativas, imaginarios, actitudes, que disponen a la persona para actuar de una u otra manera ante diversas circunstancias o fenómenos de la vida en común.
- *Comprensión de las normas, estructura y funcionamiento del Estado.* Se refiere al dominio de conocimientos básicos sobre el sentido, funcionamiento, financiamiento y formas de control del Estado Colombiano, todos ellos elementos fundamentales para comprender la vida ciudadana.

La primera parte de este informe presenta el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes con respecto al desarrollo y consistencia en la argumentación moral, a los conocimientos del Estado y, a las actitudes ante la vida ciudadana.

En la segunda se proponen algunas estrategias pedagógicas que orientan a docentes y directivos, para desarrollar el pensamiento ético y moral, y los conocimientos cívicos.

Estamos seguros que el producto de este trabajo aportará a la comunidad educativa y a la ciudadanía en general, elementos de análisis, investigación, orientación y acción, para asumir como tarea elevar la calidad de la educación e incrementar el desarrollo de las competencias básicas de aprendizaje y competencias ciudadanas para la convivencia.

MARGARITA PEÑA BORRERO

Secretaria de Educación Distrital

¿QUÉ HICIMOS Y PARA QUÉ LO HICIMOS?

Luego de un largo trabajo interdisciplinario, que analizó desde diversas perspectivas la idea de construir una prueba que permitiera evaluar cómo los jóvenes comprenden y sienten la vida ciudadana, y tomando en cuenta consideraciones filosóficas, pedagógicas, psicológicas y sociales, se abordó una pregunta central: ***¿Cuales deben ser las características de una persona competente para vivir en comunidad y contribuir democráticamente con el desarrollo de ésta, al mismo tiempo que se desarrolla como persona moral?***

Buscamos respuestas que nos permitieran abordar el problema de la educación ciudadana, de los derechos y deberes, del desarrollo del juicio moral, de la construcción de valores, de la sensibilidad y las actitudes, de los contenidos y comprensiones en materia de ciudadanía, y del espíritu cívico que poseen los estudiantes de los grados séptimo y noveno de educación básica secundaria.

1 ¿QUÉ OBTUVIMOS?

En el presente capítulo queremos relatar cuáles fueron los resultados más importantes obtenidos con la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana aplicada en octubre de 2001 a los estudiantes de calendario A de Bogotá.

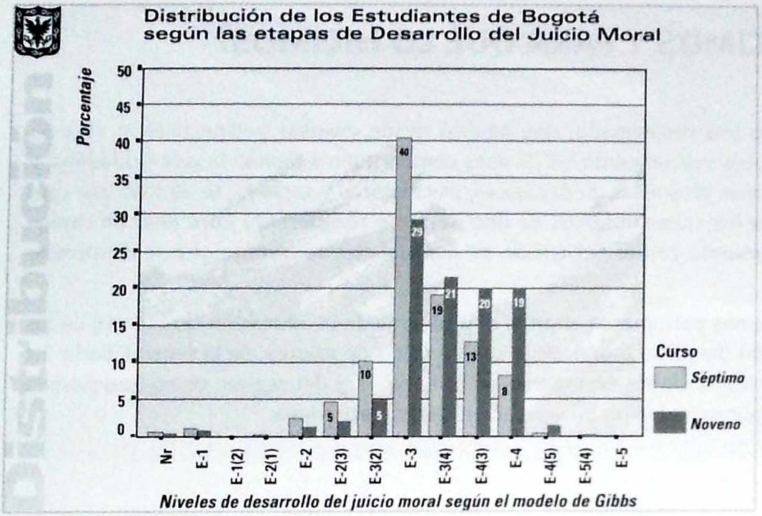
1.1 ¿QUÉ SE OBTUVO EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO MORAL?

La mayoría de los estudiantes bogotanos de 7° grado (81%) y de 9° (90%) alcanzan o superan la etapa 3 de desarrollo del juicio moral, lo cual sitúa a los estudiantes bogotanos al mismo nivel de otros jóvenes citadinos del mundo.

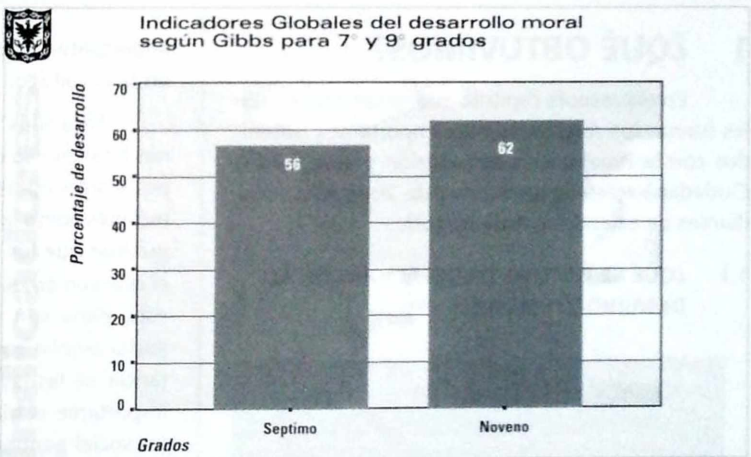
Fundamentándonos en estudios transculturales en diversas partes del mundo, es posible afirmar que lo esperado es que todos los jóvenes escolarizados citadinos de 15 años estén en etapa 3 o una posterior. Como podemos observar en la *gráfica 1* éste es el caso del 81% de los jóvenes de 7° grado y del 90% de los de 9° grado. De estos estudiantes, la mayoría se encuentran en la etapa 3 (el 40% en 7° y el 29% en 9°). Esto quiere decir que la mayoría de estos alumnos consideran que hay que vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas esperan de ellos. Consideran, por ejemplo, que es importante ser un buen hijo, o un buen hermano, o un buen amigo.

Para ellos "ser bueno" quiere decir tener buenas intenciones con las demás personas de sus grupos y preocuparse por ellas. Les interesa cultivar relaciones como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud que los hacen sentir parte de un grupo en el que son apreciados y estimados. Las personas de esta etapa aún no razonan desde una perspectiva social amplia aunque pueden llegar a ver la importancia de las leyes; sin embargo para ellos es más importante el bienestar de su grupo que el bienestar social general y prefieren atender a las normas de su grupo de referencia: los amigos del barrio, el grupo de juego o de estudio, los compañeros del salón de clases, los amigos del parche... Una perspectiva social más amplia, sólo la alcanzan los que se sitúan en la cuarta etapa.

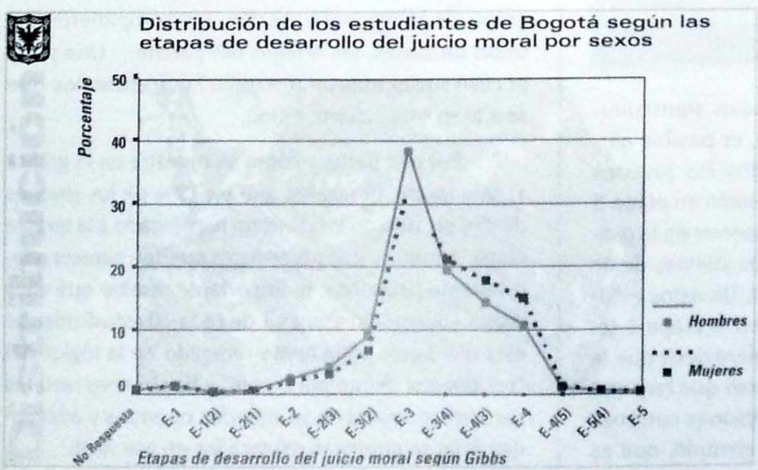
Por otra parte, y como se muestra en la gráfica 1, es importante resaltar que un 19% de los jóvenes de 7° y un 10% de los de 9° no han llegado a la tercera etapa. Aunque estos porcentajes pueden parecer relativamente pequeños, es importante resaltar que ellos indican que por lo menos 1 de cada 10 estudiantes se está quedando seriamente rezagado en la lógica del "ojo por ojo, diente por diente" y hay buenas razones para pensar que si no se atienden oportuna y adecuadamente se quedarán estancados en ese nivel.



GRAFICA 1



GRAFICA 2



GRAFICA 3

Entre 7° y 9° grados se observa un avance en el desarrollo del juicio moral de los estudiantes que podría ser atribuido a las actividades escolares.

En la *gráfica 2* se presenta un indicador de avance en el proceso de desarrollar el juicio moral en los estudiantes de 7° y 9° grados. Este indicador muestra que en 7° grado se ha desarrollado el 56% de este proceso en tanto que en 9° se ha desarrollado el 62%. Hay pues un avance que en buena parte podría ser atribuido a las actividades desarrolladas en la escuela. Sería importante desarrollar estudios experimentales que permitan afirmar que la escuela es uno de los factores que más explican este avance.

Tanto en 7° grado como en 9° se observa que las mujeres tienen un desarrollo del juicio moral ligeramente mejor que el de los hombres.

En la *gráfica 3*, se puede observar que las mujeres desarrollan su juicio moral en forma ligeramente más rápida que los hombres. Esta diferencia se mantiene en prácticamente el mismo porcentaje (2%) cuando los datos de 7° se toman en forma separada de los de 9° grado.

Las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de las instituciones educativas influyen en el desarrollo del juicio moral.

Las condiciones socioeconómicas influyen en el desarrollo del juicio moral (buena alimentación, acceso a libros y otros bienes culturales, posibilidades de comunicación y discusión en el hogar). Se ha adoptado el estrato socioeconómico definido por el Departamento de Planeación Nacional como indicador de las condiciones económicas de los alumnos. En la *gráfica 4* se observa que los estudiantes de 7° de estratos 1 y 2 se encuentran un poco rezagados y que los resultados obtenidos por estos dos grupos son muy similares. Se observa además que los estudiantes de estrato 3 tienen resultados mejores que los de estratos 1 y 2. Por último, los estudiantes de estratos 4, 5 y 6 parecen haber avanzado más rápidamente que los otros tres grupos.

En la *gráfica 5* se puede observar que con los estudiantes de 9° grado se repite el mismo fenómeno que en 7°. En un grupo están los estudiantes de estratos 4, 5 y 6 que obtienen los mejores resultados; en un segundo grupo se encuentran los estudiantes de estrato 3 que obtienen resultados intermedios y en un tercer grupo están los estudiantes de estratos 1 y 2 que obtienen los resultados menos buenos. A pesar de que se puede afirmar que se reproduce el mismo fenómeno, las diferencias entre estratos son más marcadas en 9° que en 7°.

1.2 ¿QUÉ SE OBTUVO EN RELACIÓN CON LA CONSISTENCIA EN LA ARGUMENTACIÓN MORAL?

La consistencia con la que argumentan los estudiantes de 7° y 9° del calendario A en Bogotá es inferior a la esperada.

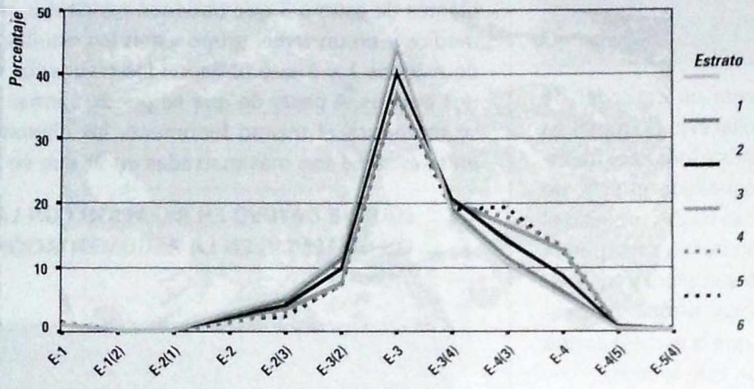
En la *gráfica 6* se reportan los resultados obtenidos con la prueba de Lind que mide el nivel de consistencia en la forma de argumentar a propósito de problemas morales.

Suele suceder que una persona encuentre que un argumento de un determinado tipo que está a favor de su opinión, es aceptable; al mismo tiempo encuentra que otro argumento, del mismo tipo pero que está en contra de su propia opinión, es inaceptable. Decimos que una persona que actúa de esta manera es *inconsistente*; no está juzgando la calidad del argumento, sino está reaccionando al hecho de que la persona con quien habla esté o no de acuerdo con ella. Si una persona es consistente debe poder situarse en la posición de una persona que tiene una opinión diferente a la propia y juzgar sus argumentos con la misma lógica que juzga los propios.

En la prueba de Lind se plantean dos problemas, por ejemplo: el primero es el de un médico que debe decidir si acepta o no la solicitud que le hace una paciente que, agobiada por el dolor, no quiere vivir más y le pide que le aplique una sobre dosis de calmante. El médico después de muchas dudas decide acceder a la petición de su paciente. A la persona que responde a la prueba se le presentan doce argumentos en relación con esta decisión; 6 son a favor y 6 son en contra. Los siguientes argumentos hacen parte de ellos. El primero es a favor de la decisión y dice así:

- Puedo ponerle la sobre-dosis "**porque aunque la ley prohíbe quitarle la vida a alguien, yo no**

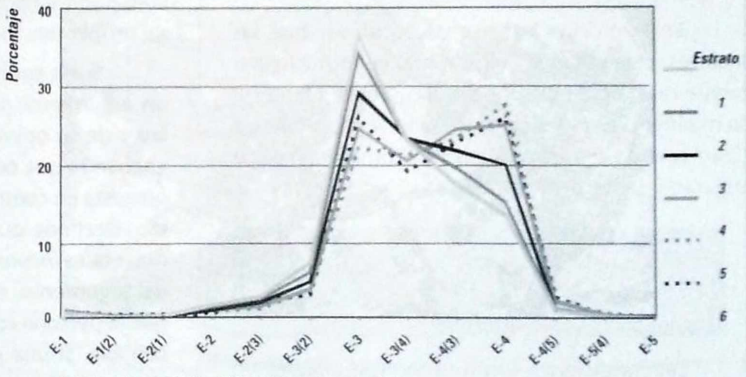
Distribución de los estudiantes de 7° según las etapas de desarrollo del juicio moral por estratos



Niveles de desarrollo del juicio moral según Gibbs

GRAFICA 4

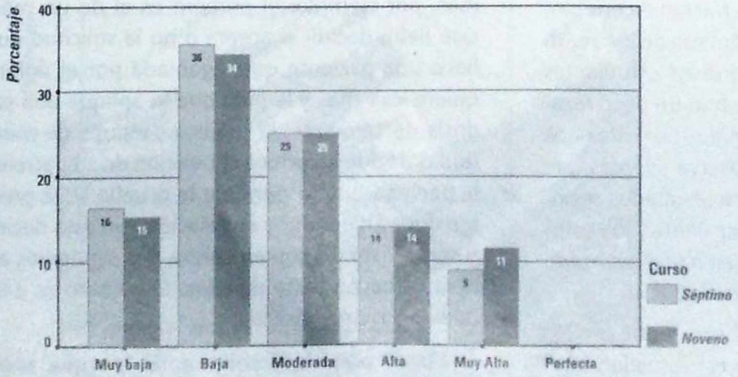
Distribución de los estudiantes de 9° según las etapas de desarrollo del juicio moral por estratos



Niveles de desarrollo del juicio moral según Gibbs

GRAFICA 5

Distribución de los estudiantes de Bogotá según los niveles de consistencia argumentativa



Niveles de consistencia en la argumentación moral según Lind

GRAFICA 6

estaría violando la ley ya que la mujer no puede curarse y lo único que yo estaría haciendo es acortarle el sufrimiento."

El segundo es en contra y dice así:

- No puedo ponerle la sobre-dosis **"porque estaría violando la ley. Si la muerte por piedad no es legal, yo no debo acceder a tales peticiones."**

Estos dos argumentos, aunque contrarios, son de la misma calidad: hacen referencia al respeto por la ley. En el contexto del trabajo de Kohlberg estos argumentos son propios de una persona que está en la cuarta etapa de desarrollo del juicio moral. Una persona consistente va a calificar de igual manera estos dos argumentos a pesar de que uno de ellos sea contrario a su propia opinión.

La prueba de Lind distingue seis niveles de consistencia que van desde la consistencia muy baja a la perfecta, como se ve en la *gráfica 6*.

Es importante anotar que el porcentaje de estudiantes que dejaron argumentos sin calificar es alto. En 7° grado el 36% de estudiantes no calificaron seis argumentos o más y en 9° este porcentaje fue de 30%. En la gráfica 6 se omiten los datos de estos estudiantes.

La mayoría de los estudiantes argumentan con una consistencia baja o muy baja (52% en 7° y 49% en 9°). El 25% en ambos cursos razonan con consistencia moderada y son pocos los que razonan con consistencia alta o muy alta (23% en 7° y 25% en 9°); prácticamente nadie razona con consistencia perfecta. Tener alrededor de la mitad de los alumnos con consistencia baja o muy baja es menos de lo esperado, pues los resultados en la prueba de Gibbs permitían esperar que una buena proporción de estudiantes que se encuentran en la etapa 3 o en una posterior razonaran con una consistencia moderada o alta.

Entre los estudiantes de 7° y 9° grados de calendario A, las mujeres razonan sobre problemas morales en forma ligeramente más consistente que los hombres. (Gráfica 7)

Es interesante anotar que en el caso de la prueba de Lind sucede algo similar a lo que sucedió en la prueba de Gibbs: las mujeres presentan una ligera ventaja sobre los hombres.

Las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de 9° grado son muy similares a las de 7° grado, lo que indica que el avance logrado en dos años de escolaridad es pequeño.

En la gráfica 6 se puede observar también que los resultados obtenidos en 7° grado son muy similares a los obtenidos en 9°. El avance que se logra no es mucho. Esto contrasta con los resultados obtenidos con la prueba de Gibbs en la que sí se observa un buen cambio. Esto puede estar relacionado con el hecho de que mejorar la consistencia en la argumentación supone mucho mayor trabajo de discusión en grupo en la que se tenga la oportunidad de someter a crítica diversos tipos de argumentos, que el que supone avanzar en el desarrollo del juicio moral.

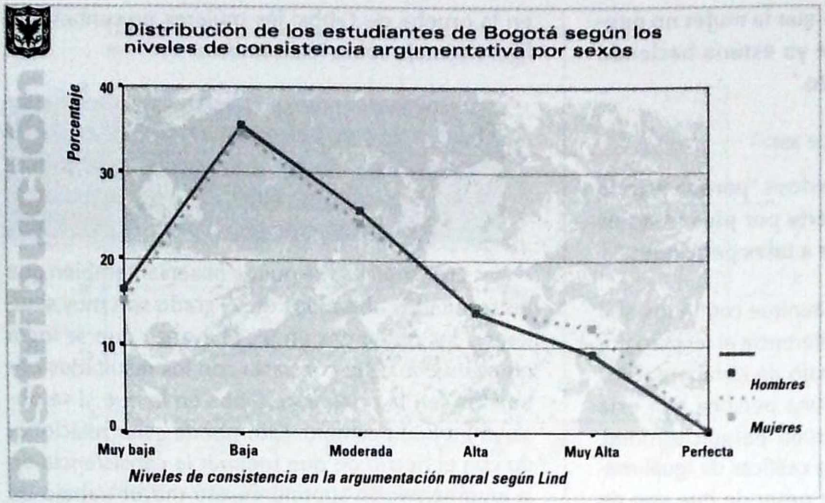
Las condiciones económicas de los estudiantes y de las instituciones educativas influyen en el desarrollo de un razonamiento moral consistente: a mejores condiciones, mejor desarrollo.

Los resultados en la prueba de Lind muestran también que los estudiantes de los estratos 4, 5 y 6 argumentan en forma más consistente que los estudiantes de estrato 3, quienes, a su vez, razonan en forma más consistente que los de estrato 1 y 2. Los estudiantes de los estratos 4, 5 y 6 son similares entre ellos; los de estratos 1 y 2 son también similares entre ellos y el estrato 3 se diferencia de todos los demás estratos, lo que determina tres grandes grupos de estudiantes como se presenta en las *gráficas 8 y 9*.

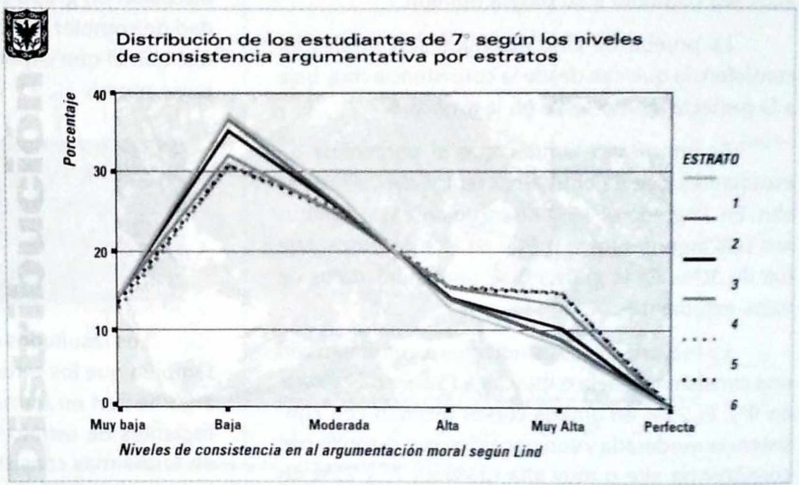
1.3 ¿QUÉ SE OBTUVO CON LA PRUEBA DE CONOCIMIENTOS?

El 96% de los estudiantes de 7° y el 90% de los de 9° de calendario A no pasa la prueba de conocimientos acerca del Estado, la Constitución y los deberes y los derechos.

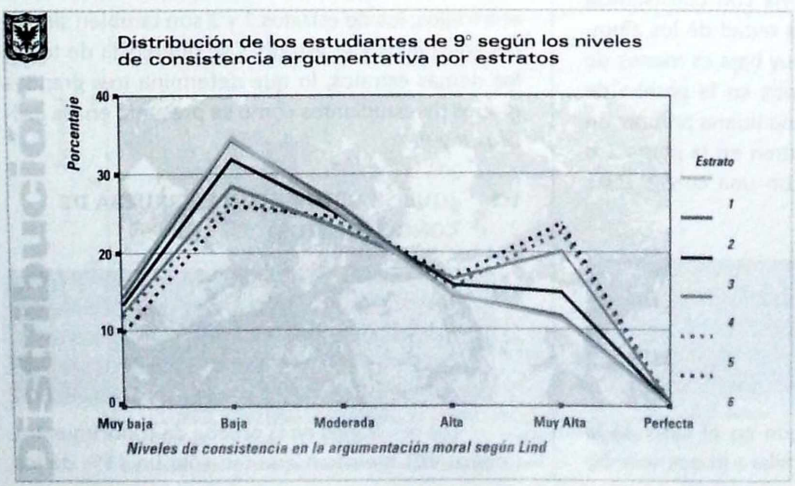
Los resultados en la prueba de conocimientos (*gráfica 10*) muestran que tan sólo un 13% de los



GRAFICA 7



GRAFICA 8



GRAFICA 9

estudiantes de 7° y un 28% de los de 9° tiene los conocimientos con que debe contar todo ciudadano para poder participar de manera informada e inteligente en los destinos de su país. El 33% de los estudiantes de 7° grado y el 47% de los alumnos de 9° tienen entre el 40% y el 60% de la información que podría ser considerada como necesaria mientras que el 63% de los estudiantes de 7° y el 44% de los estudiantes de 9° tienen unos conocimientos que seguramente no les permite superar el lugar común y los estereotipos rampantes sobre la política nacional.

Indudablemente algunas de las preguntas de la prueba eran complejas y fue difícil encontrar estudiantes e incluso adultos que las contestaran todas en forma correcta. Sin embargo, aún después de ser excluidas estas preguntas[1] para realizar el análisis de datos, los resultados fueron igualmente desalentadores.

Estos resultados en parte coinciden con los obtenidos en el estudio internacional de la IEA *(The International Association for the Evaluation of Educational Achievement)* en el que participó Colombia. En efecto, en este estudio se encontró que los estudiantes colombianos obtienen las puntuaciones más bajas entre los 28 países cuando se trata de conocimientos cívicos o cuando se requieren habilidades de pensamiento social. A nuestros estudiantes les cuesta trabajo diferenciar hechos de opiniones, distinguir las ideas fundamentales de las superfluas, entender que un argumento de preferencias políticas debe ser sustentado, o comprender las consecuencias de las decisiones sociales dentro de una red de relaciones, en lugar de considerar solamente las relaciones obvias e inmediatas.

Si se separan las temáticas se puede ver cuáles son los temas más difíciles de comprender para los estudiantes y en cuáles tienen algunas fortalezas.

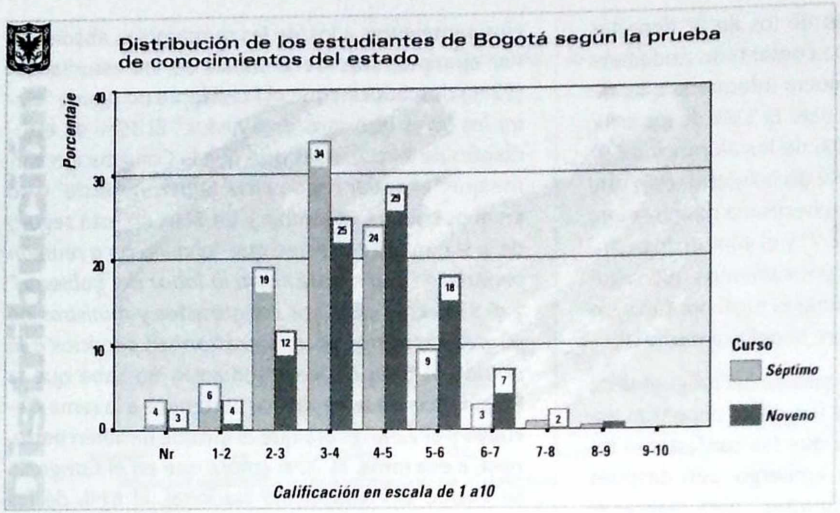
El tema en el que los estudiantes encuentran mayores dificultades es el relacionado con la estructura y funcionamiento del Estado.

En cuanto a estructura y funcionamiento del Estado se encuentra las mayores dificultades. Los estudiantes desconocen el papel que juega la separación de poderes como mecanismo de control democrático y creen que el ejecutivo goza de privilegios semejantes a los de las monarquías absolutas. Por ejemplo, más de la mitad de los estudiantes (57%) desconocen que el Presidente no puede *"dictar las leyes que considere justas"*. El 35% de estudiantes de estos cursos dice que la Constitución afirma que *"el poder reside en el Soberano Justo"* y no en el pueblo de Colombia y un 30% no está seguro de si sí o no. El 40% cree que *"el derecho a reunión prevalece si no se cuestiona la labor del gobierno"* y el 52% cree que *"Los congresistas y ministros no pagan impuestos porque prestan sus servicios a la patria"*. El 54% de los estudiantes no sabe que la Presidencia de la República pertenece a la rama ejecutiva y el 72% ignora que el alcalde también pertenece a esa rama. El 70% ignora que en el Congreso se decide el Presupuesto Nacional. El 61% de los estudiantes cree que la Corte Suprema de Justicia es la encargada de aprobar en última instancia las leyes que rigen en nuestro país y el 70% ignora que determina si las leyes que elabora el congreso respetan o violan la Constitución. Desconocen cuáles son los órganos de control (Piensan que son el ejército y la policía) y su papel frente a las ramas del poder público. En pocas palabras, prevalece la idea de que el presidente y sus ministros, o en general las personas investidas de alguna forma de poder, son todopoderosos y omnipresentes, que gobiernan y que deciden todo según su buena o mala voluntad o según sus cualidades de carácter.

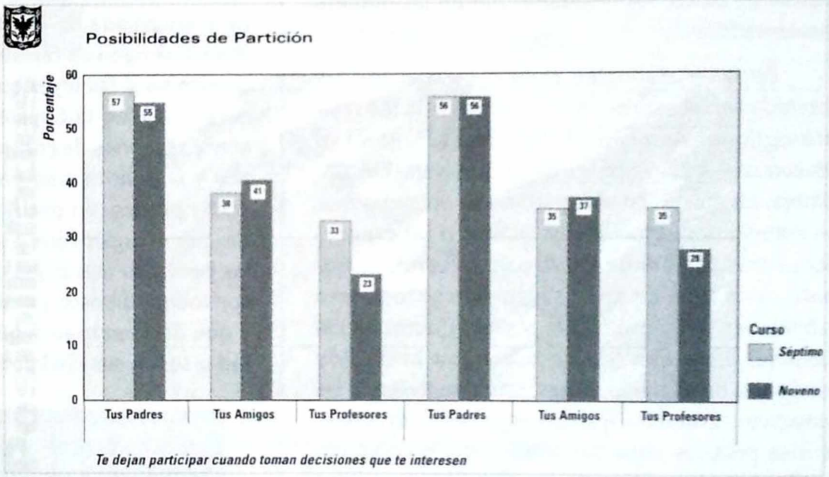
Los estudiantes conocen más acerca de los derechos y algo acerca de los deberes.

En cuanto a derechos y deberes de los ciudadanos hay un mayor conocimiento en este ámbito, aun cuando es más alto el conocimiento sobre derechos que sobre deberes o sobre personas que deban atender los derechos. Aunque el tema de los derechos sí se enseña en los colegios, más de la mitad de los estudiantes desconoce que una persona no puede ser encarcelada por más de 36 horas si no ha sido acusada formalmente de un crimen o que tiene derecho a un abogado defensor. Así mismo, los derechos de reunión y asociación tienen respuestas incorrectas (37%) o de no sé (36%) muy

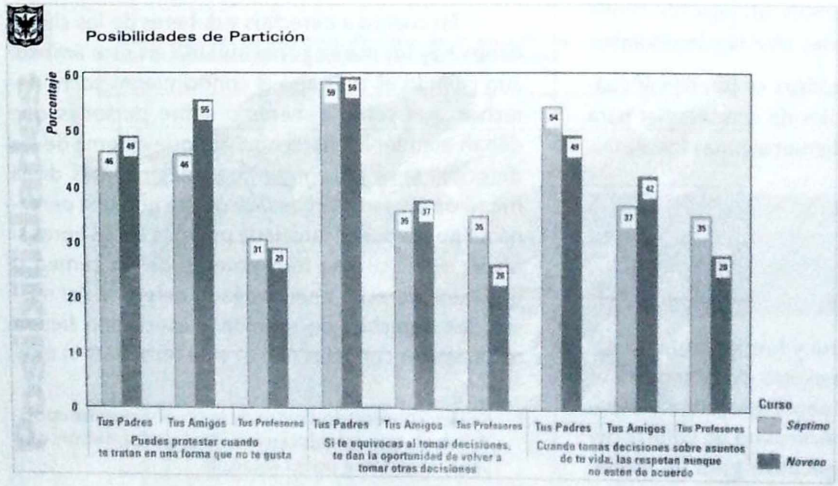
[1] Se han conservado dentro de la prueba porque consideramos que establecen un ideal de formación que sería importante poder alcanzar.



GRAFICA 10



GRAFICA 11



GRAFICA 12

altas, o aparecen seleccionadas como verdaderas aseveraciones tales como "Los sindicatos que se oponen a las políticas del gobierno no pueden proponer a los congresistas proyectos de ley" o "Los hijos varones tienen primacía sobre los derechos de las hijas mujeres cuando la herencia excede 50 salarios mínimos."

Los estudiantes tienen algunos conocimientos acerca de la financiación del Estado y el gasto público.

En cuanto a formas de financiación del Estado y gasto público tenemos que el 30% de los estudiantes conoce de dónde obtiene sus recursos el Estado y en qué tipos de cosas los gasta, notándose una notable mejoría en los estratos 4, 5 y 6 quienes llegan prácticamente al 40%. También se observa un mejoramiento al pasar de 7° a 9° y ninguna diferencia significativa por género. Sin embargo, el papel redistributivo que pueden desempeñar los impuestos se comprende mal y la mayoría de los estudiantes de los estratos 1 y 2 (42%) piensan que es falso o no saben o no responden (20%) que los ricos paguen más impuestos que los pobres mientras que los de estratos 4, 5 y 6 piensan mayoritariamente (52%) lo contrario, que es verdadero.

1.4 ¿QUÉ SE OBTUVO CON LA PRUEBA SOBRE ACTITUDES ANTE LA VIDA CIUDADANA?

En la vida cotidiana corrientemente se tienen que hacer tratos o acuerdos con otras personas (entregar informes o tareas el día fijado, reunirse para trabajar o estudiar en grupo), seguir algunas normas o reglas básicas que pueden ser formales como las leyes (utilizar el cinturón de seguridad, pago de impuestos, no conducir embriagado, no comercializar pólvora) o informales como la conciencia (cumplir con lo que me prometí hacer) o las costumbres (hacer y respetar la cola en el banco o en la cooperativa del colegio, ceder el asiento en el bus a las mujeres embarazadas o a los ancianos, saludar a los vecinos, a los compañeros de trabajo o de clase, llegar a tiempo a las citas, escuchar cuando los demás hablan). De la manera como se logre cumplir con los compromisos adquiridos en los acuerdos y seguir las normas dependerá en buena parte la armonía con que se comparte la vida en comunidad.

La convivencia ciudadana puede entenderse como una combinación de capacidades de celebrar y cumplir acuerdos con habilidades para seguir normas básicas en los entornos en que nos desenvolvemos en nuestra vida diaria, implica también tolerancia y diversidad en asuntos de conciencia y tradición cultural, simetría[2] y respeto en nuestras apreciaciones sobre los demás y confianza en ellos.

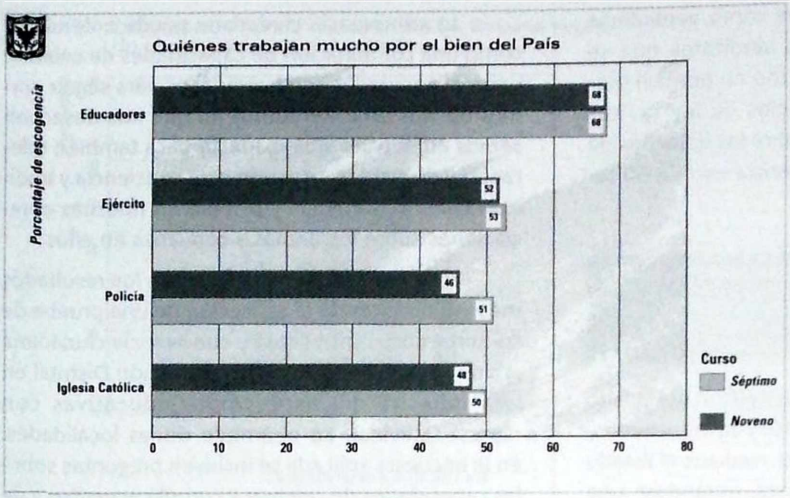
En este resumen se presentan los resultados más importantes de la aplicación de una prueba de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana realizada por la Secretaría de Educación Distrital en una muestra de instituciones educativas con representatividad en el ámbito de las localidades. En la encuesta aplicada se incluyen preguntas sobre las capacidades de celebrar y cumplir acuerdos y de seguir reglas[3], las posibilidades de participación, opiniones sobre quienes trabajan por el país, a quienes afectamos con nuestras acciones y sobre la situación de nuestro país.

Los estudiantes de 7° y 9° coinciden al pensar que sus padres los dejan participar en las decisiones más que sus amigos y, a su vez, que sus amigos los dejan participar más que sus profesores.

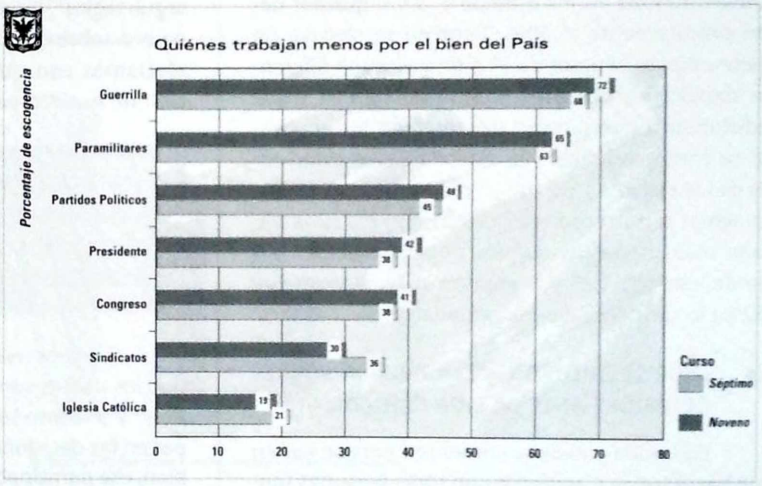
Si se observan las *gráficas 11 y 12*, se constata que los padres son considerados por los estudiantes de 7° y 9° como las personas que más dejan participar en las decisiones que a ellos les interesan. Ahora bien, esa participación incluye la posibilidad de pedir explicaciones relativas a las decisiones, poder volver a participar en las decisiones a pesar de haber cometido errores y, lo que tal vez es más importante aún, que las decisiones que los estudiantes toman sean respetadas a pesar de que los padres no estén de acuerdo con ellas. Como se puede constatar en estas mismas gráficas, los amigos dejan participar menos que los padres lo cual puede ser sorprendente si se acepta el supuesto bastante frecuente de que la rela-

[2] Ver a los demás como iguales a nosotros.

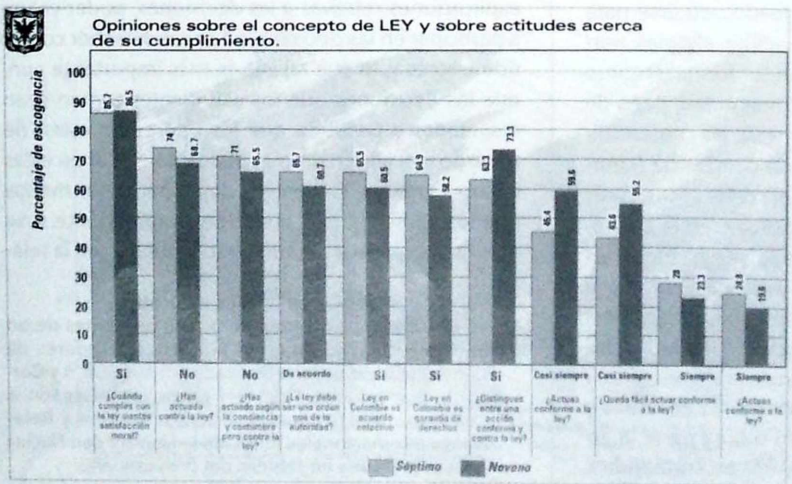
[3] Se incluyen aquí las preguntas más revelantes de un instrumento aplicado en el Proyecto Indicadores de Convivencia Ciudadana realizada por Mockus, A y Corzo, J. Ver Informe Final del proyecto entregado a Colciencias y al Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales IEPRI, de la Universidad Nacional de Colombia en febrero del presente año.



GRAFICA 13



GRAFICA 14



GRAFICA 15

ciones entre padres e hijos, y, en general, entre jóvenes y adultos son difíciles. Los profesores son considerados como los que menos dejan participar y esta opinión es más frecuente entre los estudiantes de 9° que entre los de 7°.

Según los estudiantes, los educadores, el ejército y la policía, son los que más trabajan por el bien del país; los que menos trabajan por el bien del país son la guerrilla, los paramilitares, los partidos políticos, el Congreso y el Presidente. (Gráfica 13 y 14)

La mayoría de los jóvenes de ambos grados (86%) siente satisfacción al cumplir la ley y prefiere actuar conforme a ella.

Para los jóvenes de 7° la ley se puede desobedecer por razones dadas por la costumbre o porque otros lo afirman, mientras que los de 9° grado tienden a hacerlo más por razones de convicción propia. Lo anterior muestra que existe cierta armonía entre la ley y la moral.

Son mayores los porcentajes de jóvenes de grado 7° que dicen no haber actuado contra la ley (74%) que los de 9° grado (69 %) aún en el caso de que la conciencia y la costumbre lo permitan (séptimo 71%; noveno 65.5%). También ellos muestran una mayor disponibilidad de aceptación de la ley como "orden que da una autoridad" (séptimo 65.7%; noveno 60.7%)[4] consideran que en la práctica, la ley en Colombia es un acuerdo colectivo (séptimo 65.5%; noveno 60.5%) o que la ley es garantía de derechos (séptimo 65%; noveno 58.2%.

Los jóvenes de noveno grado superan en porcentaje a los de grado séptimo en aspectos como la distinción de "acciones conforme y contra a la ley" (séptimo 73.3%; noveno 63.3%), siempre o casi siempre actúan conforme a la ley (séptimo 70.2%; noveno 79.2%) y siempre o casi siempre le queda fácil hacerlo (séptimo 71.6%; noveno 78.4%). Los dos últimos porcentajes en la *gráfica 15* confirman la mayor disponibilidad a obedecer la ley por parte de los jóvenes de séptimo (siempre actúa conforme a la ley 24.8% y siempre le queda fácil 28.0%).

Predominan entre todos los jóvenes las justificaciones personales y sociales a la desobediencia de la ley, siendo mayores los porcentajes de jóvenes de 9° grado que de los de 7°. Estas diferencias se pueden identificar en la *gráfica 16* al comparar las barras de los estudiantes de 9° con las barras de los estudiantes de séptimo para las siguientes justificaciones:

Justificaciones personales

- cuando es la única manera de salvar la propia vida,
- cuando es la única manera de ayudarle uno a la familia.

Justificaciones sociales

- cuando es por luchar contra una ley injusta,
- cuando se hace por luchar contra un régimen político injusto,
- cuando se hace sin violencia por luchar contra un régimen político injusto

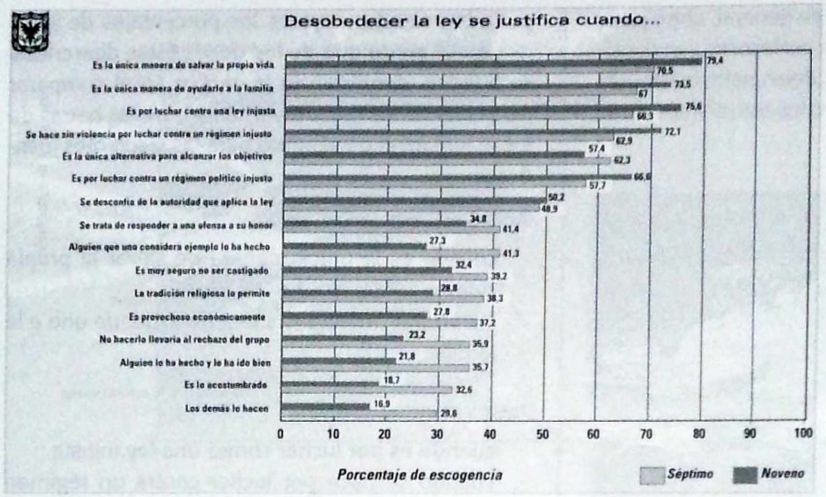
La desconfianza en la autoridad no es una justificación que diferencie a los jóvenes de los dos grados.

La similitud entre las justificaciones dadas por los jóvenes de los dos grados podría atribuirse al hecho de que el 40% de los jóvenes de grado 7° se encuentran en etapas superiores a la etapa 3 de Kholberg, etapa en las que se encuentra la mayoría de los jóvenes de grado 9° (61%).

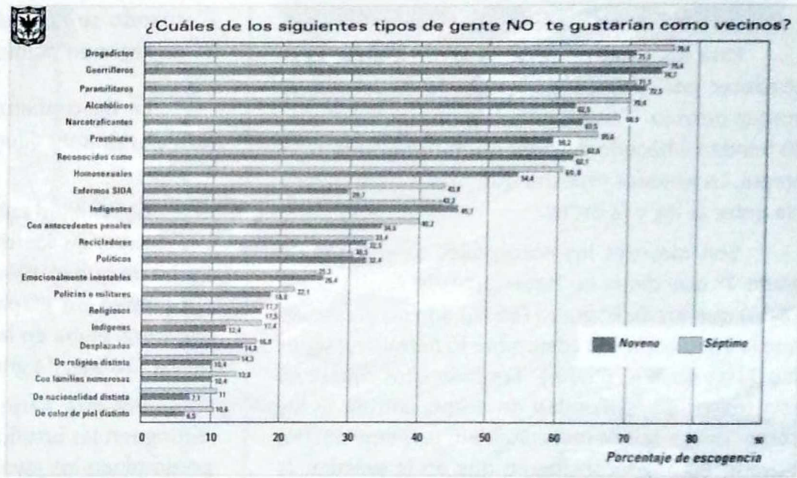
Por otra parte con porcentajes menores se distinguen las justificaciones externas en las cuales predominan los jóvenes de grado 7°. Son mayores los porcentajes de jóvenes de 7° que justificarían desobediencias a la ley cuando:

- se trata de responder a una ofensa en su honor
- alguien que uno considera ejemplo de comportamiento lo ha hecho
- es muy seguro no ser castigado
- la tradición religiosa o cultural de uno lo permite
- cuando es muy provechoso económicamente
- cuando no hacerlo llevaría al rechazo o exclusión de un grupo al que uno pertenece
- alguien lo ha hecho y le ha ido bien
- es lo acostumbrado
- los demás lo hacen

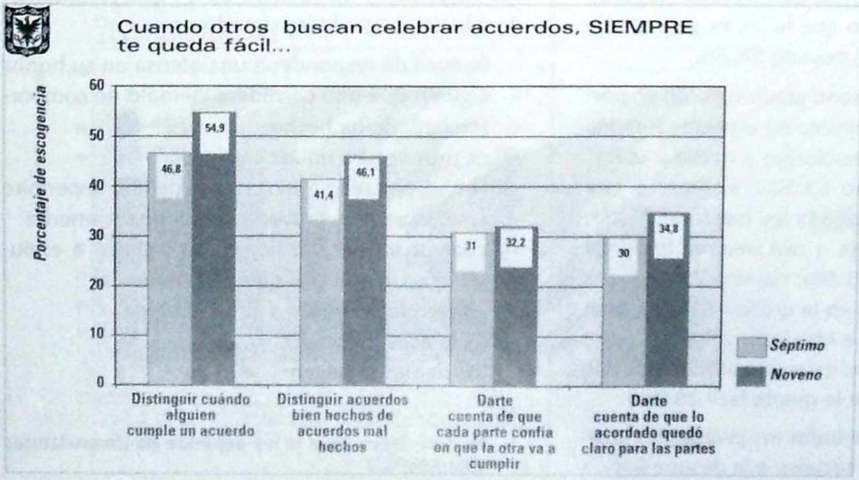
[4] Es decir creen que la ley depende de circunstancias externas.



GRAFICA 16



GRAFICA 17



GRAFICA 18

Las diferencias entre las tendencias a las desobediencias de la ley por razones externas pueden atribuirse al hecho de que solamente el 37%[5] de los jóvenes de 9° se encuentran en etapa igual o inferior a la etapa 3 mientras que el 57% de los jóvenes de 7° se encuentran en etapa 3 o inferior.

En general es alta la intolerancia de los jóvenes estudiantes bogotanos principalmente a aquellos que se encuentran al margen de la ley o a personas a quienes temen[6] mientras que sí toleran o aceptan a personas diferentes a ellos. (Gráfica 17)

Son más intolerantes los jóvenes de 7° a las personas al margen de la ley (guerrilleros 75.4%, paramilitares 71.1%, narcotraficantes 68.9%, corruptos 63.8%), consumidores de drogas psicoactivas (drogadictos 76.4% alcohólicos 70.4%), personas de distintas condiciones sexuales (prostitutas 65.8%, homosexuales 60.8%), enfermos de SIDA (43.8%).

Aunque en menor proporción, siguen siendo más rechazados por los jóvenes de 7° personas con antecedentes penales 40.2%, recicladores 33.4%, policías o militares 22.1%, indígenas 17.4%, desplazados 16.8%, gente de religión distinta 14.3%, familias numerosas 13.8%, gente de nacionalidad distinta 11%, gente con color de piel distinta 10.6%.

Existen algunas diferencias entre los jóvenes que varían desde aquellos que discriminan a las personas diferentes a ellos por etnia, religión, preferencia sexual, formas de vida, etc. (en general intolerantes a cualquier clase de diferencia) hasta una franja de jóvenes que tolerarían a todas las personas sin distinguir entre personas por fuera de la ley (narcotraficantes, guerrilleros, paramilitares, corruptos) y personas diferentes a sí mismos.

Pedagógicamente, sería conveniente inculcar en los jóvenes la diferencia entre el aceptar o tolerar a "todo el mundo (incluyendo personas al margen de la ley)" y el aceptar a personas diferentes.

Parece que los jóvenes bogotanos dudaran de su facilidad para reconocer buenos o malos acuerdos, o para reconocer cualidades de éstos como el cumplimiento, la confianza o lo acordado, cuando otros acuerdan. (Gráfica 18)

Solo el 55% de los jóvenes de 9° grado consideran que siempre les queda fácil distinguir cuando alguien cumple un acuerdo, el 46% de los jóvenes creen que siempre saben distinguir acuerdos bien hechos de acuerdos mal hechos, el 32% y el 35% creen que siempre les queda fácil reconocer la confianza entre las partes y la claridad de lo acordado.

Los jóvenes bogotanos muestran buena autopercepción (siempre o casi siempre) sobre su facilidad para cumplir, o para lograr cumplir acuerdos o sobre su capacidad de construir buenos acuerdos. (Gráfica 19)

La disponibilidad al cumplimiento con facilidad y a construir buenos acuerdos es relativamente alta para todos los jóvenes encuestados. Es un poco más frecuente para los jóvenes de 9°. Sin embargo en la celebración de acuerdos sí hay una considerable diferencia en los porcentajes: 55% de los de 9° y casi 51% de los de 7° celebran acuerdos con facilidad casi siempre o siempre.

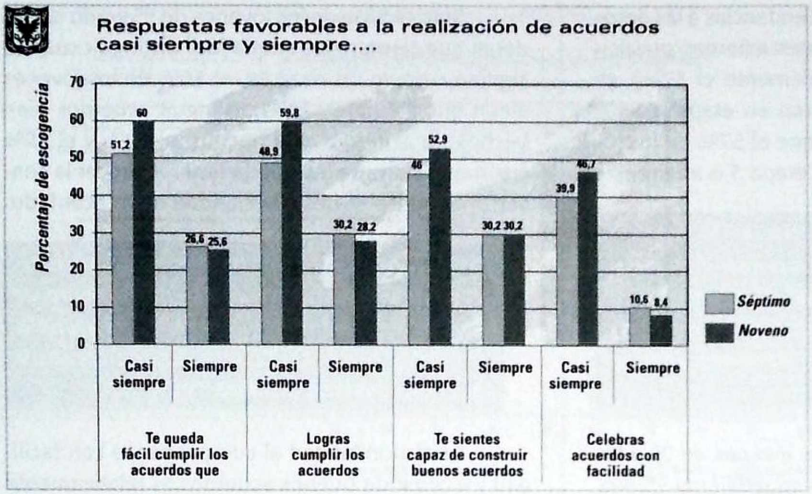
Los jóvenes en su mayoría consideran que asumen actitudes responsables y reparadoras y se sienten regulados interna o externamente ante su propio incumplimiento de acuerdos. (Gráfica 20)

Las actitudes reparadoras de acuerdos ante el incumplimiento propio dominan en porcentaje entre los jóvenes de los dos grados: siempre o casi siempre explicar el incumplimiento, llegar a un nuevo acuerdo, intentar remediar o compensar y sentir pena o culpa. Tres actitudes de descuido ante el incumplimiento son características de porcentajes no tan bajos de los encuestados: siempre o casi siempre dar cualquier disculpa, esperar comprensión y sin hacer nada o eludir a la otra persona.

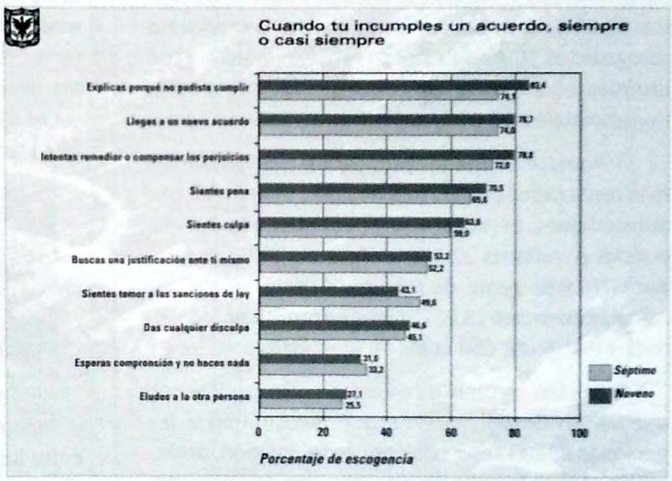
Los jóvenes bogotanos prefieren en general hacer uso de una regulación racional con actitud reparadora en lugar de usar la regulación cultural, moral o legal.

[5] El restante 2% es no respuesta.

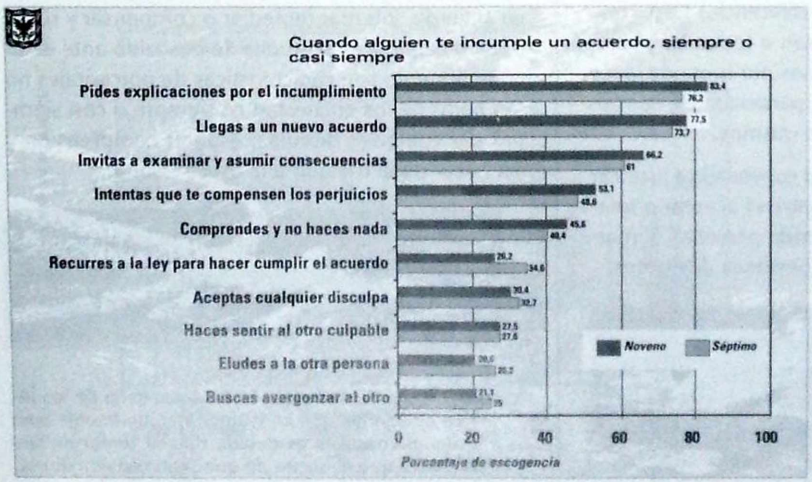
[6] Existe la hipótesis de que la no aceptación de los jóvenes apersonas que consumen habitualmente sustancias psicoactivas es debida más al temor de sus reacciones que al hecho de que sean consumidores.



GRAFICA 19



GRAFICA 20



GRAFICA 21

En general, los jóvenes tienden a asumir actitudes para reparar el acuerdo ante el incumplimiento de los demás, pedir explicaciones por el incumplimiento, llegar a un nuevo acuerdo, invitar a examinar y asumir consecuencias o intentar que lo compensen son los comportamientos de mayor frecuencia.

En las barras de la parte inferior de la *gráfica 21*, se observan porcentajes de jóvenes que asumen actitudes de indiferencia ante el incumplimiento (comprende y no hace nada) baja regulación (acepta cualquier disculpa, hace sentir al otro culpable y buscar avergonzar al otro).

Aproximadamente sólo la mitad de los estudiantes pueden identificar cualidades de los acuerdos cuando otros los celebran. Pero tienen buena auto percepción respecto a su capacidad de construir, celebrar y cumplir los acuerdos que celebran.

En lo pertinente a cumplir o hacer cumplir los acuerdos, piensan que repararían siempre los daños o perjuicios causados por su propio incumplimiento, pero ante el incumplimiento de los demás no recurrirían a la ley, a la sanción social o a la sanción moral para hacerlos cumplir; más bien estarían siempre en disposición de volver al diálogo para reconstruir o reparar un acuerdo[7].

Un buen porcentaje de jóvenes bogotanos tiene conciencia de que con sus acciones pueden afectar a la comunidad. En temas relacionados con el cuidado del ambiente esta conciencia es particularmente grande y en esto es posible ver los efectos positivos de la escuela que ha trabajado con especial dedicación la educación ambiental.

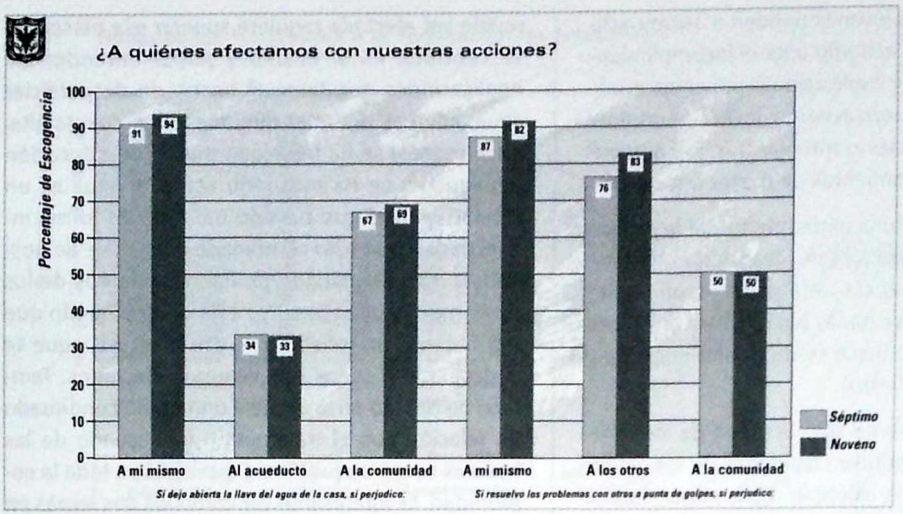
Si se observan las *gráficas 22 a 25* se puede ver que un buen porcentaje de los jóvenes bogotanos han empezado a comprender que ciertas acciones tienen un impacto que va más allá de lo que se puede pensar desde una perspectiva muy centrada en intereses individualistas. Si se toma el caso de dejar abierta la llave del agua, una persona que piensa centrada en sí misma escogería solamente la opción "a mí mismo" puesto que sentiría que la única persona afectada es ella puesto que tendrá que pagar la cuenta del agua. Poder entender que las personas del acueducto y en general la comunidad se puede ver afectada requiere superar esa perspectiva centrada en sí mismo y poder entender las implicaciones que tiene el hecho de desperdiciar agua, además de tener que pagar una cuenta alta. En la escuela se ha trabajado mucho en educación ambiental y se ha mostrado cómo el agua es un recurso natural que ha sido utilizado en forma inadecuada y que esto combinado con la tala de bosques y falta de cuidado de los nacimientos de los ríos y mucho otros factores está determinando que sea cada día un recurso más y más escaso y que se si desperdicia todos nos veremos afectados. También ha habido en la escuela un trabajo continuado en relación con el tratamiento inadecuado de las basuras como un problema que afecta a toda la comunidad. Es interesante ver cómo los dos temas en los que los jóvenes tienen mayor escogencia en la opción de "A la comunidad" son precisamente estos dos relacionados con la educación ambiental, sobre lo cual la escuela ha hecho mucha insistencia. En efecto, el 83% de los estudiantes de 7° y el 90% de los de 9° escogen la opción "A la comunidad" en relación con la acción de botar basuras y el 67% de 7° y el 69% de 9° hacen esta misma escogencia en relación con dejar la llave del agua abierta; estos están entre los porcentaje más altos para esta opción.

Otros porcentajes altos para esta opción son los relacionados con la acción de "Parar un bus fuera del paradero"(65% en 7° y 70% en 9°) y con "No pagar impuestos" (62% en 7° y 67% en 9°). Sobre estos temas ha habido también campañas de educación promovidas por la Alcaldía que han sido de buen recibo en las escuelas.

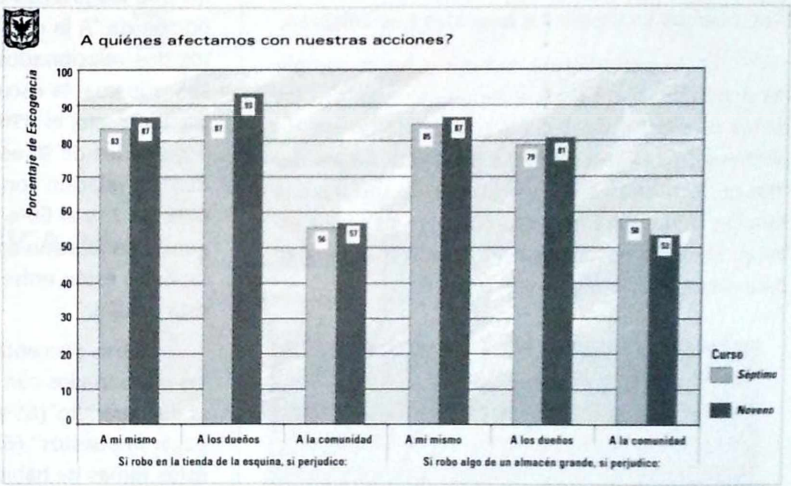
Las opiniones acerca de la situación del país están, en general, divididas. Algunos temas, como la necesidad de mano dura para dirigir el país, logran una aceptación mayoritaria.

Si se observan las *gráficas 26 a 29*, se puede constatar que las opiniones acerca de la situación

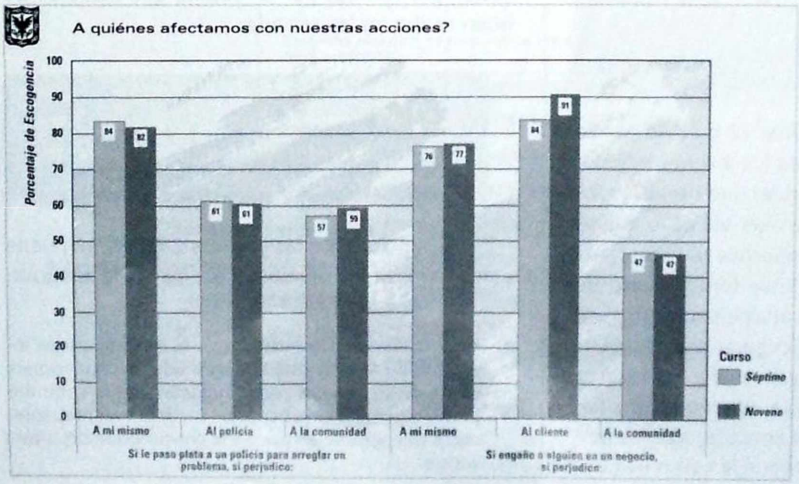
[7] Estas actitudes son positivas en la medida que la intención de reparar esté acompañada de regulaciones y exigencias acordes con lo pactado. De lo contrario podrían generar un círculo de incumplimientos tolerados que aportarían poco a la construcción de convivencia.



GRAFICA 22



GRAFICA 23



GRAFICA 24

del país no logran en general acuerdos o desacuerdos realmente mayoritarios. La frase "Como va la cosa, lo que se necesita es alguien que dirija el país con mano dura" es la que logra una aceptación mayoritaria: el 61% de los estudiantes de 7° grado y el 70% de los de 9° están de acuerdo con esta frase. La frase "Para qué esforzarse si los pobres serán cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos" recibe un rechazo con porcentaje similares a los anteriores; en efecto, el 56% de los estudiantes de 7° y el 68% de los de 9° están en desacuerdo con esta frase. Otra frase que recibe un rechazo por parte de algo más del 50% de los estudiantes es la de que "No vale la pena desgastarse participando porque a este país no lo arregla nadie". Otras frases que logran un desacuerdo superior al 50% son las relacionadas con el perdón a guerrilla y paramilitares por los secuestros y masacres.

Como se puede constatar en estas gráficas, para las demás frases los estudiantes tanto de 7° y 9° manifiestan acuerdo o desacuerdo en porcentajes que se encuentran entre el 40% y el 60%; se trata pues de opiniones divididas en las que no se puede observar una tendencia marcada hacia el acuerdo o el desacuerdo.

1.5 ¿QUÉ SE OBTUVO CUANDO BUSCAMOS RELACIONES ENTRE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES?

En esta parte del análisis de los datos obtenidos se expone una forma de describir a los estudiantes según su manera de responder a las preguntas de la prueba; provee información pertinente y muy interesante y que, por lo tanto, será de gran utilidad en el momento de diseñar planes de estudio y estrategias de enseñanza.

Para describir a los estudiantes de esta manera se utilizó un método de análisis estadístico denominado **Análisis de Correspondencias Múltiples**. Este método se utiliza para establecer relaciones entre las respuestas a las preguntas que son formuladas a un grupo de personas de acuerdo con un tema de interés.

Como se verá más adelante, puede darse el caso, por ejemplo, de que ante la pregunta ¿Quiénes trabajan por el bien del país? hay

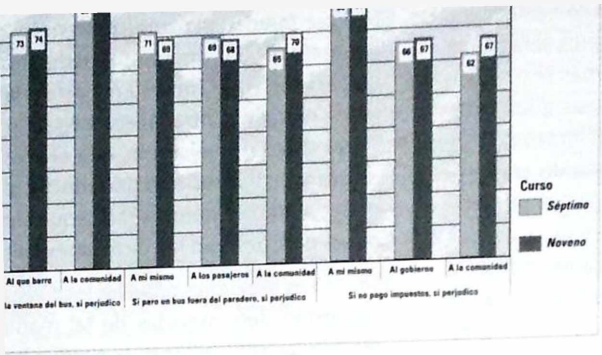
país; pero además, este mismo grupo dirá al mismo tiempo que sus amigos no los dejan participar en decisiones que los afectan. Estas relaciones entre las formas de responder se conciben como ***correspondencias*** entre ***múltiples*** respuestas a preguntas que pueden ser ***analizadas***; de ahí el nombre del método. Por otro lado puede haber otro grupo de personas que contestan a estas mismas preguntas de manera contraria: este segundo grupo de personas dicen, por ejemplo, que el Presidente, los alcaldes y los jueces trabajan mucho por el bien del país y, al mismo tiempo, dicen que sus amigos sí los dejan participar en las decisiones que los afectan.

Las relaciones entre las respuestas de los alumnos están determinadas de tal manera que si dos respuestas son cercanas es porque han sido escogidas aproximadamente por los mismos estudiantes; de otro lado, dos estudiantes son cercanos o parecidos si ellos escogieron las mismas respuestas.

El análisis permite distinguir polaridades entre "tipos" de individuos cercanos entre ellos. Las polaridades son determinadas por las formas de responder que se apartan de aquellas comunes a la mayoría de las personas encuestadas. Estas respuestas que se alejan de lo común y corriente, de lo que la mayoría opina, son las que permiten definir ***factores*** que tipifican polos opuestos en la forma de responder. Si se retoma el ejemplo anterior, en un polo está la opinión de que Presidente, alcaldes y jueces no trabajan por el bien del país y en el polo opuesto está la opinión contraria.

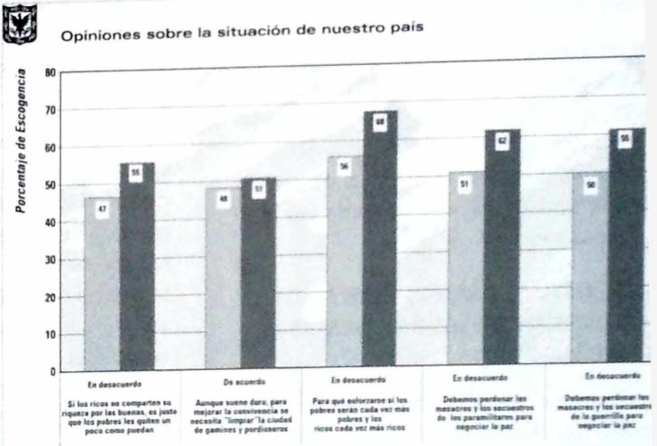
De acuerdo con los conjuntos de respuesta que se oponen en un mismo factor es posible darle un nombre. En el caso del ejemplo analizado, el factor que opone las opiniones mencionadas podría llevar el nombre de "Confianza en la autoridad".

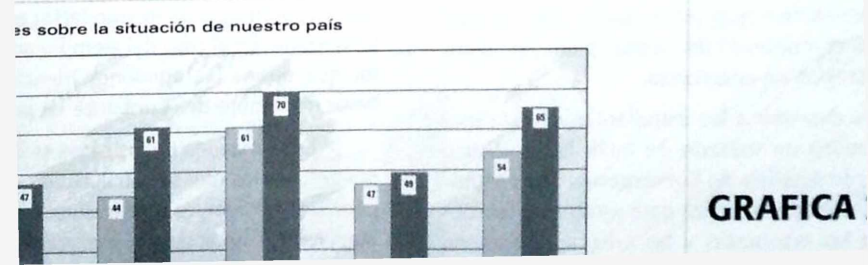
En la mayoría de los casos se encuentran dos polos como los que se han ilustrado con el ejemplo; pero esto no siempre sucede. Puede darse el caso de que exista la opinión de que las autoridades mencionadas en el ejemplo no trabajan por el bien del país sin que exista la opinión contraria. En este caso no tiene sentido hablar de polos y simplemente se habla de conjuntos de respuestas relacionadas.



GRAFICA 25

GRAFICA 26





GRAFICA

uno de los polos quedará a la izquierda y el otro a la derecha. El segundo factor se representa entonces en el eje vertical; así, uno de los polos quedará ubicado abajo y el otro arriba. El plano obtenido de esta manera se llama ***plano factorial***.

Este plano factorial permite ubicar a las personas teniendo en cuenta qué tanto se acercan (o se alejan) sus respuestas a cada uno de estos polos. Las personas que queden cerca serán personas que tienden a responder de la misma manera ante esas preguntas que permiten polarizar; en ese sentido serán personas que se parecen porque comparten ciertas características; ellas conformarán entonces un grupo y las características que las hacen parecerse entre ellas y las diferencian de las demás, serán las que mejor las describen.

1.5.1 RESULTADOS OBTENIDOS CON SÉPTIMO GRADO

Los estudiantes de grado 7° se pueden clasificar en cinco grupos: grupo 1, estudiantes intolerantes anómicos, grupo 2, estudiantes tolerantes, anómicos y transgresores, grupo 3, estudiantes autónomos, respetuosos de la autoridad y optimistas, grupo 4, estudiantes anómicos, pesimistas y sin capacidad para llegar a acuerdos y grupo 5, los estudiantes legalistas con capacidad para celebrar y cumplir acuerdos, optimistas y con posibilidades de participación.

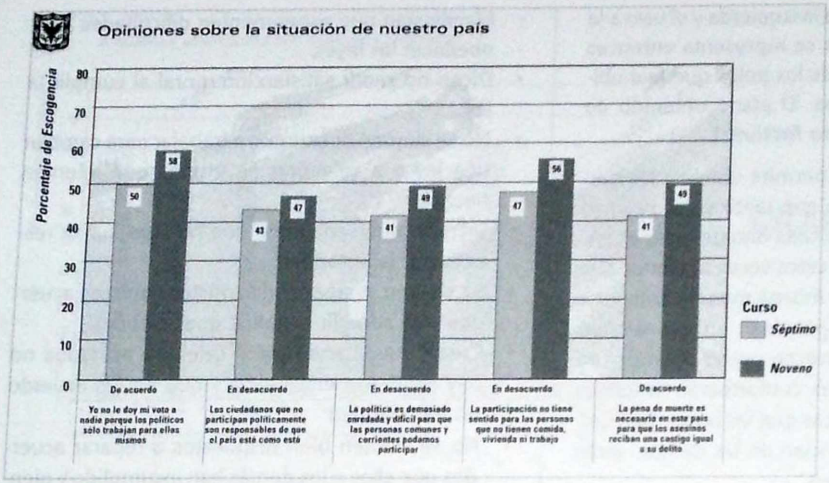
Con los datos obtenidos en séptimo grado fue posible identificar dos factores principales.

El **primer factor** podría llamarse "***Valoración de las leyes, las normas y los acuerdos como reguladores de las relaciones con los demás***". Este factor permite ubicar dos polos. En la *gráfica 30* se ubican en el extremo izquierdo los estudiantes que tienen una valoración negativa. Son estudiantes que no ven en las leyes, las normas y los acuerdos, una forma de regulación de las relaciones entre las personas que es necesario respetar. Los estudiantes que se acercan a este polo comparten las siguientes características:

- No consideran que las leyes sean algo importante y las desobedecerían por razones culturales o por provecho económico.
- Manifiestan que experimentan dificultades para obedecer las leyes.
- Dicen no sentir satisfacción moral al cumplir la ley.
- No se sienten dispuestos a trabajar para cambiar una ley o a colaborar en grupos que intentan hacerlo.
- Piensan que sería malo que hubiera mayor respeto por la autoridad.
- Se sienten incapaces de construir buenos acuerdos y de cumplir aquellos que celebran.
- Creen que cuando otros celebran acuerdos no hay confianza entre ellos y que en los acuerdo no hay claridad.
- No se sienten bien dispuestos a reparar acuerdos que ellos o los demás han incumplido y piensan que los demás tampoco tienen esa buena disposición.
- No se avergüenzan por incumplir un acuerdo pero si intentan avergonzar a los demás cuando incumplen.
- Son indiferentes ante las consecuencias que sus actos ilegales, inmorales, violentos o vandálicos puedan tener sobre ellos mismos o sobre las demás personas que puedan verse afectadas.
- Piensan que es justo que los pobres les quiten a los ricos como puedan si éstos no comparten su riqueza.
- No quisieran tener como vecinos personas religiosas.
- Creen que la guerrilla y los paramilitares trabajan por el bien del país.
- Creen que tienen buenas posibilidades de intervenir en las decisiones que afectan su vida, cuando son sus padres o amigos quienes las toman.
- Sienten que pueden corregir cuando han tomado decisiones erradas.
- Creen que sus amigos respetan las decisiones que ellos toman acerca de asuntos de su vida.
- Por último, sienten que pueden protestar ante el maltrato.

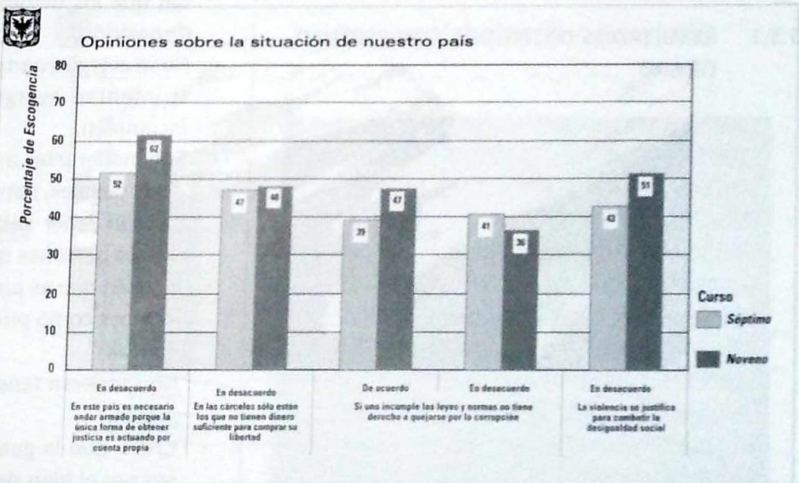
En el polo opuesto se encuentran los estudiantes que valoran positivamente las leyes, las normas y los acuerdos como reguladores de las relaciones con los demás. Estos estudiantes comparten las siguientes características:

- Actúan conforme a la ley.



GRAFICA 28

GRAFICA 29



Piensan que es mejor respetar la ley y la autoridad que la representa.

Sienten que las normas son importantes y no justifican el hecho de que las personas las desobedezcan.

Consideran que sería bueno un mayor respeto por la autoridad y la ley.

Consideran que la ley y las normas deben primar.

Sienten que pueden reconocer cuándo un acuerdo que otros celebran es claro y bueno.

Se sienten capaces de construir buenos acuerdos, celebrarlos y cumplirlos.

Se sienten responsables para cumplir acuerdos.

- Sienten que son exigentes en el momento de pedir explicaciones cuando alguien les incumple algún acuerdo y en el momento de dar explicaciones cuando son ellos los que incumplen.
- Piensan se exigen más moral y socialmente cuando ellos incumplen, que cuando los demás le incumplen.
- Consideran que ellos son renovadores o restauradores de acuerdos.
- Consideran que sus padres, sus profesores y sus amigos les permiten participar en las decisiones que los afectan.

- Consideran que los educadores, la policía, la iglesia católica y el ejercito, trabajan por el bien del país mientras que la guerrilla y los paramilitares no lo hacen.

El **segundo factor** se representa en el eje vertical (*gráfica 31*). Este factor se podría denominar ***"Reconocimiento de las personas e instituciones que ejercen autoridad"***. En la parte inferior se encuentran ubicados los estudiantes que le dan reconocimiento a las personas e instituciones que ejercen alguna forma de autoridad. En este extremo se ubican los estudiantes que comparten las siguientes características:

- Valoran, aunque en diversas medidas, el trabajo que por el bien del país realizan los educadores, los sindicatos, los partidos políticos, la iglesia católica, la policía y el ejército, la televisión y la prensa.
- Valoran también el trabajo del presidente, los alcaldes, el congreso y los jueces.
- Consideran que sus padres, profesores y amigos les permiten participar casi siempre en las decisiones que los afectan y les permiten pedir explicaciones sobre decisiones ya tomadas.
- Opinan que pueden protestar cuando se consideran maltratados.
- Piensan que actúan casi siempre conforme a la ley.
- Rechazan las justificaciones culturales o que aluden al beneficio económico para desobedecer la ley.
- Reconocen la importancia de que la comunidad sea representada ante las autoridades cuando se presentan problemas colectivos.
- Son optimistas en relación con el futuro del país.

En el polo opuesto situado en la parte superior del plano, se tiene a los estudiantes que no le dan reconocimiento a las personas e instituciones que ejercen alguna forma de autoridad. En este extremo se ubican pues, las personas que comparten las siguientes características

- Consideran que los educadores, los sindicatos, los partidos políticos, la iglesia católica, otras iglesias, la policía, el ejército, la prensa y la televisión[8] trabajan poco por el bien del país.
- Así mismo consideran que el presidente, los alcaldes, el congreso y los jueces trabajan poco por el bien del país.
- Por el contrario, consideran que la guerrilla y los paramilitares trabajan mucho por el bien del país.
- Piensan que sus padres, profesores y amigos no los dejan participar en las decisiones que los afectan y que no les dejan pedir explicaciones en las decisiones tomadas por ellos[9].
- Piensan que sus padres, profesores y amigos tampoco los dejan protestar cuando se sienten maltratados.
- No les queda fácil actuar conforme a la ley y justificar desobedecerla por razones culturales y de provecho económico.
- Existe en ellos divorcio entre ley y moral y entre ley y cultura.
- Sienten que no pueden reconocer si un acuerdo que otros celebran es bueno o no.
- No se sienten capaces de celebrar y cumplir acuerdos.
- El incumplimiento de los acuerdo no los afecta.

Combinando estos dos factores se logra un plano factorial en el que se determinan cinco grupos de estudiantes, tal como se aprecia en la *gráfica 32*:

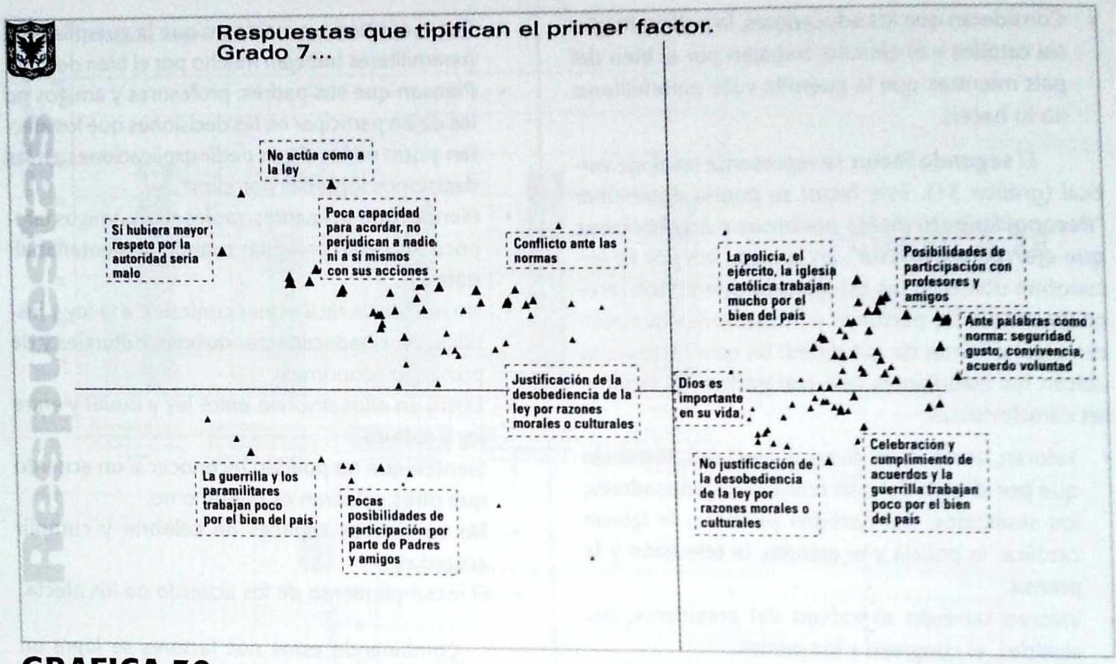
Grupo uno, 17%:
Los estudiantes Intolerantes Anómicos

Este grupo de estudiantes se caracteriza principalmente por su intolerancia hacia casi todos los grupos de personas mencionados en la encuesta. Por otro lado no creen que las leyes sean importantes y no ven problemas en incumplirlas. Sus principales características son las siguientes:

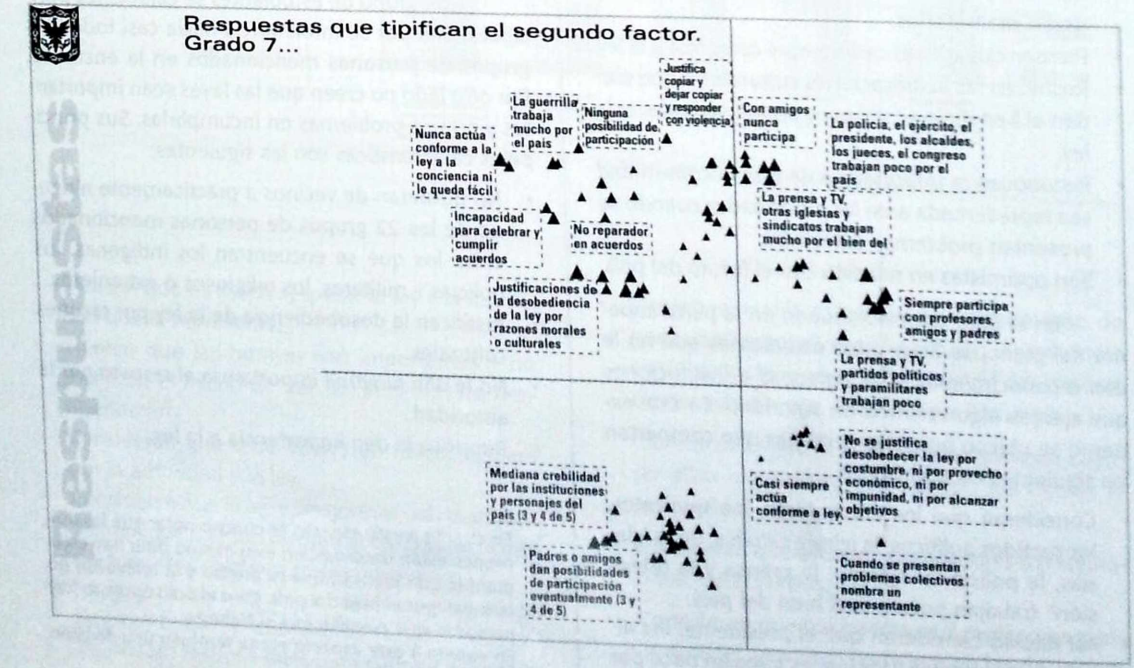
- No quisieran de vecinos a prácticamente ninguno de los 22 grupos de personas mencionados entre los que se encuentran los indígenas, los policías y militares, los religiosos o extranjeros.
- Justifican la desobediencia de la ley por razones culturales.
- No le dan ninguna importancia al respeto por la autoridad.
- Tampoco le dan importancia a la ley.

[8] En cuanto a este aspecto es curioso notar que las opiniones están divididas: en este mismo polo hay estudiantes que piensan que la prensa y la televisión no trabajan por el bien del país, y, en el polo opuesto hay personas que piensan que sí trabajan.

[9] En cuanto a este aspecto existe también una división en las opiniones.



GRAFICA 30



GRAFICA 31

- Sienten que los padres los dejan participar poco en las decisiones que los afectan.
- Sienten que los amigos no los dejan protestar cuando se sienten maltratados.
- Consideran que la guerrilla y los paramilitares trabajan más o menos por el bien del país.
- No creen que sus acciones vandálicas, ilegales o inmorales perjudiquen a las personas que sufren las consecuencias de estas acciones, ni creen que los perjudique a ellos mismos.
- Opinan que discuten frecuentemente de temas políticos.

Grupo dos, 13%:
Los estudiantes tolerantes, anómicos y transgresores

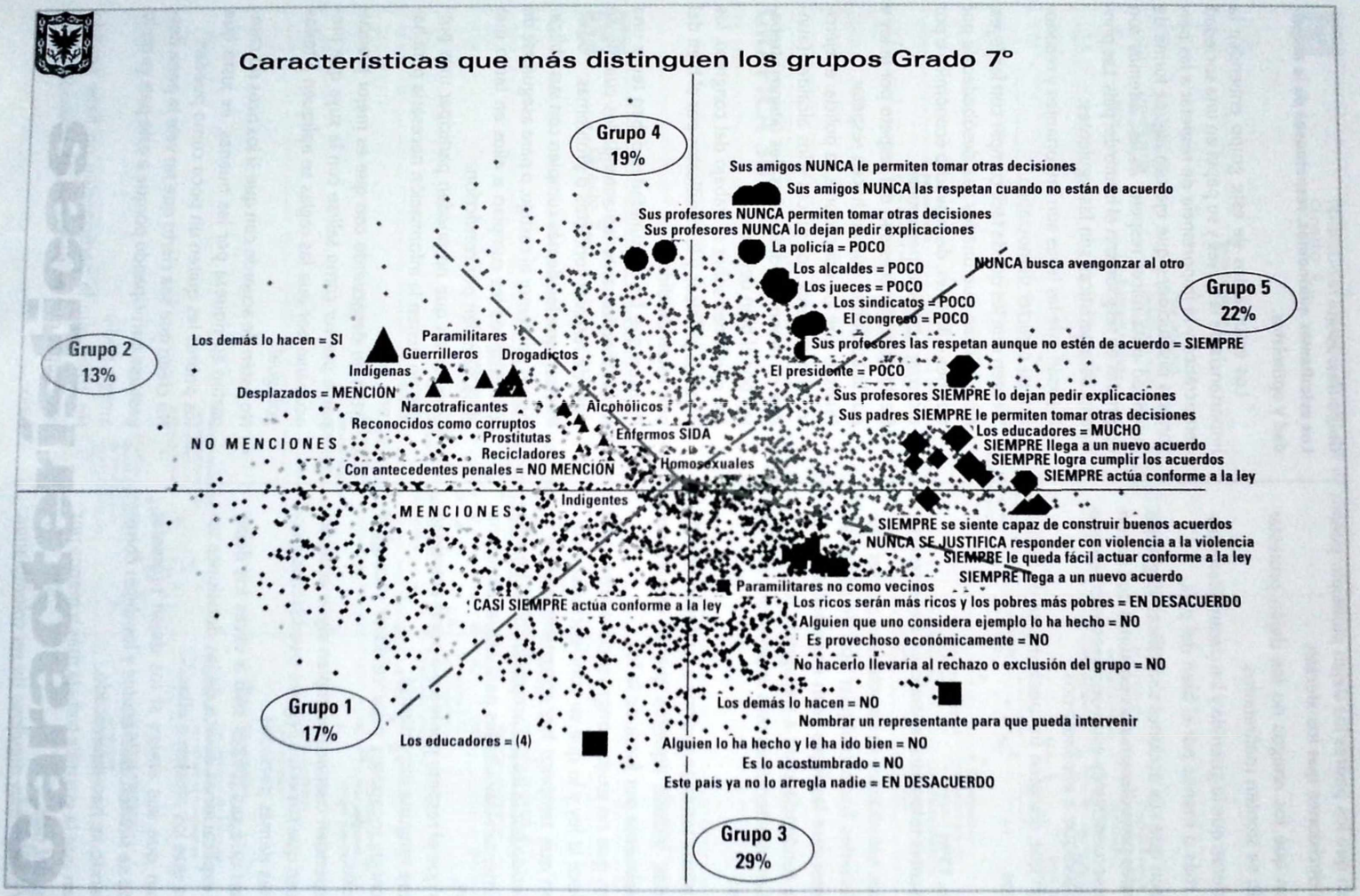
Estos estudiantes se caracterizan por ser personas tolerantes hacia cualquier tipo de personas, por no creer que las leyes sean importantes y por tener una tendencia clara a transgredir las leyes y normas. Las características más importantes son las siguientes:

- Les gustaría tener de vecinos a cualquier tipo de personas, incluso aquellas que se encuentran habitualmente por fuera de la ley.
- Sienten que no existe congruencia entre lo que establece la ley y lo que su conciencia les dicta.
- Sienten que tampoco hay congruencia entre lo establecido por la ley y lo aceptado culturalmente.
- Experimentan dificultades para actuar conforme a la ley.
- Creen que el respeto por la ley o por la autoridad no tiene ninguna importancia.
- Se sienten incapaces para celebrar y cumplir acuerdos.
- No responden cuando incumplen algún acuerdo.
- No creen que sus actos ilegales o vandálicos afecten a las demás personas.
- Piensan que sus padres sólo a veces los dejan pedir explicaciones acerca de las decisiones tomadas que los afectan a ellos.
- Piensan que sus amigo sí los dejan protestar cuando se sienten maltratados y los dejan corregir cuando se han equivocado.
- Piensan que la guerrilla trabaja más o menos por el bien del país.
- No se sienten muy orgulloso de ser colombianos.

Grupo tres, 29%:
Los estudiantes autónomos, respetuosos de la autoridad y optimistas.

Los estudiantes de este grupo entienden la importancia de las leyes y su papel en una sociedad democrática y la importancia de respetar a las personas o instituciones que ejercen alguna forma de autoridad para hacer respetar la ley; además son optimistas en relación con el futuro del país. Las principales características son las siguientes:

- Piensan que las leyes son importantes y reconocen su carácter democrático.
- Sienten que les queda fácil cumplir con las leyes.
- No justifican que una ley sea desobedecida por razones culturales, de provecho económico o por alcanzar objetivos personales.
- Reconocen la necesidad del respeto por la ley y por la autoridad que las hacen respetar.
- Piensan que los educadores, la policía, el ejército, el presidente, los jueces y los alcaldes (aunque en menor medida estos dos últimos) trabajan por el bien del país.
- Las opiniones sobre el trabajo del congreso, los partidos políticos y los sindicatos por el bien del país están divididas.
- Piensan que las comunidades deben tener una representación ante las autoridades cuando se trata de resolver conflictos o problemas.
- Piensan que los demás cumplen con sus obligaciones por temor al castigo, o para asegurarse de que después les cumplan a ellos en tanto que ellos cumplen por convicción.
- Consideran que no pueden participar más porque no tienen la información necesaria para hacerlo bien.
- Están en desacuerdo con que es mejor preocuparse por ver como salirse con la suya que preocuparse por que las reglas se apliquen a todos por igual.
- No están de acuerdo con que si los ricos no comparten su riqueza por las buenas, es justo que los pobres les quiten un poco como puedan.
- No creen que sea cierto que no vale la pena desgastarse participando porque a este país ya no lo arregla nadie.
- No creen que la participación no tiene sentido para gente que no tiene comida, vivienda, ni trabajo.


Características que más distinguen los grupos Grado 7°
Grupo 4
19%
Sus amigos NUNCA le permiten tomar otras decisiones
Sus amigos NUNCA las respetan cuando no están de acuerdo
Sus profesores NUNCA permiten tomar otras decisiones
Sus profesores NUNCA lo dejan pedir explicaciones
La policía = POCO
Los alcaldes = POCO
Los jueces = POCO
Los sindicatos = POCO
El congreso = POCO
NUNCA busca avengonzar al otro
Grupo 5
22%
Sus profesores las respetan aunque no estén de acuerdo = SIEMPRE
El presidente = POCO
Sus profesores SIEMPRE lo dejan pedir explicaciones
Sus padres SIEMPRE le permiten tomar otras decisiones
Los educadores = MUCHO
SIEMPRE llega a un nuevo acuerdo
SIEMPRE logra cumplir los acuerdos
SIEMPRE actúa conforme a la ley
SIEMPRE se siente capaz de construir buenos acuerdos
NUNCA SE JUSTIFICA responder con violencia a la violencia
SIEMPRE le queda fácil actuar conforme a la ley
SIEMPRE llega a un nuevo acuerdo
Paramilitares no como vecinos
Los ricos serán más ricos y los pobres más pobres = EN DESACUERDO
Alguien que uno considera ejemplo lo ha hecho = NO
Es provechoso económicamente = NO
No hacerlo llevaría al rechazo o exclusión del grupo = NO
Grupo 2
13%
Los demás lo hacen = SI
Paramilitares
Guerrilleros
Drogadictos
Indígenas
Desplazados = MENCIÓN
Narcotraficantes
Alcohólicos
Reconocidos como corruptos
Prostitutas
Enfermos SIDA
Recicladores
Homosexuales
Con antecedentes penales = NO MENCIÓN
Indigentes
NO MENCIONES
MENCIONES
CASI SIEMPRE actúa conforme a la ley
Grupo 1
17%
Los educadores = (4)
Los demás lo hacen = NO
Nombrar un representante para que pueda intervenir
Alguien lo ha hecho y le ha ido bien = NO
Es lo acostumbrado = NO
Este país ya no lo arregla nadie = EN DESACUERDO
Grupo 3
29%
Características

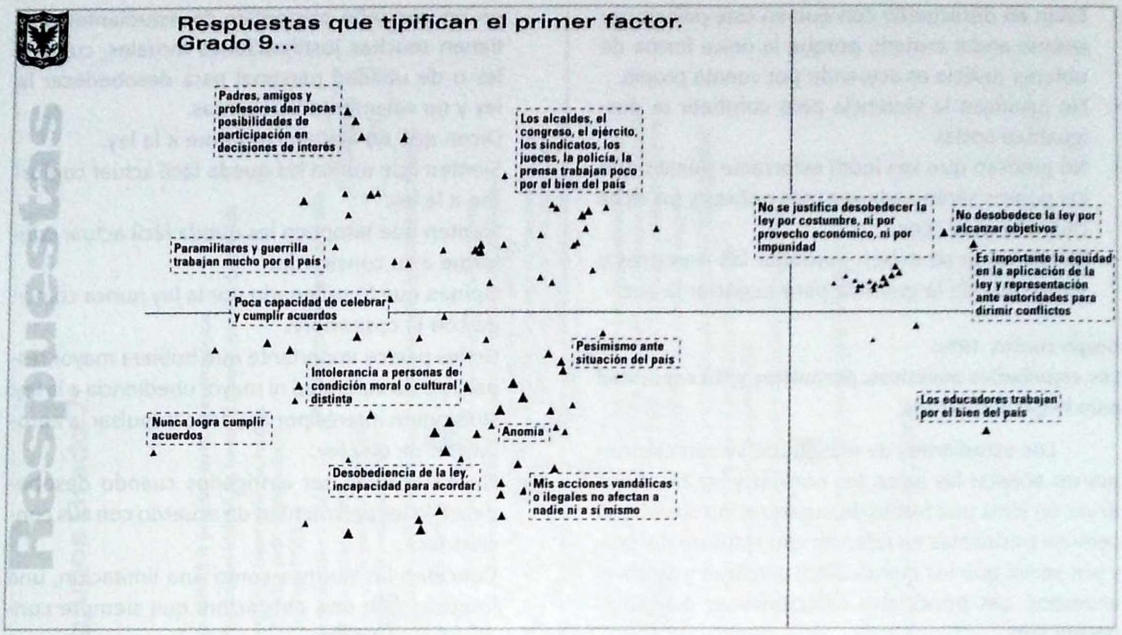
GRAFICA 32

- Están en desacuerdo con que en este país es necesario andar armado porque la única forma de obtener justicia es actuando por cuenta propia.
- No justifican la violencia para combatir la desigualdad social.
- No piensan que sea inútil esforzarse puesto que los pobres serán cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos.
- Piensan que se deben perdonar las masacres y secuestros de la guerrilla para negociar la paz.

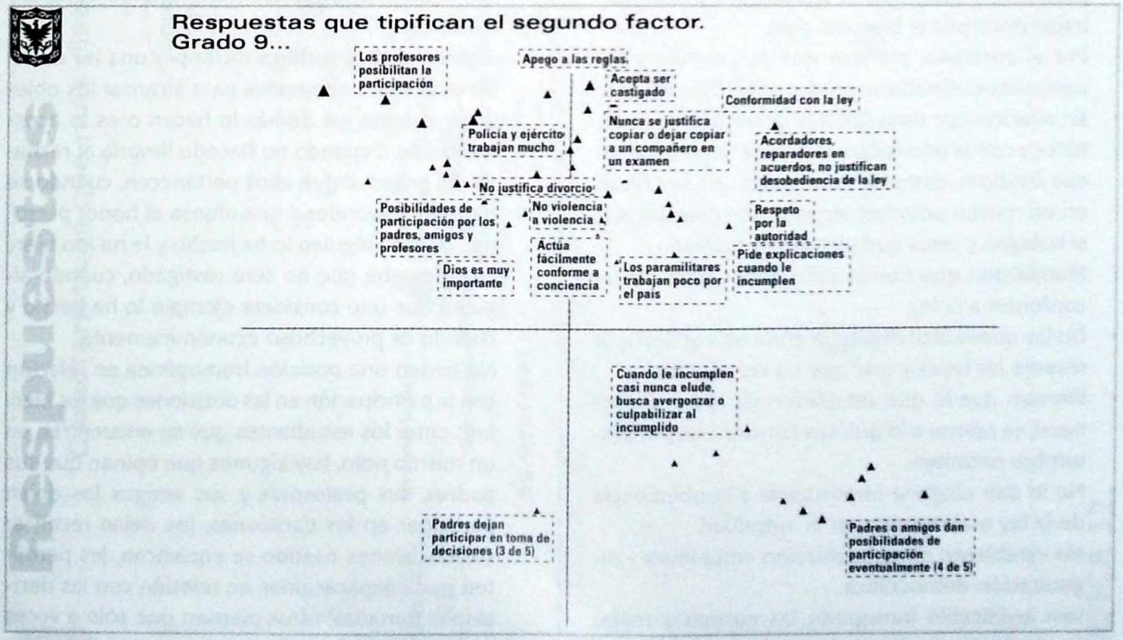
Grupo cuatro, 19%:
Los estudiantes anómicos, pesimistas y sin capacidad para llegar a acuerdos

Los estudiantes de este grupo se caracterizan por no aceptar las leyes, las normas y los acuerdos ni ver en ellos una forma de organización social, por sentirse pesimistas en relación con el futuro del país y por sentir que les queda difícil construir y celebrar acuerdos. Las principales características que comparten son:

- Piensan que los alcaldes, los sindicatos, los educadores y los jueces trabajan poco por el bien del país.
- Igualmente piensan que la iglesia, los partidos políticos, el congreso, el ejército y la policía trabajan poco por el bien del país.
- Por el contrario, piensan que la guerrilla y los paramilitares si trabajan mucho por el bien del país.
- En relación con otras iglesias diferentes de la católica y con la televisión y la prensa tienen opiniones divididas: entre los estudiantes que se ubican en un mismo polo hay algunos que piensan que sí trabajan y otros que piensan lo contrario.
- Manifiestan que tienen dificultades para actuar conforme a la ley.
- No les queda fácil distinguir entre una acción que respeta las leyes y una que no las respeta.
- Piensan que lo que establecen las leyes, en general, se opone a lo que sus conciencias y la costumbre permiten.
- No le dan ninguna importancia a la obediencia de la ley o al respeto por la autoridad.
- No establecen ninguna relación entre leyes y organización democrática.
- Ven justificable transgredir las normas y reglas institucionales como es el caso de copiarse o dejar copiar en un examen; hay también en este grupo un pequeño porcentaje de estudiantes que tienen muchas justificaciones morales, culturales o de utilidad personal para desobedecer la ley y no solamente las normas.
- Dicen que no actúan conforme a la ley.
- Sienten que nunca les queda fácil actuar conforme a la ley.
- Sienten que tampoco les queda fácil actuar conforme a su conciencia.
- Opinan que lo ordenado por la ley nunca coincide con la costumbre.
- No les parece importante que hubiera mayor respeto por la autoridad ni mayor obediencia a la ley.
- No sienten interés por ayudar a impulsar la aprobación de una ley.
- Nunca aceptan ser castigados cuando desobedecen la ley pero actúan de acuerdo con sus conciencias.
- Conciben las normas como una limitación, una imposición o una obligación, que siempre conducen a conflictos.
- Sienten fastidio por las leyes o normas; hay sin embargo en este mismo grupo un pequeño porcentaje de estudiantes que dicen que sienten gusto por ellas.
- No sienten satisfacción moral cuando cumplen con la ley.
- Sienten que se justifica incumplir una ley cuando es la única alternativa para alcanzar los objetivos, cuando los demás lo hacen o es lo acostumbrado o cuando no hacerlo llevaría al rechazo del grupo al que ellos pertenecen, cuando se trata de responder a una ofensa al honor personal, cuando alguien lo ha hecho y le ha ido bien, cuando sabe que no será castigado, cuando alguien que uno considera ejemplo lo ha hecho y cuando es provechoso económicamente.
- No tienen una posición homogénea en relación con la participación en las decisiones que los afectan: entre los estudiantes que se encuentran en un mismo polo, hay algunos que opinan que sus padres, sus profesores y sus amigos los dejan participar en las decisiones, los dejan rectificar sus decisiones cuando se equivocan, les permiten pedir explicaciones en relación con las decisiones tomadas; otros piensan que sólo a veces se les permite todo lo anterior y otros que piensan que pocas veces.



GRAFICA 33



GRAFICA 34

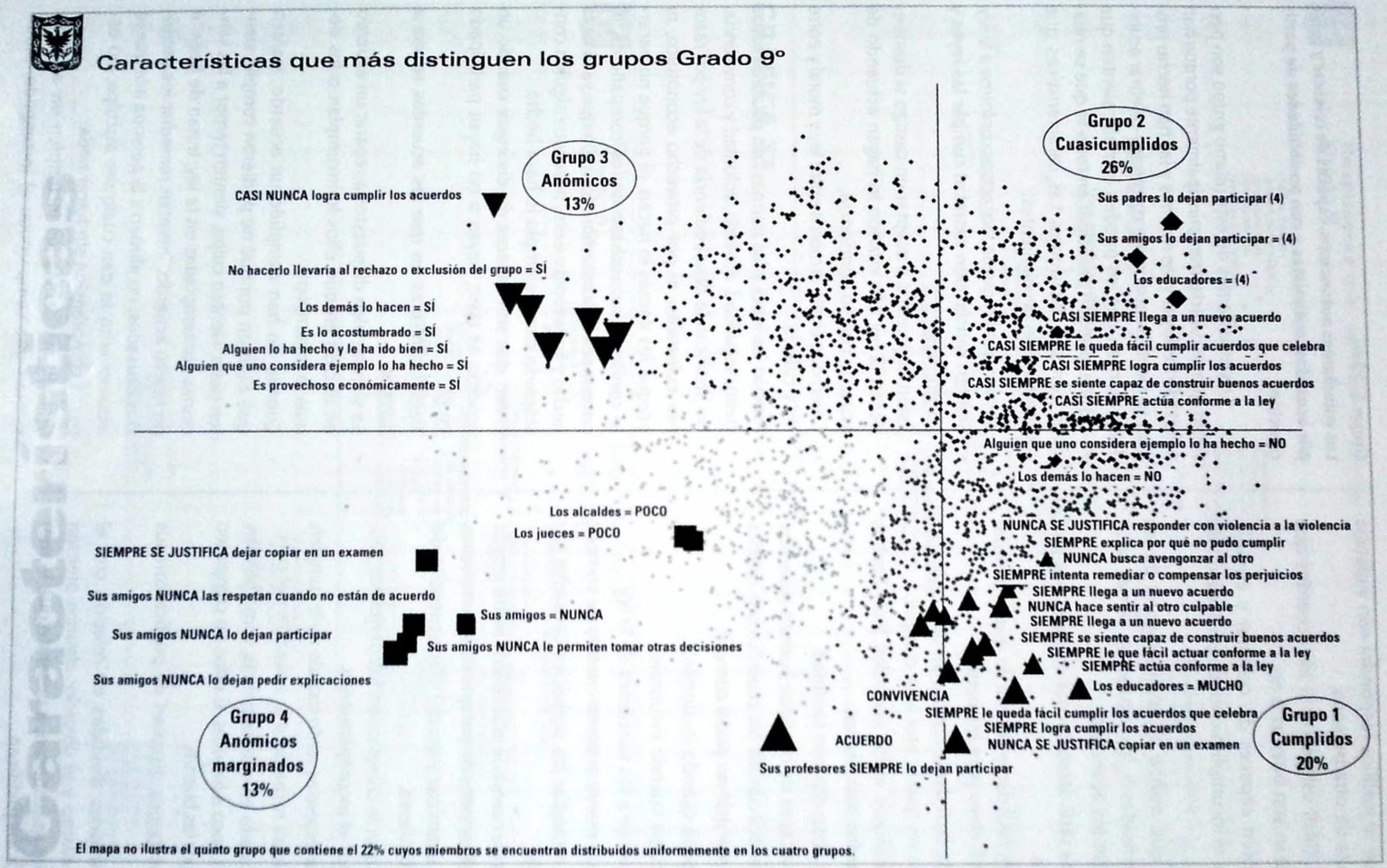
- Piensan que se justifica responder con violencia a la violencia de otra persona.
- Les queda difícil establecer si los acuerdos que otros celebran son buenos o no.
- No se sienten capaces de celebrar y cumplir acuerdos, y el incumplimiento de un acuerdo no los afecta.
- Contestan que ***nunca*** asumen ninguna de las actitudes referidas a los siguientes temas relacionados con los acuerdos:
  - ➢ Le queda fácil darse cuenta en que cada parte confía.
  - ➢ Le queda fácil darse cuenta de que lo acordado quedó claro para las partes.
  - ➢ Le queda fácil darse cuenta de que cada parte confía en que la otra va a cumplir.
  - ➢ Sabe distinguir entre acuerdos bien hechos de acuerdos mal hechos.
  - ➢ Celebra acuerdos con facilidad.
  - ➢ Se siente capaz de construir buenos acuerdos.
  - ➢ Le queda fácil cumplir los acuerdos que celebra.
  - ➢ Explica por qué no pudo cumplir.
  - ➢ Siente pena cuando incumple.
  - ➢ Siente culpa cuando incumple.
  - ➢ Siente temor a las sanciones de la ley.
  - ➢ Llega a un nuevo acuerdo cuando no cumple.
  - ➢ Intenta remediar los perjuicios causados por incumplir.
  - ➢ Comprende cuando le incumplen y no hace nada.
  - ➢ Pide explicaciones de por qué no le cumplieron.
  - ➢ Invita a examinar y asumir consecuencias del incumplimiento.
  - ➢ Intenta que le compensen los perjuicios causados por el incumplimiento.
  - ➢ Llega a un nuevo acuerdo cuando no le cumplen.
- Son pesimistas respecto a la situación del país.
- Están de acuerdo en que los pobres, como puedan, le quiten un poco a los ricos, si estos no comparten su riqueza por las buenas.
- Opinan que nunca discuten de política con sus amigos.
- Tienen opiniones divididas en relación con el homosexualismo y el divorcio: algunos piensan que siempre se justifican, a pesar de que la mayoría nunca los justifican.

Grupo 5, 22%:
Los estudiantes autónomos, capaces de celebrar y cumplir acuerdos, optimistas y con posibilidades de participación.

Los estudiantes de este último grupo son personas que se caracterizan principalmente porque han aceptado las leyes y las normas y las han hecho propias; se sienten capaces de construir y celebrar acuerdos y piensan que los pueden cumplir; sienten que en general pueden participar en todo lo que se relaciona con sus decisiones. Las características que comparten son las siguientes:

- Sienten que les queda fácil actuar conforme a la ley.
- Sienten satisfacción moral al cumplir las leyes y las normas.
- Están dispuestos a aceptar un castigo si desobedecen la ley aún cuando lo hagan actuando de acuerdo con su conciencia.
- Creen que existe armonía entre ley y moral y entre ley y cultura.
- Asocian las leyes y las normas con palabras como gusto, seguridad, acuerdo, voluntad y convivencia.
- No justifican la desobediencia de la ley por razones culturales, ni por provecho económico, ni porque los demás lo hacen, ni porque no hacerlo conllevaría el rechazo de los compañeros, ni porque sea lo acostumbrado, ni porque ya lo haya hecho y haya tenido éxito, ni porque alguien considerado como ejemplo lo haya hecho.
- Creen que son capaces de distinguir cuándo un acuerdo es claro, hayan o no hayan participado en él.
- Tienen confianza en que los acuerdos se van a cumplir.
- Se sienten bien dispuestos a reparar un acuerdo en el caso en que ellos lo incumplan o los demás lo incumplan.
- Cuando no han cumplido un acuerdo, sienten que explican por qué no pudieron cumplir, sienten pena, sienten culpa, sienten temor a las sanciones contempladas en la ley, tratan de llegar a un nuevo acuerdo, intentan remediar los perjuicios causados; no eluden a la persona a la que le incumplieron ni dan cualquier disculpa; no esperan comprensión sin hacer nada.
- Cuando los demás les incumplen un acuerdo sienten que comprenden al incumplido, piden

Características que más distinguen los grupos Grado 9°



GRAFICA 35

explicaciones de por qué no les cumplieron, invitan a examinar y asumir consecuencias, intentan que se les compensen los perjuicios y llegan a un nuevo acuerdo; no eluden a la persona que les incumplió ni buscan avergonzarla ni hacerla sentir culpable.

- Nunca justifican responder con violencia a la violencia del otro.
- Nunca justifican ni el divorcio, ni el homosexualismo.
- Creen que el congreso, la iglesia católica, el ejército, la policía y los sindicatos trabajan por el bien del país.
- También creen que los alcaldes, el presidente, los educadores y los jueces trabajan por el bien del país.
- Creen que, por el contrario, la guerrilla, la televisión y la prensa trabajan poco por el bien del país.
- Creen también que los paramilitares trabajan poco por el bien del país.
- Tienen opiniones divididas con respecto a los partidos políticos.
- Consideran que pueden participar en la toma de decisiones, pedir explicaciones acerca de las que ya se han tomado, protestar cuando se sienten maltratados, y corregir aquellas decisiones que ellos han tomado equivocadamente.

En la *gráfica 32* se puede observar el plano factorial donde se identifican claramente los cinco grupo descritos anteriormente.

1.5.2 RESULTADOS OBTENIDOS CON NOVENO GRADO

Los estudiantes de 9° grado pueden ser divididos en cinco grupos: grupo 1, estudiantes autónomos, grupo 2, estudiantes cuasi-autonómos, grupo 3, estudiantes anómicos, grupo 4, estudiantes anómicos marginados en su grupo de amigos y grupo 5, estudiantes desconfiados.

El **primer factor** se podría llamar "***Valoración de las organizaciones democráticas regidas por leyes***". Esta valoración puede ser positiva en el sentido de que la persona piensa que es importante contar con una forma de organización social regida por leyes que garanticen la democracia, o puede ser negativa en el sentido de que la persona no acepta, no valora esta forma de organización.

En la *gráfica 33* se observan agrupados hacia la derecha los estudiantes que se orientan positivamente hacia una organización democrática regida por leyes; por su forma de responder a las preguntas podemos decir que estos estudiantes tienen las siguientes características:

- No tienen tendencias a transgredir la ley. En efecto, no aceptan que la ley se transgreda por razones culturales, ni por utilidad económica, ni con el fin de alcanzar objetivos personales.
- No piensan que la impunidad sea una buena razón para transgredir la ley.
- Piensan, por el contrario, que el respeto a la ley tiene gran importancia.
- Piensan que el respeto por la ley garantiza la democracia.
- Valoran la importancia del trabajo colectivo.
- Creen que ningún fin político justifica la violencia.
- No creen que la justicia se deba aplicar por mano propia.
- Manifiestan una actitud optimista frente a la situación de nuestro país.
- Opinan que los maestros trabajan mucho por el bien del país.

En el lado izquierdo de la gráfica 33, se ubican los estudiantes que tienen una orientación negativa hacia una organización democrática regida por leyes. Estos estudiantes se caracterizan por las siguientes características:

- Manifiestan que nunca o casi nunca actúan conforme a las leyes.
- Justifican la desobediencia a la ley con razones de tipo cultural o porque es un camino para alcanzar objetivos personales.
- La impunidad les parece una buena razón para transgredir las leyes.
- Para ellos hay divorcio entre la ley y la cultura y entre la ley y la moral.
- No creen que sea importante respetar la ley o respetar a la autoridad.
- No creen que el respeto a la ley sea una forma de garantizar la democracia.
- Están dispuestos a transgredir normas institucionales, por ejemplo, están dispuestos a copiarse en un examen o a dejar copiar a algún compañero.

- Creen que ante la violencia hay que responder con violencia.
- No desean como vecinos a personas a personas diferentes desde una perspectiva moral o cultural.
- Tampoco desean como vecinos a personas de nacionalidad diferente, a personas desplazadas por el conflicto social, a enfermos de SIDA o a representantes de la autoridad.
- No tienen confianza en los acuerdos en los que ellos participan ni en los que participan otras personas.
- No reconocen fácilmente lo acordado cuando celebran acuerdos.
- Se conciben como personas con escasas capacidades para celebrar y cumplir acuerdos.
- No se sienten afectados cuando incumplen algún acuerdo.
- Cuando ellos o los demás incumplen un acuerdo no hacen nada para reparar el acuerdo incumplido o para llegar a un nuevo acuerdo.
- Cuando ellos incumplen un acuerdo no sienten ni vergüenza ni culpa, pero cuando alguien les incumple un acuerdo buscan avergonzarlo o hacerlo sentir culpable.
- Sienten que sus padres, sus profesores y sus amigos no los dejan participar en las decisiones que los afectan y que cuando se equivocan no les dan nuevas oportunidades.
- Sienten que no pueden pedir explicaciones cuando se ven afectados por decisiones que sus padres, profesores o amigos han tomado, sin embargo sienten que los dejan protestar cuando los tratan de una manera que les disgusta.
- Sienten que cuando ellos toman decisiones, sus padres, profesores y amigos no se las respetan.
- Consideran que instituciones legales tales como el congreso, el ejército, la policía y los sindicatos trabajan muy poco por el bien del país, en tanto que organizaciones al margen de la ley como la guerrilla y los paramilitares si trabajan mucho.
- Consideran también que quienes ejercen alguna forma de poder en forma legítima como los alcaldes, los jueces o los educadores trabajan muy poco por el bien del país.
- Consideran sin embargo que otras instituciones legítimas como la prensa y la televisión sí trabajan por el bien del país.
- Consideran que con ciertas acciones que van en contra de la convivencia ciudadana como son tirar basura por la ventana del bus o resolver los problemas a golpes y otras ilegales como es robar, no son perjudiciales ni para ellos ni para los demás.
- Consideran que es posible hacer justicia por cuenta propia.
- Por último, son pesimistas en relación con la situación del país.

El **segundo factor** (Eje vertical), se puede denominar "***Respeto por las leyes, las normas y los acuerdos***". Este factor permite identificar dos grandes tendencias; por un lado la tendencia al respeto de las leyes las normas y los acuerdos, y, por otro, la tendencia a poca participación y baja regulación ante el incumplimiento de acuerdos.

Las personas con tendencia al respeto por la ley se pueden caracterizar de la siguiente manera:

- Ven la importancia de cumplir con las leyes y las normas (no están dispuestas a copiarse o dejar que se copien en un examen, por ejemplo).
- Si por alguna razón transgreden una ley, están dispuestos a aceptar un castigo por desobedecerla, así lo hayan hecho estando de acuerdo con su propia conciencia.
- Consideran además que es muy importante el respeto por la autoridad.
- Nunca justifican el divorcio.
- Rechazan la violencia como respuesta a la violencia.
- Sienten que es fácil ser autónomos.
- Para ellos dios es muy importante en sus vidas.
- Se consideran capaces de construir buenos acuerdos y de cumplirlos con facilidad.
- Cuando incumplen o alguien les incumple un acuerdo, sienten que son responsables y tratan de reparar el acuerdo;
- Son exigentes en la manera de establecer reglas para controlar el incumplimiento propio y ajeno.
- No acuden a regulación moral o social ante el incumplimiento de los demás.
- Opinan que sus padres, profesores y grupo de amigos siempre los dejan participar en la toma de decisiones que los afectan y cuando estas personas toman decisiones les permiten pedir explicaciones acerca de ellas.
- Opinan además que cuando ellos toman una decisión equivocada, sus padres, profesores y

grupo de amigos les dan oportunidad de tomar nuevamente decisiones y cuando las toman estas personas se las respetan.
- Sienten que pueden protestar cuando sus padres, profesores y amigos los tratan de una forma que les disgusta.
- Opinan que la policía, el ejercito, la iglesia católica y los educadores trabajan mucho por el bien del país, en tanto que los paramilitares, por el contrario, trabajan poco.

Las personas con tendencia a la poca participación y a la baja regulación ante el incumplimiento de acuerdos se caracterizan de la siguiente manera:

- Cuando les incumplen un acuerdo casi nunca intentan avergonzar al incumplido ni hacerlo sentir culpable, y casi nunca lo eluden.
- Piensa que sus padres, profesores y amigos sólo los dejan participar en la toma de decisiones de vez en cuando.

En la *gráfica 34* se observan en la parte superior del plano los respetuosos de las leyes y en la parte inferior se encuentran representados los transgresores.

Los estudiantes de grado 9° se pueden clasificar en cinco grupos que tienen las siguientes características:

Grupo uno, 26%:
Los estudiantes cumplidos

Este grupo de estudiantes está constituido por jóvenes que creen en las leyes y las normas y las ven como una forma de convivir democráticamente; además piensan que son capaces de actuar en concordancia con ellas; en ese sentido los hemos llamado **autónomos**.

Las características más sobresalientes de estos jóvenes son las siguientes:

- Se perciben a sí mismos como personas con grandes capacidades para construir y celebrar acuerdos y para repararlos cuando de alguna manera se han incumplido o irrespetado.
- Entienden las normas como acuerdos que le dan seguridad a las personas que los suscriben.
- Piensan que las normas nos permiten convivir en forma democrática.
- Expresan buena voluntad para cumplir las reglas y gusto por ellas.
- Creen que sus acciones se acogen a las leyes.
- Reconocen la importancia del respeto por la autoridad y de la obediencia a la ley.
- Nunca justifican la desobediencia de reglas institucionales y rechazan las justificaciones culturales o utilitaristas para desobedecer la ley.
- No aceptan la justicia por mano propia.
- Dios es muy importante en sus vidas.
- Opinan que los educadores, el ejercito y la policía son las que más trabajan por el bien del país.
- Consideran que sus padres, profesores y amigos siempre los dejan participar en las decisiones que los afectan.
- Son optimistas frente a la situación del país.

Es importante señalar que el 25% de los jóvenes de este grupo están en la etapa cuatro de desarrollo moral según el indicador de Gibbs y el 24% están llegando a ella (están terminando la transición entre la etapa 3 y la 4). Cabe recordar que las personas que llegan a esta etapa son personas que tienen una clara conciencia de la importancia de las normas y de la ley para mantener el orden y la cohesión de la sociedad. Esta relación entre la etapa de desarrollo nos muestra que la prueba arroja resultados consistentes. La mayoría (58%) de los jóvenes de este grupo son mujeres[10].

Grupo dos, 17%:
Los estudiantes cuasi-cumplidos

Este grupo de estudiantes está constituido por jóvenes que también creen en las leyes y las normas; sin embargo, no es tan claro que ellos crean que son capaces de actuar en concordancia con ellas; en ese sentido se han denominado cuasi-cumplidos.

Las características principales de este grupo de estudiantes son las siguientes:

- Manifiestan una actitud favorable con respecto a actuar conforme a la ley, sin embargo esta actitud no es radicalmente favorable.
- Sienten que en alguna medida pueden construir y realizar acuerdos y hay una cierta buena disposición a repararlos cuando se incumplen.

[10] Las características de este grupo son muy similares al grupo de cumplidos en el estudio de Convivencia Ciudadana de Mockus y Corzo (2002), que resulta enriquecido con cualidades sobre etapas de desarrollo moral, participación y capital social.

- No justifican la desobediencia de la ley por razones culturales, por la costumbre, por un provecho económico, o porque hay impunidad.
- Sienten que sus padres, profesores y amigos los dejan participar algunas veces en la toma de decisiones que los afectan.
- Manifiestan respeto por la autoridad y por la ley.
- No creen que las instituciones estatales y políticas aporten al bien del país, pero si creen que los alcaldes y a la iglesia católica contribuyen al bien del país.

En este grupo el 26% de los jóvenes se encuentran en etapa cuatro (4) de desarrollo del juicio moral según Gibbs[11].

Grupo tres, 15%:
Los estudiantes anómicos

Este grupo lo conforman jóvenes que creen muy poco en las leyes y las normas como un recurso para convivir democráticamente; no ven, en consecuencia la importancia de respetarlas y no sienten que la autoridad merezca respeto. Por esta razón los se han denominado **anómicos**.

Las principales características de este grupo son las siguientes:

- Tienen una marcada tendencia a justificar la desobediencia de la ley por razones culturales, por la costumbre, por un provecho económico, o porque hay impunidad.
- Le dan poca importancia a la obediencia de la ley.
- Tampoco le dan mucha importancia al respeto a la autoridad.
- No pueden prever cuáles pueden ser las consecuencias de actos vandálicos, ilegales o violentos.
- Creen que los paramilitares y la guerrilla trabajan por el bien del país.
- No toleran vecinos que sean religiosos, indígenas o enfermos de sida.
- Se sienten poco capaces de construir, celebrar y cumplir acuerdos.
- Cuando alguien incumple un acuerdo, tienden a avergonzar al incumplido.
- Sienten que sus padres, sus profesores y amigos los dejan participar eventualmente en las decisiones que los afectan.

Es interesante señalar que en este grupo el 42% de jóvenes están en etapa tres, el 7% terminado transición de la dos a la tres y el 3% la están iniciando. Nuevamente esto muestra que la prueba arroja resultados consistentes; en efecto, las personas que se encuentran en la etapa tres o en alguna anterior, no ven todavía la importancia de las leyes.

Es también interesante anotar que el 70% de los jóvenes de este grupo son hombres.

Grupo cuatro, 20%:
Los estudiantes anómicos marginados en su grupo de amigos

Este grupo de estudiantes comparte varias características del grupo de anómicos que tienen que ver con la desobediencia de la ley y la desconfianza en el papel que algunas instituciones pueden jugar en procura del bien para el país.

- Tienen una marcada tendencia a justificar la desobediencia de la ley por razones culturales, por la costumbre, por un provecho económico, o porque hay impunidad.
- También le dan poca importancia a la obediencia de la ley.
- No le dan mucha importancia al respeto a la autoridad.
- Tienen dificultad para distinguir la confianza o lo acordado en la celebración de acuerdos o para distinguir entre buenos y malos acuerdos. Tienen baja capacidad para reparar acuerdos cuando incumplen, actitud displicente ante el incumplimiento propio o de los demás.

Por esta razón también se han denominado anómicos; pero además de estas características se diferencian por sentirse marginados por sus amigos en el momento de tomar decisiones que los afectan. Es importante resaltar que son los amigos los que los marginan porque algunos de estos mismos estudiantes sienten que sus padres y sus profesores sí los dejan participar. En efecto, el 48% de los estudiantes de este grupo, por ejemplo, dice que su profesores siempre los dejan participar en la toma de decisiones que los afectan y sólo el 32% dice que sus profesores nunca les permiten participar.

El 41% de los estudiantes de este cuarto grupo se encuentran en la etapa tres; el 9% está termi-

[11] Las características de este grupo son muy similares al grupo de cuasi – cumplidos en el estudio de Convivencia Ciudadana de Mockus y Corzo.

nando su transición de la dos a la tres, y el 2% está iniciando su transición de la etapa dos a la tres. Una vez más estas relaciones son bastante consistentes con lo que se espera desde la teoría.

Grupo 5, 22%:
Los estudiantes desconfiados

Este grupo de estudiantes se caracteriza principalmente por la desconfianza que tienen en relación con funcionarios e instituciones estatales y el trabajo que ellos desarrollan por el bien del país. Los estudiantes de este grupo, en efecto, piensan que:

- El presidente, los jueces y los alcaldes trabajan poco por el bien del país;
- El congreso, la policía y el ejército también trabajan poco por el bien del país;

Lo mismo piensan de otras instituciones como son los partidos políticos y los sindicatos.

Por otro lado comparten otra característica: todos ellos dejaron de responder el 10% o más de las preguntas del cuestionario. No se cuenta con una hipótesis bien fundamentada de por qué dejaron estas respuestas en blanco. Pudo ser por problemas de comprensión de lectura. Sin embargo llama la atención que el grupo de estudiantes que más desconfía de las personas y las instituciones sea al mismo tiempo el grupo que deja de responder un porcentaje de preguntas tan alto. Esto también puede ser parte de esa desconfianza que se ha señalado.

En la *gráfica 35* se presenta el plano factorial donde se identifican cuatro de los cinco grupos descritos anteriormente. En este plano no es posible identificar el grupo de los desconfiados.

El mapa no ilustra el quinto grupo que contiene el 22% cuyos miembros se encuentran distribuidos uniformemente en los cuatro grupos.

2 ¿QUÉ PODEMOS HACER PARA MEJORAR?

2.1 ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO ÉTICO

Los resultados de la prueba nos dicen que el camino por recorrer hacia la autonomía es aún largo. Si bien muchos estudiantes se encuentran en una etapa normal para su edad, si no se trabaja la competencia moral y desarrolla la inteligencia social, muy seguramente no pasarán de la etapa tres. Esto es así porque en muchos países del mundo se ha visto que llegar a la etapa tres es relativamente fácil y normal, pero que las etapas subsiguientes requieren atención especial de parte del sistema educativo formal. Si no se trabajan las habilidades de escucha, descentración, empatía, y pensamiento crítico es probable que muchos estudiantes no avancen hacia la etapa de la moralidad del sistema social (cuarta etapa) y mucho menos hacia la de la moralidad de los derechos humanos y del bienestar social (quinta etapa) o la de la moralidad de principios éticos generales, universalizables, reversibles y prescriptivos (sexta etapa).

El profesor Georg Lind ha investigado en diversos países del mundo y ha visto que la estrategia del uso de dilemas morales es una herramienta significativa en promover desarrollo moral. En diversas partes del mundo se han hecho estudios utilizando su estrategia y ésta ha demostrado ser uno de los métodos más versátiles y eficaces en la educación moral. Estos estudios han permitido refinar la estructura, aplicación y enseñabilidad de los dilemas. Además, han permitido profundizar en la reflexión teórica y en la reflexión metodológica con el propósito de lograr que cada estudiante pueda progresar lo más posible[12].

En diversos cursos que hemos dictado en Colombia—y siguiendo las ideas de Kohlberg—hemos visto que los argumentos del nivel siguiente al que usan los estudiantes, les permite avanzar más rápidamente hacia ese nivel más alto. Por ejemplo, cuando los alumnos del nivel tres argumentan en términos de querer ser solidarios con los miembros de sus grupos, de querer ser considerados como buenas personas y de querer fortalecer los lazos de unión entre ellos, se pueden utilizar estos argumentos con los de los niveles más bajos, preguntándoles reiteradamente qué piensan ellos de esos nuevos argumentos, pero sin imponérselos ni presentarlos como mejores. Simplemente hacerlos ver y

[12] La Secretaría de Educación ha estado y estará ofreciendo cursos para los docentes que deseen entrenamiento en esta área. Mientras se desarrollan estos cursos con el profesor Lind y un grupo de colegas colombianos, los profesores pueden ir utilizando algunas estrategias pedagógicas como las que se proponen en el presente documento.

esperar a que generen conflictos cognitivos y emocionales que los obligue a adoptar nuevas formas de razonar. A su vez, se pueden utilizar los argumentos del nivel cuatro que presenten algunos alumnos—tales como pensar en el bienestar personal sólo cuando no impide mantener el orden socio moral de toda la sociedad, o el de que la decisión está acorde con su conciencia basada en preceptos religiosos, o el de entender la importancia de la ley aplicada a todos por igual para que la sociedad logre un bienestar generalizado—para que desestabilicen a los del nivel tres.

Ahora bien, es importante no olvidar que muchos trabajos experimentales que sustentan la teoría constructivista de Piaget y Kohlberg nos han mostrado que decirles a los estudiantes cómo deben pensar o qué deben hacer no tiene ningún efecto positivo: los estudiantes ignoran estas enseñanzas y siguen pensando de acuerdo con el nivel de desarrollo de su pensamiento moral. Para que los seres humanos avancen en su proceso de desarrollo es necesario que tengan la oportunidad de razonar y de asumir la tarea de resolver sus problemas ético-morales como una tarea que nadie más puede asumir. La peor estrategia, sin duda, es la de interrumpir el proceso de desarrollo de los estudiantes imponiendo formas de pensar u obligándolos irracionalmente a comportarse de una determinada manera. La mejor estrategia para propiciar el desarrollo es tratarlos con empatía, darles tiempo de expresarse, escuchar sus argumentos, ayudarles a que aprendan a escuchar los de sus compañeros.

Este último punto es de crucial importancia; no es posible crear un ambiente adecuado para el desarrollo del pensamiento moral si los estudiantes no aprenden a escucharse los unos a los otros. Una estrategia excelente para lograr este propósito es organizar grupos de discusión y pedirle a todos los que participan en ella que repitan los argumentos de sus compañeros de manera tal que quien dio esos argumentos se sienta satisfecho porque sus ideas no han sido traicionadas. Otra estrategia muy útil es la de hacerlos reflexionar y escribir las ideas y los argumentos en un diario; en efecto, generalmente se logra que los estudiantes aprendan a escribir lo que sienten y piensan sobre temas personales relacionados con la ética y la moral. (Nótese que todas estas estrategias son útiles para todo el mundo).

Para aplicar estas estrategias es necesario aprender a no intervenir en los debates con el fin de permitirles a los estudiantes pensar y argumentar según su propia estructura de pensamiento. La regla que uno más debería utilizar en estos ejercicios de discusión podría formularse de la siguiente manera: "Quédese tan callado como pueda." Acerca de este tópico el profesor Georg Lind afirma que el moderador de un debate debe intervenir sólo cuando se rompe alguna de las dos reglas básicas siguientes: 1) Está terminantemente prohibido hacer comentarios sobre las personas, así sea para alabarlas. Lo que se discute son los argumentos no las personas. 2) La discusión no puede convertirse en un diálogo entre dos personas del grupo que excluye a los demás.

Conviene discutir dilemas con los estudiantes alrededor de una vez cada quince días y no hacerlo con mayor frecuencia ya que puede terminar agotándolos y aburriéndolos.

Otro elemento muy importante para organizar discusiones en torno a dilemas morales es estar muy atento al tipo de argumentos de sus estudiantes. Esos argumentos le permiten a uno establecer la etapa en la que los estudiantes se encuentran y de esta manera es posible hallar cuáles son los argumentos que mejor convienen para hacer avanzar en el proceso de desarrollo. Tomemos un ejemplo; si la mayoría de los argumentos de los estudiantes se refieren a la importancia de vivir de acuerdo con lo que las personas que les son cercanas esperan de ellos, si opinan que es muy importante ser un buen hijo, o un buen hermano, o un buen amigo, si buscan ser considerados, tanto por ellos mismos como por los demás, como "buenas personas", si recurren a menudo a la *"regla de oro"* de esta etapa que suele expresarse diciendo *"póngase en los zapatos del otro"*, esos estudiante están, muy probablemente en el tercera etapa de desarrollo. Es importante entonces encontrar argumentos propios de la cuarta etapa y ponerlos a consideración para ver si desequilibran a los estudiantes. Recordemos, por ejemplo, que los estudiantes de esta etapa se caracteriza por su capacidad para evaluar la propia perspectiva en relación con la de los demás, acompañada de una incapacidad para situarse en una perspectiva social amplia que le haga ver cómo las leyes sirven para promover la cooperación social y actúan como regulaciones diseñadas para evitar los desacuerdos y el desorden; se trataría entonces de argumentar desde la importancia de las leyes para promover la cooperación social con el propósito de poner en crisis los argumentos que se restringen a los grupos de amigos. La tabla que a continuación incluimos nos puede ser de ayuda en esta tarea:

TABLA 1: ***Guía para la interpretación de las etapas de desarrollo del juicio moral de Kohlberg***

Nivel y etapa	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social de la etapa
Nivel I: Preconvencional **Etapa 1:** Moralidad Heterónoma	Evitar romper las reglas apoyadas en el castigo. Obedecer porque sí y para evitar el daño físico a las personas y a la propiedad.	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	*Punto de vista egocéntrico.* No considera los intereses de los demás, ni se da cuenta de que son distintos a los propios. Es incapaz de relacionar dos puntos de vista diferentes. Juzga las acciones más en términos de sus consecuencias físicas que por las intenciones. Confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.
Nivel I: Preconvencional **Etapa 2:** Individualismo, Propósito Instrumental e Intercambio	Seguir las reglas pero sólo cuando convienen a los intereses inmediatos de alguien. Actuar según sus propios intereses y necesidades y permitir que los demás hagan lo mismo. Lo justo es lo que sea un intercambio igualitario, un pacto, un acuerdo mutuo.	Servir los propios intereses o necesidades en un mundo donde se debe reconocer que los demás también los tienen.	*Perspectiva Individualista concreta.* Es consciente de que todo el mundo tiene intereses y de que éstos pueden entrar en conflicto. De ahí que lo correcto es buscar integrar los intereses propios con los de otros por medio del cambio instrumental de servicios mutuos. Lo justo es darle a cada cual la misma cantidad.
Nivel II: Convencional **Etapa 3:** Expectativas Interpersonales mutuas, de Relaciones y de Conformidad Interpersonal	Vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas esperan de un buen hijo, hermano, amigo, etc. «Ser bueno» es importante y quiere decir tener buenos motivos y mostrar interés por los demás, cultivar relaciones mutuas como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.	Ser considerado «buena persona» tanto por sí mismo como por los demás. Tomar en cuenta a los demás. Su Regla de Oro es: ponerse en el lugar del otro. Espera entonces lo mismo de los demás. Mantener las reglas que apoyan el estereotipo de buena conducta.	*Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.* Tiene conciencia de sentimientos, acuerdos expectativas compartidos que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista por medio de la Regla de Oro, pero aún no considera la perspectiva del sistema social más amplio.
Nivel II: Convencional **Etapa 4:** Sistema Social y Conciencia	Cumplir los deberes con los cuales se ha comprometido. Mantener las leyes excepto en situaciones extremas en las que pueden entrar en conflicto con otras obligaciones sociales. Contribuir con un grupo, una institución o con la sociedad.	Mantener la institución en marcha para evitar el colapso del sistema («si todos hicieran lo mismo esto se acabaría»). Mantener el imperativo de la conciencia de asumir las obligaciones definidas por uno mismo.	*Diferencia el punto de vista de la sociedad del acuerdo o motivos interpersonales.* Toma el punto de vista del sistema que define los roles y las reglas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar dentro del sistema.
Nivel III: Posconvencional o de Principios **Etapa 5:** Contrato Social o Utilidad y Derechos individuales	Ser consciente de que las personas tienen distintas opiniones y puntos de vista y de que las normas dependen del grupo al que se pertenece. Entender que se deben respetar estas normas «relativas» por la importancia que se asigna a la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (p.e. la *vida* y la *libertad*) se deben mantener en cualquier sociedad, independientemente de la opinión de la mayoría.	Sentirse obligado a obedecer la ley a causa del contrato social: ajustarse a la ley por el bien de todos y para la protección de los derechos de toda la sociedad. Sentimiento de compromiso contractual (al que se ha entrado libremente) con la familia, con la amistad, con la confianza y las obligaciones laborales. Preocuparse por que las leyes se basen en un cálculo racional de utilidad común: «el mayor bien para el mayor número de personas».	*Perspectiva anterior a la sociedad.* Adopta la perspectiva de un individuo racional, consciente de los valores y los derechos anteriores a las ataduras sociales y a los contratos. Integra las perspectivas por medio del acuerdo, el contrato, la imparcialidad objetiva y el debido proceso. Considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces están en conflicto y es difícil integrarlos.
Nivel III: Posconvencional o de Principios **Etapa 6:** Principios Éticos Universales	Guiarse por principios éticos que uno mismo ha asumido con convicción. Las leyes específicas o los acuerdos sociales se consideran válidos porque descansan en tales principios. Si una ley viola dichos principios, se actúa de acuerdo con el principio y no con la ley. Los principios son principios universales de justicia como la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de las personas.	Creer en la validez de los principios morales universales, y en el sentido de compromiso personal y profundo con ellos.	Perspectiva de un punto vista moral del que se 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 nunca medios para algo y que como tal deben ser tratadas.

Por último, es importante resaltar la importancia que tiene el buen trato, los espacios para la expresión de argumentos frente a los compañeros y la reflexión continua, oral o escrita, sobre temas no sólo personales o familiares sino también científicos; todo esto es muy valioso cuando se trata de ayudar a mejorar el nivel de argumentación y el desarrollo del juicio moral.

En la siguiente tabla se presenta una estrategia desarrollada por Lind (1997) para realizar talleres de discusión sobre dilemas morales:

Organización de Discusiones Morales
1997 (c) por Georg Lind; traducción por Manuel Salazar

Advertencia: Este método debe ser utilizado sólo por profesores o educadores entrenados.
Ver más detalles en la introducción inglesa al método de la discusión de dilemas en:
www.uni-konstanz.de/ag-moral/edu/dildisk-e.htm, o en la versión alemana en: ~/dildisk-d.htm.

Tiempo (Min.)	ACTIVIDAD	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
00	**GRUPO GRANDE - INTRODUCCIÓN** • El profesor presenta el Dilema y la decisión del protagonista por escrito. • Se asegura de que los estudiantes estén bien interesados pidiéndoles que vuelvan a contar la historia y presentar su manera de haber entendido el problema. • Pregunta:¿Qué está en juego aquí? ¿Por qué no hay una solución fácil? ¿Por qué podría haber tomado el protagonista esa decisión?	1. Aprender a discernir bien los datos y comprender los hechos a partir de ellos. 2. Entender a cabalidad la naturaleza (a veces sin salida) de un dilema.
15	**VOTO SOBRE EL DILEMA** • Los estudiantes votan sobre la solución presentada. El profesor describe el dilema en forma breve y luego dice "Se necesita tomar una decisión urgente. No hay tiempo para largas deliberaciones. Más tarde se discutirá en detalle. Por ahora, denos su opinión. "¿El personaje obró bien o mal?" Hacer un recuento de votos y dividir a las personas en dos grupos. • Si la mayoría de los estudiantes están todos de acuerdo o uno de los grupos es demasiado pequeño, puede hacer dos cosas: o complicar el dilema dando nueva información que permita inclinar la balanza un poco más hacia el grupo minoritario para "reversar" algunos votos, o cancelar la discusión y presentar otro dilema más adelante. De no hacerlo así, se corre el riesgo de que los estudiantes piensen que los dilemas no son más que una forma de perder tiempo. • Con experiencia el profesor aprende a seleccionar dilemas que realmente generen interés en su clase. Puede invitar a otro profesor como observador para intercambiar opiniones luego y hacer reportes escritos que nos puede mandar. Por favor incluya la edad de los participantes, el tipo de estudios que adelantan y la materia en la que enseña con dilemas.	3. Comprometerse públicamente a dar una opinión moral (o a tomar una decisión moral) sobre un asunto controversial. 4. Aprender a diferenciar entre tomar decisiones bajo presión de tiempo y poder deliberar con tranquilidad y cómo cada una depende de la otra. 5. Aprender a aceptar diferencias de opinión.
30	**DEBATE EN GRUPOS PEQUEÑOS** • Los estudiantes a favor y en contra se organizan en distintas partes del salón. • El profesor les hace caer en cuenta del hecho de que haya diferencias de opinión: "Interesante ver cómo cada cual puede tener opiniones tan opuestas sobre de lo que está bien o mal. Además, muy seguramente cada cual debe tener buenas razones para ello". • Se pide a los estudiantes que busquen razones para justificar su opinión (decisión). "¿Cuáles son las razones para tomar esa decisión? ¿Cuáles son SUS razones? Comparta con los del grupo sus argumentos. Designen a uno del grupo para que tome notas." • Cada grupo grande se debe romper en grupitos de 3 a 5 estudiantes para que cada cual tenga oportunidad de participar con sus argumentos.	[Fase de apoyo] 6. Aprender a valorar a los pares o semejantes como fuente de apoyo. 7. Aprender a valorar los argumentos o razones como fuente de apoyo.
40	**GRUPO GRANDE - DEBATE GENERAL** Los dos grupos desafían la opinión del otro. El profesor explica los principios y reglas de la discusión sobre dilemas morales. Hay tres grandes principios decisivos para la discusión que deben ser observados siempre: 1. Respete la dignidad de las personas, incluyendo a los que no están de acuerdo con usted, a las personas ausentes y a usted mismo. No piense en nadie de una manera poco amable. El foco son los argumentos, no las personas. 2. Cada cual tiene la libertad de hablar y comentar libremente lo que quiera y de opinar sobre cualquier tema que se exprese durante la discusión.	[Fase de desafío] 8. Aprender a apreciar el debate público sobre "verdaderos" temas (morales). 9. Aprender a hacerse escuchar y a expresar sus ideas y opiniones de manera sucinta o breve. 10. Aprender a escuchar cuidadosamente los argumentos de sus oponentes.

Tiempo (Min.)	ACTIVIDAD	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
	3. Cada cual tiene el derecho de permanecer callado. Nadie está obligado a hablar pero todo el que habla debe ser sincero con lo que dice. El juego de la discusión se juega de acuerdo a unas **reglas**, alterables por consenso: 1. Cada bando presenta en forma alterna los argumentos en favor o en contra de la forma en la cual se resolvió. 2. Luego de que el designado de un grupo haya hecho su presentación, escoge quién le responde del otro grupo. 3. Alguien del grupo pequeño comienza por decir por qué piensa que la decisión fue acertada o errónea. 4. El profesor actúa sólo como moderador e interviene sólo si se rompen los principios o reglas anteriores o si se requieren aclaraciones o alguien no puede ser escuchado, pedir que se hable más duro o que se repita un argumento. No debe dar su opinión sobre el dilema, sino a ser que lo pidan los estudiantes específicamente. 5. El profesor, u otra persona, anota en el tablero los principales argumentos a favor y en contra y pide aclaración de si lo que escribió representa bien lo que la persona dijo.	**11.** Aprender a diferenciar entre la calidad de un argumento (que a veces puede llegar hasta enfurecerlo) y la calidad de una persona (a quien siempre se debe respetar).
70	**ANALISIS GRUPOS PEQUEÑOS** Cada grupo se vuelve a reunir por separado y se parte en pequeños grupos de 3 a 5 personas. "Antes de dar su voto definitivo sobre este caso, por favor repiense los argumentos que escuchó. ¿Hay nuevos argumentos que soporten su opinión? ¿Piensa que los argumentos que tenía antes siguen siendo válidos? ¿Por que? [¿Cómo lo afectan los argumentos contrarios? ¿Cómo los juzga? ¿Cuáles son los mejores? ¿Le hicieron reflexionar y revisar su opinión?]	[Fase de Apoyo] **12.** Aprender a organizar sus argumentos. Descubrir que hay razones muy buenas y otras que no lo son tanto. **13.** Aprender a apreciar los buenos argumentos aún cuando estén dados por sus oponentes.
80	**Grupo Grande** Cada lado nombra un presentador que resume los resultados de las discusiones (y comenta los argumentos de los opositores). Voto Final: "Hemos considerado ambos puntos de vista del problema. Algunos, incluso, pensamos de una nueva forma sobre del problema. ¿Quién cree ahora que estuvo bien (más o menos bien)...? ¿Quién cree ahora que estuvo mal (más o menos mal)...? [Entrenamiento de líderes: El profesor involucra a la clase en una reflexión sobre el proceso de aprendizaje durante la discusión. Se piden voluntarios entre los estudiantes para liderar discusiones en los cursos inferiores)	[Fase de desafío] **14.** Aprender a apreciar la oportunidad de deliberar sobre sus opiniones y de intercambiar argumentos con sus oponentes. **15.** Aprender que las discusiones sobre temas serios desarrollan una vida de mejor calidad.
90 (Final)	**Meta-cognición y Reflexión** El profesor comenta brevemente sobre la discusión sobre lo convincente y sofisticado de los argumentos de cada cual, lo bien que escucharon a los demás y sobre el control de la clase—aún cuando los ánimos hubieran estado animados.	[Fase de Apoyo] **16.** Hacerse consciente del progreso que Ud. mismo haya logrado.

Lecturas adicionales:

Hersh, R. Reimer, J. Paolitto.D. (1984). El Crecimiento Moral. De piaget a Kohlberg. Madrid: Narcea S.A.

Lind, G. (2000). Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung. Berlin: Logos-Verlag. (Engl.: Can Morality be Taught? Research Findings from Modern Moral Psychology.)

Oser, F. (1986). Moral education and values education: The discourse perspective. M.C. Wittrock, Ed., Handbook of research on teaching, pp. 917-941. New York: Macmillan.

Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). La Educación Moral según Lawrence Kohlberg. Barcelona: Gedisa.

Sprinthall, N.A., Sprinthall, R.C., & Oja, S. (1994). Educational Psychology. 6th edition. New York: McGraw-Hill.

Para más lecturas del autor sobre este tema ver también sus publicaciones electrónicas en su página web:
http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/b-publik.htm

2.2 ALGUNAS ESTRATEGIAS PARA MEJORAR LOS CONOCIMIENTOS CÍVICOS Y DESARROLLAR LA "INTELIGENCIA SOCIAL"

Como tuvimos oportunidad de constatar, los resultados de la prueba sobre conocimientos relacionados con el concepto de Estado son poco favorables, parece claro que lo que sucede es que desde hace un tiempo se dejó de enseñar "cívica" en los colegios. Y es comprensible: la cívica era una de las materias más aburridas. La única forma de "aprendérsela" era por medio de la memoria ya que se trataba de conocimientos carentes de sentido. Además, muchas personas cuestionaban la enseñanza sobre la Constitución y el Estado bajo el argumento de que reproduce un "deber ser que no corresponde con la realidad" o el de que "eso es muy lindo, pero no se cumple". Adicionalmente, muchos docentes consideraban—y consideran—que las leyes son injustas, que únicamente se aplican a determinados grupos sociales, de allí la idea de que si las leyes son injustas para qué enseñarlas. A menudo se oyen afirmaciones como que "Cuando un pobre roba, lo meten a la cárcel apoyándose en las leyes. Cuando un rico roba, le dan la casa por cárcel y le dan toda clase de privilegios apoyándose también en las leyes".

Aunque, en el ámbito cotidiano, hay mucha verdad en lo estas afirmaciones expresan, no se debe pasar de un problema específico a una generalización improcedente.

Lo que se requiere es enseñar una cívica interesante, que cuestione, que explique, que dé razones, que enseñe a pensar, que se expliquen los motivos que se tuvieron para haber organizado el país según la carta Constitucional.

Pero, ¿cómo lograr esta enseñanza crítica y superar la enseñanza memorística y los aprendizajes sin sentido que ella genera? ¿Cómo enseñar a pensar socialmente, a desarrollar la inteligencia social? ¿Cómo enseñar a los estudiantes a ser críticos y a la vez evitar la crítica precipitada y superficial, llena de lugares comunes y de prejuicios?

Creemos que, además de los dilemas morales, hay varias alternativas pedagógicas que ayudan en este sentido:

1. Presentar problemas, no respuestas. El sistema educativo se especializó en enseñar los resultados de pesquisas que tuvieron su razón ante un problema y que por eso eran fascinantes. Sin embargo, se olvidaron rápidamente del problema y se comenzaron a enseñar sólo las respuestas. Lo interesante no es saber, por ejemplo, que el poder está dividido en tres ramas, sino *por qué* lo está. ¿Cuál era el problema gubernamental que llevó a las personas a pensar que eso era una solución inteligente? ¿Cómo se puede lograr que realmente funcione ese sistema?

   Los métodos—ya sean la búsqueda de evidencia, de argumentación lógica, de búsqueda de consensos, de comprender el sentido cultural o de desentrañar las relaciones de poder que impiden ver con claridad—para conseguir una información válida fueron desarrollados por personas que supieron dudar de sus propias afirmaciones y que por eso tuvieron que crear procedimientos para poder afirmar la verdad. En este sentido,

   a. Se debe enseñar a distinguir hechos verificables de mera opinión. Se debe enseñar a los niños a buscar evidencias que sustenten las aseveraciones que hacen y que no se contenten con creer que son verdaderas porque las oyeron en algún medio de comunicación, porque alguien con autoridad lo dijo, porque lo leyeron en algún libro... Deben poder saber cómo verificar esa información, cuáles serían los argumentos contrarios, por qué los presentados tienen sentido, etc.

   b. También se debe enseñar a distinguir causalidad en los fenómenos sociales y hacer énfasis en la diferencia y algunas semejanzas con las ciencias naturales. Enseñar a distinguir relaciones causales y dentro de ellas aprender a controlar variables y entender la multi-variación en las ciencias sociales.

   c. Se debe enseñar a entender los hechos sociales dentro de un contexto de significación y resaltar la importancia del diálogo para la comprensión de sentido con el "otro", con el "objeto" de conocimiento que a su vez es "sujeto".

   d. Desarrollar pensamiento crítico capaz de entender las relaciones de poder que distorsionan las miradas a un problema. Aprender a entender las realidades sociales como construcciones e interpretaciones con validez par-

cial y temporal en las que la discusión, la confrontación de ideas, la empatía y el diálogo son fundamentales para acercarse a lo que puede ser una verdad.

2. Es necesario enseñar a no hacer generalizaciones improcedentes. De casos concretos y específicos, por verdaderos que sean, no se pueden sacar conclusiones universales carentes de verdad. Por ejemplo, si bien es cierto que existen políticos corruptos, no es verdadero que "todo político es corrupto". Así mismo, si bien es cierto que existen leyes que sirven para mantener un estado de cosas en el que no todos los grupos salen igualmente beneficiados, decir que "las leyes fueron creadas por un grupo privilegiado para mantenerse en el poder y beneficiar a sus amigos", impide una comprensión del papel del Estado, de las leyes al servicio de una comunidad o de un verdadero Estado de Derecho. Indudablemente nuestro sistema jurídico y político tiene muchas imperfecciones que debemos solucionar. Pero pensar que se solucionan con afirmaciones como "los impuestos sólo sirven para que se los roben y por eso no debemos pagarlos" es poco serio y no está enseñando a tener un pensamiento analítico y verdaderamente crítico.

3. Enseñar historia de forma tal que los estudiantes aprendan a descentrarse a desarrollar pensamiento sistémico y empático. Si en lugar de enseñar "lo que pasó" se les enseña a los estudiantes a hacerse preguntas sobre *por qué pasó lo que pasó*, se hace necesario explicar los fenómenos en términos de *contextos* de explicación. Esto implica entender cómo influyen las circunstancias en las personas y no analizar los fenómenos sociales desde el presente ni proyectivamente desde la propia perspectiva. Implica enseñar a entender al ser humano como ser cultural. Estas formas de enseñanza promueven la comprensión sobre los fenómenos sociales y a entender cómo la participación política puede tener sentido.

Para educar una visión más general de la sociedad (visión característica de la etapa 4 del desarrollo del juicio moral) en lugar de una en la que se privilegian los grupos que rodean al estudiante como son el parche, el curso, o la familia (visión característica de la etapa 3), se deben organizar actividades en las que los jóvenes desarrollen la inteligencia social, es decir, un pensamiento más descentrado, empático, sistémico y crítico. Buenos ejemplos de este tipo de actividades son las discusiones en torno a dilemas morales hipotéticos o en torno a problemas reales tales como los conflictos que se presentan en la familia o en el salón de clases, o las discusiones en torno a las noticias divulgadas por los medios de comunicación. A su vez, en clase de historia se deben desarrollar el mismo tipo de habilidades mentales como las anotadas arriba, al enseñar a pensar con múltiples perspectivas, a investigar las razones por las que ocurren los hechos en lugar de simplemente aprenderse lo que ocurrió o al conectar en redes de relación el pasado con el presente y con el futuro. En efecto, en este tipo de actividades los estudiantes pueden aprender a reconocer cuáles son los diversos grupos que conforman una sociedad, qué relaciones existen entre los diversos grupos, qué funciones cumplen dentro de la sociedad, qué intereses legítimos puede tener cada grupo, cómo se organiza la sociedad para incorporar los intereses de los diversos grupos, cuáles son las consecuencias de los hechos sociales más allá de los inmediatos, etc. En este tipo de actividades los estudiantes pueden, además, desarrollar pensamiento crítico porque tienen oportunidad de analizar relaciones de poder y los diversos factores que motivan a mandar y a obedecer, porque les permite pensar acerca de cuáles son las características del liderazgo, cuáles son las diversas formas de control social que pueden existir, cuáles son los valores que están detrás de las diversas formas de control, etc.

En estas discusiones, por otro lado, se podrían plantear preguntas tales como: *¿cómo te sentirías, si estuvieras en el lugar de fulano de tal? o, ¿cómo crees que fulano se está sintiendo?* Estas preguntas sin duda permiten desarrollar empatía porque invitan a los estudiantes a situarse en la perspectiva de las demás personas y a analizar los sentimientos ajenos y los propios. Si se lograra desarrollar esta empatía en la mayoría de los estudiantes que terminan el ciclo de Educación Básica, se estaría logrando que la mayoría de los jóvenes que salen al mercado laboral o que inician la educación media puedan ser no sólo sensibles a las necesidades de las personas cercanas a ellos sino, además, sensibles a las necesidades de las personas como sociedad o

como seres humanos que, por serlo, merecen ser tratadas con dignidad.

Ahora bien, podríamos preguntarnos ¿por qué queremos que los estudiantes puedan considerar a toda la sociedad y no sólo a los grupos a los cuales pertenecen? Puede afirmarse que lo importante para una sociedad es que las personas actúen en forma moralmente correcta, independientemente de cuáles sean las razones que tengan para hacerlo. Sin embargo, esta es una verdad a medias. En efecto hay buenas razones para pensar que las personas que se encuentran en las etapas de desarrollo del juicio moral más altas actúan de manera moralmente correcta con mayor facilidad y con mayor frecuencia. Ciertamente no siempre lo hacen; en gran parte esto depende también de los afectos y de la intensidad en el momento de tomar decisiones y de factores inconscientes que influyen poderosamente la voluntad. Sin embargo, aunque el desarrollo del *juicio* moral no es una garantía de que se va a actuar de manera moralmente correcta, al menos podemos afirmar que las probabilidades aumentan ya que es condición necesaria aunque no suficiente.

Por otra parte, la visión de la sociedad como un sistema global en lugar de una visión centrada en los grupos cercanos, les permite a todas las personas desarrollar una mayor capacidad para tomar en cuenta los argumentos, las necesidades, los intereses, los sentimientos de un mayor número de personas, lo cual permite mejorar los propios argumentos en una situación de conflicto y tomar, en consecuencia, decisiones y posiciones más justas. En efecto, una persona que es capaz de entender a otras personas es más justa que aquella que se centra en sus propios intereses y sentimientos; una persona que es capaz de entender a todas las personas en general es todavía más justa que aquella que se restringe a su grupo de referencia sea éste la familia, el grupo de amigos, su gremio, los de su clase social, etc. Pero lo que es más importante, entender las necesidades de la sociedad aumenta la comprensión de la importancia de la ley como garantía de que se atienda por igual el bienestar de todas las personas de la sociedad.

En cuanto a la consistencia en la argumentación moral, es importante señalar que no es lo mismo poder reconocer argumentos de mejor calidad que poder darles el mismo valor en función de su calidad independientemente de que el argumento sea coincidente o contrario a nuestras convicciones. Valorar un argumento contrario a nuestras convicciones resulta siempre difícil así sea éste de buena calidad. Esto requiere que seamos realmente capaces de situarnos en la perspectiva de los demás. Se necesita tener la capacidad de asignar un valor a un argumento en función de su coherencia lógica, de su pertinencia y de su calidad moral, y no dejarse llevar por las emociones que produce el hecho de encontrarnos ante argumentos que defienden posiciones contrarias a la nuestra.

Pero a pesar de que son dos capacidades diferentes—la de reconocer y la de valorar—ellas se desarrollan en el ejercicio de la discusión y el análisis de situaciones de conflicto y de dilemas morales. Tenemos pues que para mejorar los resultados obtenidos en relación con la consistencia de la argumentación moral es necesario realizar este tipo de actividades en forma planeada y no dejar pasar las oportunidades que nos brindan los conflictos cotidianos.

Por otro lado, pensamos que los pobres resultados en la prueba de conocimientos se deben primordialmente al hecho de que en las instituciones de Educación Básica no se están enseñando temas relacionados con la cívica, con la Constitución Política de Colombia ni con la estructura y el funcionamiento del Estado colombiano. Ciertamente estamos de acuerdo con aquellas personas que a menudo afirman que la enseñanza de estos temas es bastante inadecuada, porque lo único que se logra es producir en los estudiantes un gran aburrimiento. Pero la inadecuación del método de enseñanza que se ha utilizado—y todavía se utiliza—no justifica el hecho de que ahora no se enseñe nada acerca de estos tópicos; lo que es necesario es enseñarlos de manera adecuada. Se trata de buscar procedimientos didácticos que incrementen el interés por las formas de convivencia que permitan las relaciones justas entre las personas, en lugar de enseñar principios, valores y virtudes de manera memorística, que es lo que precisamente produce el aburrimiento que hemos señalado.

Proponemos pues que la educación ciudadana se base en la comprensión de la vida en sociedad; en este sentido, los ejercicios de discusión y análisis que ya mencionamos, tal como lo hemos

señalado, resultan ser un instrumento muy apropiado para este fin.

Otro tipo de actividades que recomendamos, por los efectos que se han observado en algunas experiencias (parte de ellas de carácter experimental e investigativo), son todas aquellas que propicien la organización democrática de la escuela y el desarrollo de un compromiso ciudadano. Algunos ejemplos de este tipo de actividades pueden ser la construcción y aplicación del manual de convivencia de manera democrática en el que participe toda la comunidad educativa, la creación de organizaciones juveniles, tales como clubes de teatro, equipos deportivos, grupos de niños exploradores, cooperativas escolares de producción y de servicios y grupos transitorios para la organización colectiva de fiestas o eventos académicos y artísticos.

3 ¿EN QUÉ NOS FUNDAMENTAMOS PARA HACER NUESTRO TRABAJO?

3.1 REVISAMOS LO QUE LA FILOSOFÍA NOS DICE ACERCA DE LA MORAL[13]

Valiéndonos de aportes provenientes de la filosofía, en este apartado ampliaremos la idea de que ante las dificultades de convivencia, la moral es una orientadora fundamental de nuestras acciones, y la importancia de reflexionar sobre la moral que habitualmente usamos (esa que hemos adoptado de la sociedad en la que vivimos) para que efectivamente tomemos decisiones en donde consideremos los diversos factores y puntos de vista, demos razón de nuestros actos, nos preguntemos por la validez de esas razones y, así, actuemos éticamente.

3.1.1 LA DIFICULTAD DE LA CONVIVENCIA

Retomemos la idea de Dewey según la cual la convivencia crea la necesidad de la moral y que es en la interacción cuando surgen y se resuelven los problemas morales.

Sin lugar a dudas, la convivencia crea tensiones fuertes que hacen difícil y conflictiva la vida en comunidad. Compartimos un espacio en donde somos a la vez individuos singulares y miembros de una colectividad, de tal suerte que ese espacio es singular y propio, pero también plural. Las tensiones surgen cuando lo que queremos como sujetos individuales no coincide con aquello que los otros desean; es decir, las tensiones aparecen en las distintas relaciones que se crean y se rompen entre las personas de una colectividad al delimitar los espacios públicos y privados. Como dice Angela Calvo, para poder convivir realmente, tenemos que hacerlo reflexivamente.

Nuestra calidad de vida está estrechamente relacionada con el tipo de interacciones que establecemos con los otros y con la posibilidad de ser y sentirnos partícipes de la sociedad. Es interés de cada individuo ser parte activa de la sociedad, vivir en situaciones estables que permitan a todos alcanzar sus metas, sus sueños, en pocas palabras, ser miembros de un mundo compartido.

En tanto exista en una comunidad una mayor diversidad cultural, como es el caso de las sociedades contemporáneas, las interacciones entre las personas y los conflictos derivados de ellas se harán aún más complejos, pero también lo serán las soluciones. En una sociedad que se ha diversificado, como la nuestra, los problemas habituales exigen la participación de todos para resolverlos; no se puede excluir a nadie a riesgo de solucionar nuestros conflictos sólo parcialmente y por esta razón se requiere del concurso de todas las perspectivas.

Un ejemplo típico de lo que se acaba de afirmar es el conflicto que se da en algunas localidades de nuestra ciudad conformandas por emigrantes de diversas regiones y grupos sociales del país y que

[13] La sustentación ética que se expone en este capítulo se elaboró a partir de las discusiones y productos escritos desarrollados en el Seminario de Fundamentación Teórica de la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana dirigido por las autoras de la Guía "El análisis de Dilemas Morales. Una estrategia Pedagógica para el Desarrollo de la Autonomía Moral". En su momento Angela Calvo y Germán Mejía elaboraron, respectivamente, los textos *La ética como moral pensada* y *El concepto de ciudadanía*. Algunas de las orientaciones conceptuales que aquí aparecen son re-elaboraciones de sus producciones. De otra parte, Angela Clavo estuvo muy de cerca en la elaboración de esta Guía y debemos a ella muchas de las claridades a las que llegamos a propósito de la ética.

hace su aparición notable en las relaciones de las personas en la escuela. La vida cotidiana de una localidad multicultural y multiétnica, con sus múltiples escalas de valores, afecta la institución escolar y de allí la necesidad de convocar a todos los miembros de la comunidad educativa para resolver los problemas que compete a todos resolver.

3.1.2 LA MORAL COMO ORIENTADORA DE LA ACCIÓN Y MEDIADORA EN LOS CONFLICTOS

La especie humana no se encuentra, como las demás especies, amarrada por una carga instintiva a un hábitat natural. Ello significa que a la vez que se adapta al medio, puede transformarlo, lo cual nos plantea permanentemente la posibilidad o la necesidad de *elegir un curso de acción* en cada circunstancia. Ciertamente la pregunta recurrente en nuestras vidas es *¿qué debo hacer?* En muchas ocasiones es preciso elegir, tomar una decisión y ciertamente no sólo sobre asuntos triviales o cotidianos, sino sobre cuestiones que de alguna manera pueden llegar a comprometer el futuro de la propia vida y la de otros, sea en un ámbito estrictamente personal o familiar, laboral, sexual, político, ciudadano.

Tomemos un ejemplo que nos será de ayuda de ahora en adelante para exponer nuestros planteamientos. Es el caso de una profesora de 35 años, casada y sin hijos, quien se encuentra ante el dilema de escoger entre dos trabajos. Su primera opción es continuar en la escuela donde viene trabajando y donde tras largos años de esfuerzo ha logrado no solamente la credibilidad de las directivas y su apoyo, sino que ha involucrado a diversos sectores de la comunidad escolar en el desarrollo de un proyecto de recuperación de la memoria colectiva sobre el origen del barrio. Su segunda opción es aceptar un nombramiento en una escuela oficial que queda muy cerca de su casa, lo cual le ahorraría tiempo, pues se evitaría tener que atravesar dos veces al día la ciudad y ello le permitiría, además, disponer de más tiempo para su vida familiar y para fortalecer su relación de pareja. Como se puede ver, sea cual sea la decisión que tome la maestra, ella afectará no solamente su vida, sino a su esposo, a sus alumnos y a una comunidad.

Las decisiones cotidianas que debemos tomar las personas apuntan a tres dimensiones diferentes que frecuentemente se relacionan unas con otras:

- Una primera apunta a decidir sobre los medios más adecuados para conseguir un fin deseado. La maestra de nuestro ejemplo puede tomar la decisión pensando en la conveniencia o inconveniencia de dicho cambio en términos de cuestiones pragmáticas como el ahorro de tiempo y reducción de costos en el transporte.
- Una segunda dimensión apunta a decidir sobre cuál puede ser la calidad de vida que se desea para sí mismo, lo que se quiere hacer con la propia vida y el sentido que ella tiene para cada quien. Es una dimensión que se relaciona con la preocupación por *qué se entiende por felicidad* y cómo conseguirla. La maestra, por ejemplo, puede tomar la decisión de cambiar de trabajo o permanecer en él tomando en cuenta qué importancia tiene para ella tiene su desarrollo profesional, los vínculos afectivos que ha establecido con sus estudiantes y la comunidad, el interés por un mayor bienestar económico o lo que significa su relación de pareja.
- La tercera dimensión apunta a decidir sobre el curso de acción que resulte más justo, es decir, que permita que todos puedan alcanzar su proyecto de vida, su felicidad. En este sentido, la maestra de nuestro ejemplo, entra en un conflicto moral en donde tendrá que ponderar qué considera más justo: atender su propio bienestar o cederlo para aquel de sus alumnos. Si ella optara por el nuevo nombramiento, podría llevar a cabo el proyecto conjunto que tiene con su esposo de tener un bebé, lo cual es muy importante, máxime si tenemos en cuenta que ella ya tiene 35 años y sería asumir un riesgo al demorar esta decisión. No obstante, retirarse en este momento de la institución donde labora significaría dejar a la deriva un proyecto que ha sido muy significativo para sus estudiantes, los padres de familia y algunos grupos de la comunidad, ya que gracias a él se han dado mejoras en la relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y han empezado a solucionar diferencias que años atrás se querían insalvables. Ella ha sido la principal líder de este proceso y aún no hay quien esté en capacidad de asumir ese liderazgo.

Podemos entonces afirmar que la moralidad es una dimensión enraizada en la condición humana. ¿Acaso diariamente no usamos términos como *bueno, malo, correcto, incorrecto, justo, injusto, norma, valor, deber, felicidad, virtud, vicio,* etc., para expresar sentimientos y juicios de aprobación o censura frente al carácter, la actuación y decisión propia y de los otros? ¿Acaso no son esos términos los que utilizamos para afrontar problemas que se nos presentan al momento de tomar decisiones sobre lo que debemos hacer?

En la vida cotidiana los seres humanos contamos con recursos para actuar y tomar decisiones. Se trata de unas reglas de acción según las cuales, y con relativo éxito, orientamos y regimos nuestro actuar, regulando nuestras actividades, el trato mutuo, las maneras de enfrentar los problemas y de dirimir los conflictos. ¿De dónde provienen esas reglas de acción? De muy diversas fuentes: de las costumbres, las tradiciones familiares, los credos religiosos, de uno que otro precepto derivado de credos políticos o ideológicos[14].

Cuando hablamos de reglas de acción podemos nombrar distintos aspectos a los que se refiere nuestra práctica moral habitual:

- Una serie de prácticas *sedimentadas* que realizamos de modo casi mecánico y sin dudar (por ejemplo, algunos botan la basura de manera automática en una caneca y algunos la tiran a la calle);
- Un conjunto de *creencias* que decimos profesar (por ejemplo, ser liberal, católico...);
- Un cierto número de *hábitos y rituales* a la luz de los cuales organizamos las acciones y que nos vinculan a comunidades en las que interactuamos, tales como la familia, los compañeros de trabajo, los grupos políticos, las instituciones religiosas, etc. (como almorzar con la familia todos los días, celebrar los cumpleaños, corresponder las invitaciones, visitar monumentos en Semana Santa);
- Un conjunto de *reglas* que aceptamos como válidas (por ejemplo, no robar, no burlarse de una persona discapacitada) y, por supuesto,
- Un tinglado de *sentimientos y juicios* que usamos para expresar censura o aprobación frente a las acciones propias o de otros (nos indignamos ante la injusticia, nos avergonzamos de nuestra mezquindad, consideramos que debemos cumplir las promesas, afirmamos la exigencia del trato equitativo).

Sí; cuando nos enfrentamos a la toma de decisiones echamos mano de todo ello, actuando con lo que aquí llamaremos una *moralidad habitual.* Sin embargo, muchas veces nos vemos enfrentados a situaciones muy complejas que nos exigen una toma de decisión acertada y responsable y para las cuales esa moralidad habitual no es suficiente. El momento de la decisión es frágil y nunca tenemos la garantía de que hayamos decidido acertadamente. Ni la psicología ni la filosofía pueden darnos un conjunto de reglas para decidir acertadamente.

Para empezar, no siempre nos hallamos ante dos alternativas que podamos calificar simplemente como *buena* o como *mala*, sino ante verdaderos *dilemas morales* o *situaciones dilemáticas.* Esto ocurre cuando dos o más bienes de la vida humana (fortuna, sabiduría, poder, vínculos emocionales, honor, placer) entran en conflicto y resulta inútil pretender mantener ambos. Optar por un bien puede implicar, en muchos casos, la pérdida de otro, aunque los dos bienes sean valiosos para nuestras vidas. Este es, de nuevo, el caso de la profesora a la que le importa tanto el bienestar de su familia como el desarrollar por medio de su trabajo proyectos de transformación social. Ella tiene buenas razones para optar por una u otra alternativa, pero adicionalmente su decisión está fuertemente ligada a sus deseos y emociones y por todo ello experimenta un auténtico dilema moral. De esta forma vemos que la moral no está alejada de los conflictos valorativos, ni de los deseos, sino que por el contrario, los considera seriamente y los incorpora a la reflexión.

Otro ingrediente que complejiza las decisiones morales es que, en muchos casos, no basta con tener principios morales -como el de la prevalencia de la atención a las necesidades de los grupos sociales menos favorecidos- y aplicarlos indiscriminadamente a todas las situaciones. Con frecuencia se requiere percibir detalles y matices, atendiendo a las intenciones y a las consecuencias previsibles que, en cada contexto particular, puedan tener las acciones realizadas. Además, las intenciones y las conse-

[14] A estas reglas de acción Kant las llamó *máximas del obrar.*

cuencias nunca son estrictamente puntuales; las acciones casi siempre tienen intenciones conscientes e inconscientes no siempre fácilmente reconocibles, así como consecuencias que es imposible prever de manera total y que pueden no coincidir con las intenciones originales. Por esta razón, la elección de determinado curso de acción en una situación concreta, desencadena un conjunto más amplio de dilemas, en los que la toma de decisiones exige cierta coherencia con la perspectiva adoptada inicialmente. A lo anterior debemos añadir que uno es, al menos en forma parcial, responsable de las consecuencias que se deriven no sólo de la decisión inicial, sino también de las decisiones ulteriores.

Volvamos a nuestro ejemplo. Si la maestra llegase a renunciar a la escuela donde actualmente labora, se corre el riesgo de que el proyecto que con tanto ahínco ha luchado termine muriendo puesto que todavía otros docentes no se han apropiado suficientemente de la propuesta y ello podría conllevar a una falta de credibilidad por parte de los padres de familia en la capacidad de gestión de la institución escolar y en la posibilidad real de llevar a cabo proyectos que los involucren en la educación de sus hijos. Ahora bien, si por el contrario la maestra decide quedarse en la escuela en la que trabaja en este momento, tendrá que posponer el plan de encargar el bebé que tanto anhelan ella y su esposo; ello podría llegar incluso a afectar la relación puesto que su pareja lo recibiría como un mensaje de que para ella es más importante su trabajo que su vida familiar y afectiva. La decisión ciertamente es muy compleja; nuestra maestra tendrá que analizarla cuidadosamente y sopesar cada factor involucrado.

El otro asunto que hace compleja la toma de decisiones morales exclusivamente basadas en la moralidad habitual es que con no poca frecuencia las personas se enfrentan a situaciones en las que su voluntad las hace dispuestas a obrar con libertad, aún a costa de las costumbres y prácticas establecidas. La maestra del ejemplo que venimos desarrollando enfrenta un gran conflicto porque aunque ella entiende la posición de su marido y también desea fervientemente tener un hijo, le interesa dar una fuerte discusión a propósito de esa moralidad habitual bastante arraigada en nuestra sociedad y que tanto pregona la familia de su marido según la cual la mujer debe sacrificar su profesión para atender a sus hijos. No obstante, tampoco desea que el enfrentamiento con su familia política sea tan fuerte que legue a arriesgar la estabilidad de su relación de pareja. De otra parte, a ella le parece importante defender su propio bienestar frente a sus colegas de la institución quienes frente a la decisión que ella está tomando han argumentado que debe permanecer en esta escuela argumentando que es más importante el bien colectivo que el bien de sí mismo.

3.1.3 LA NECESIDAD DE REFLEXIONAR SOBRE LA MORAL HABITUAL

Toda esta complejidad en la toma de decisiones nos lleva a preguntarnos por los *alcances* y los *límites* de la moralidad habitual, pues nos damos cuenta que esta moralidad es insuficiente. Es evidente que la moralidad habitual es absolutamente necesaria en la práctica, pues brinda la posibilidad de actuar con cierta seguridad y, sobre todo, de convivir con otros que la comparten. Sin embargo, recordemos que un rasgo de nuestra condición humana es que no sólo optamos y actuamos, sino que también pretendemos *justificar* los motivos de nuestras acciones. ¿Cómo resolvemos entonces estas situaciones? Al plantearnos la pregunta *¿qué debo hacer?*, nos enfrentamos a la pregunta *¿por qué?*, y nos sentimos comprometidos a responderla de manera lógica, coherente, ponderada y honesta para quien indaga y para lo otros que pueden cuestionar esa réplica.

Sin embargo, en la mayoría de los casos esta pregunta nos deja sumidos en la perplejidad, pues descubrimos inmensos vacíos en nuestras opiniones y actos, incoherencias y contradicciones entre el decir y el obrar, incomprensión del significado de los términos morales que usamos, confusión y ambigüedad en nuestros sentimientos, fragilidad en nuestras creencias y, finalmente, oportunismo en los criterios que empleamos en las decisiones. Otra incoherencia es la dificultad frente al hecho de que podemos pensar que lo lógico es un determinado curso de acción y otras personas piensan que el curso lógico es exactamente el opuesto y no tenemos manera de entender el punto de vista de ellos ni de argumentar el nuestro. Las tensiones a las que tendrá que enfrentarse la maestra a que hemos hecho referencia, las reflexiones que se hace, los argumen-

tos que expone a su esposo y sus colegas, son un buen ejemplo de lo que se acaba de afirmar.

El problema radica en que los recursos con que cuenta la moralidad habitual (las reglas de acción a que hemos hecho referencia) nos permiten orientar nuestra acción de acuerdo con las costumbres, pero por su misma naturaleza, nos llevan también a desentendernos de la coherencia entre unas y otras creencias, aceptar las reglas como válidas sin ninguna reflexión, emitir juicios que no han sido racionalmente sopesados, o como se dice *dar por sentada una afirmación*. Todo esto hace que muchas veces *las reglas de acción* resulten incompatibles entre sí, que no guíen de manera efectiva las conductas más allá de aplicaciones totalmente circunstanciales y que, a la hora de tomar una decisión importante para un determinado curso de acción, los juicios en que se apoyan unas y otras adolezcan de validez y de poder convocatorio.

En suma, nuestra orgullosa moral habitual tambalea al menor indicio de duda o pregunta reflexiva, ya que nuestros hábitos se tornan insuficientes para mostrar la validez de las premisas de las que partimos en los juicios que emitimos y, además, descubrimos que el discurso que espontáneamente pronunciamos no constituye una motivación efectiva para la acción en el momento en que los problemas morales nos toman por sorpresa.

3.1.4 LA ÉTICA COMO MORAL PENSADA

En virtud de la caracterización anterior[15] sobre las limitaciones de la moralidad habitual, es necesario que para abordar situaciones verdaderamente dilemáticas o conflictos morales nos remitamos a un nivel superior de reflexión, a una moral pensada, en suma, a la *ética*. Etica significa dar razón de la moral, justificar por qué el ser humano se preocupa y ocupa por ser moral, ayudar a discernir criterios que podamos considerar sensatos a la hora de aprobar determinados motivos del obrar, sustentar la validez de nuestras razones.

Al estar la ética anclada en la moralidad habitual, en la que usamos cotidianamente, en aquella que proviene, como ya lo vimos, de la cultura en que vivimos, es claro que *no* es tarea de la ética *crear valores y normas que sustituyan* lo existente. No obstante, sí supone *tomar distancia* de los rasgos específicos de las costumbres y prácticas sociales vigentes y *preguntarse por su validez*, indagando no sólo por sus razones, sino por *si pueden ser tenidas por buenas razones en una perspectiva intersubjetiva* o, lo que es lo mismo, si pueden ser reconocidas *por otros* como motivos *legítimos* que sirvan de fundamento a un curso de acción[16].

La reflexión ética gira entonces alrededor de la validez de las razones que se dan para responder a la pregunta moral, *¿qué debo hacer?*. Esta pregunta ha sido abordada en la ética desde tres perspectivas diferentes que parten de las tres dimensiones que encontrábamos en la vida cotidiana: una desde el uso práctico que se pregunta por los medios para alcanzar ciertos fines, otra que la asocia con la mejor forma de vivir y una más, con la manera justa de vivir:

La primera perspectiva es la del uso pragmático de la razón práctica[17]. Si se conoce el fin que se desea, la reflexión gira en torno a los mejores medios para conseguir dicho fin. Pero esta es una perspectiva que dejaremos de lado en esta presentación porque es un tipo de pregunta que no conduce a la formulación de dilemas morales que surgen más bien en relación con las dos siguientes perspectivas.

¿Cuál es la mejor forma de vivir? Como veíamos antes, en esta perspectiva la pregunta indaga por la cuestión de la felicidad. Desde la ética, esta pregunta puede ser abordada como planteaba Aristóteles como el fin de la vida humana y que cada persona construye como un proyecto de vida con sentido, orientado a la autorrealización y en virtud del cual jerarquizamos todos los bienes que perseguimos en la acción. La reflexión ética significa, en esta dimensión, decidir sobre mi proyecto de vida como respuesta a la pregunta por la felicidad, la vida buena, el cultivo de nuestra humanidad y el desarrollo espiritual. A lo largo de la vida, con nuestras selecciones y valoraciones, vamos perfilando una identidad propia.

---

[15] Para mayor profundización sobre lo expuesto ver Kant (1785) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

[16] Este será, como veremos más adelante, el propósito fundamental de la estrategia del análisis de dilemas morales.

[17] El concepto de "razón práctica" se refiere a los ámbitos ético, político y jurídico.

Pero las respuestas a la pregunta por cuál es la mejor forma de vivir tienen que ser múltiples, de acuerdo con las distintas valoraciones fuertes que las personas asumen desde sus diferentes bagajes culturales, sociales, étnicos. Los llamados *filósofos comunitaristas* alegan, con razón, que estas preferencias valorativas tienen un carácter eminentemente comunitario, es decir, dependen del contexto cultural en el que la persona se educa, se socializa y va construyendo su experiencia de vida. Desde esta perspectiva *comunitarista*, la moralidad es entonces un asunto eminentemente relativo al contexto y no es posible establecer criterios universales iguales para todo el mundo. Un ejemplo claro en este caso son los proyectos de vida diferentes que se desprenden de una opción de vida religiosa católica o de una opción de vida agnóstica.

¿Cuál es la forma justa de vivir en relación con uno mismo y con los demás? Esta tercera perspectiva frente a la pregunta *¿qué debo hacer?* se enfoca ahora hacia las normas básicas o mínimas de convivencia. Precisamente por el carácter contextual de las valoraciones, no tenemos derecho, sin más, a imponerlas a otros. Ninguna moral puede imponerse como única. Las propuestas de vida buena que se hagan desde las distintas filosofías de vida son tan sólo "invitables", no exigibles para todos (de manera universal), pues finalmente hay que reconocer que el camino de la autorrealización es asunto de cada quién. Por esta razón, las versiones disímiles de vida buena que han de convivir en una sociedad generan conflictos que debemos dirimir planteándonos preguntas, ya no por la felicidad, sino por la conveniencia, legitimidad, justicia y bondad de las prácticas y normas tanto individuales como sociales. Este hecho nos lleva a indagar por la justicia de nuestras decisiones y acciones, es decir, nos enfrenta con frecuencia a considerar si aquello que resulta bueno para mí, lo es para todos o si lo que yo deseo no entra en conflicto con lo que otros podrían querer[18]. La respuesta a estas preguntas debe ser *justificada*, haciéndonos *responsables* ante nosotros mismos y ante los otros de nuestras opciones[19].

Así, si en la diversidad social y cultural aparecen concepciones incompatibles sobre lo que es la vida buena, se pone en evidencia la necesidad de hallar unas normas mínimas que nos posibiliten vivir bien con otros que han hecho opciones diferentes y estas deben ser normas tan básicas o mínimas que sea posible que *todas* las personas afectadas puedan estar de acuerdo por ellas, independientemente de que no compartan las mismas nociones de felicidad y de que tengan proyectos de vida disímiles.

Volviendo al ejemplo sobre la religión, hoy vemos con más claridad que esa es una opción que no se puede imponer a todos y las sociedades están en la búsqueda de criterios y mecanismos que permiten la coexistencia respetuosa de las distintas opciones religiosas.

3.1.5 LA ÉTICA DE LOS MÁXIMOS Y DE LOS MÍNIMOS

Adela Cortina, estudiosa e investigadora de la ética, ha acuñado en sus escritos una diferenciación muy útil: ella habla de las éticas de máximos y las éticas de mínimos. Las *éticas de máximos* se refieren a aquellos *principios subjetivos*, dependientes de nuestro contexto particular, que guían nuestras acciones y decisiones y que tienen como tarea fundamental *articular* proyectos de vida buena, anclados en la experiencia y las tradiciones y en las *valoraciones fuertes* que dan unidad a la vida personal y comunitaria que tienen que ver con la pregunta por la felicidad. En ellas se inscriben las morales religiosas (aunque es más que eso) que apelan a Dios expresamente como referente indispensable para orientar la acción personal y social. Los máximos recogen los contenidos valorativos, los valores que se proponen como ideales para orientar la vida de las personas que aceptan una tradición o hacer parte de un proyecto de vida comunitario. La religión debe entenderse entonces como una opción que invita pero que no obliga, y por ello debe renunciar a ser *la* base sólida de *toda* vida moral, pues esa pretensión la haría dogmática y poco razonable, haciéndole perder su aspecto más valioso que consiste, precisamente, en que ha de ser *elegida* desde lo más íntimo de la persona, con convicción y sin coacción. Las *éticas de máximos* corresponden a la segunda forma de la pregunta, a la que pregunta por la vida buena.

---

[18] En términos de Habermas esto significa hacer un uso *moral de la razón práctica.*

[19] Quienes deseen profundizar en esta afirmación pueden remitirse a *Sartre J. P.* (1957) *El existencialismo es un humanismo.*

Las *éticas de mínimos*, por su parte, serían aquellas que se limitan a proponer unas normas mínimas o básicas que puedan ser candidatas al acuerdo colectivo (lo mínimo en lo que podemos ponernos de acuerdo quienes pensamos diferente), convirtiéndose así en principios transversales a las diversas concepciones de felicidad y en garantía para que todas ellas puedan realizarse en condiciones de equidad. Estas normas morales mínimas deben ser *universales*, es decir, obligatorias a todas las personas, por cuanto su validez implica que puedan ser reconocidas por todos. *Las éticas de mínimos* corresponden a la tercera forma de la pregunta *¿qué debo hacer?* orientada por la preocupación por la justicia. Por ejemplo, cinco personas de religiones diferentes podrían llegar a acuerdos sobre el reconocimiento de los otros cultos y por ello pueden pactar sobre una norma mínima que obliga al respeto de la diferencia. Los *mínimos* son normas básicas de procedimiento.

Desde sus orígenes, la vida social está tejida con normas de acción, pero para comprender mejor el sentido en el que hablamos de *normas básicas mínimas* es preciso descontaminar el término *norma*. En este contexto, estamos entendiendo las *normas* simplemente como expectativas compartidas y generalizadas sobre el comportamiento en una sociedad. Éstas surgen y se hacen necesarias como condición para poder prever la conducta ajena y la propia, requisito mínimo de la vida en común. El carácter de estas normas no es primordialmente coactivo o prescriptivo; no denotan sacrificio de la libertad individual; más bien son regularidades que se han ido construyendo y sedimentando en la historia, probablemente a partir de la experiencia. El mejor ejemplo son, tal vez, los Derechos Humanos, constituidos hoy como normas que pretenden regular a todas las personas y comunidades, estableciendo los derechos que deben ser garantizados (derecho a la libertad de creo, por ejemplo) y no restringiendo las libertades individuales, con independencia de sus particularidades culturales.

Resumamos así esta diferencia: los *máximos* se refieren al proyecto de vida personal, a la concepción propia de bien o de felicidad que dan coherencia y sentido a la vida del sujeto en su comunidad particular y los *mínimos* hacen mención al interés público y abordan aquella dimensión de la persona que lo vincula con otros en la construcción de una sociedad democrática de ciudadanos.

Volvemos entonces a una afirmación con la que abrimos este capítulo: ese origen humano de las normas abre la posibilidad de cuestionarlas, de cambiarlas, de reconstruirlas en la medida en que su validez se torne problemática.

Ahora bien, lo anterior sólo se puede cumplir si se rescata la noción de *autodeterminación*. Una obligación no puede ser moral, en sentido estricto, si no es asumida en un proceso racional libre de coacciones, convirtiéndose así en una autoobligación. Esta premisa nace con el planteamiento de Kant sobre la autonomía moral de las personas. El gran legado de Kant es haber descubierto que la razón práctica está anclada en la autonomía como autoregulación: "yo me autoregulo o me pongo normas en las que creo porque soy racional y porque soy libre".

Rawles y Habermas han ampliado el concepto de autonomía de Kant, planteando que ésta no se desarrolla individualmente, en la autoreflexión, sino que nos hacemos autónomos con otros, en un proceso de relación intersubjetiva en la cual se respetan las perspectivas de otros y uno se descentra de la propia. Es la posibilidad de la autodeterminación reflexiva y dialógica la que nos lleva a los seres humanos a mediar racionalmente entre los *máximos* y los *mínimos*.

¿Desde dónde entramos en diálogo con otro? Desde lo que somos, desde nuestras éticas máximas, pero recurriendo a *procedimientos racionales*[20] *de la acción comunicativa* para esgrimir las diferen-

[20] Las normas vigentes en una sociedad dada no son necesariamente producto de un proceso racional, consciente y dialógico puesto que muchas normas vienen de las costumbres y de las tradiciones, en lugar de provenir de la discusión y de un juicio lógico. Pero la razón práctica nos habilita para preguntarnos por su validez más allá de su vigencia y requiere que se adopte la perspectiva de la justicia. Aquí la racionalidad radica en la adopción del *punto de vista moral*, cuyo carácter esencial es la imparcialidad del juicio, la referencia al bien general de la humanidad y no a nuestro interés o beneficio particular. Su resultado son normas validadas como justas, que se articulan como imperativos obligatorios de manera incondicional (independientes de los fines que cada agente persiga en su camino de autorrealización) y como deberes inapelables (exigibles para toda persona).

cias y construir unos acuerdos mínimos que permita la coexistencia de la diversidad. En este sentido, lo que se plantea como universales *no* son los *contenidos valorativos* de los proyectos de vida que entran en el diálogo, sino los procedimientos que permiten extraer dialógicamente, en un "consenso traslapado"[21], los acuerdos mínimos de justicia que todos podrían aceptar, sin detrimento de los máximos valorativos particulares[22].

Todo esto va generando una cultura política, un ethos de la razón, del uso público de la razón y la posibilidad de un estado constitucional de derecho, garantes todos ellos de una sociedad estable y construida participativa y responsablemente por sus actores sociales.

3.1.6 IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE ESTE PLANTEAMIENTO

En concordancia con todo lo anterior, la apuesta que sustenta el conjunto de nuestro planteamiento en el terreno educativo es que a mediano plazo se puede incidir en *las formas de vida en común* al promover la cualificación de la competencia moral, cuya meta no puede ser otra que ir ganando en libertad en el sentido Kantiano, como autodeterminación, como reconocimiento de que podemos obrar sin estar sometidos a la causalidad de la naturaleza ni al arbitrio de otros, sean dioses, demonios o soberanos. En suma, como educadores que somos, podemos y debemos contribuir a desarrollar en otros, y en nosotros mismos la facultad de resolver los conflictos cotidianos teniendo en cuenta los diversos factores involucrados en una situación dilemática y aprender a dar cuenta de las razones que nos llevan a actuar de determinada manera.

Recapitulando, podríamos afirmar que la vida en comunidad implica relaciones de cooperación y conflicto que obligan constantemente a tomar decisiones sobre la orientación de la vida, sobre las acciones que se llevan a cabo o se dejan de hacer y sobre la forma de resolver las tensiones y conflictos que se viven. En la toma de estas decisiones, las personas no sólo hacemos uso de valores particulares, antes o después de la acción, también razonamos, nos explicamos las situaciones dadas, consideramos lo que es mejor o peor, sopesamos diferentes alternativas de acción pensamos en las otras personas implicadas, construimos argumentos para respaldar sus decisiones y justificamos estos argumentos.

Todo ello supone que el ejercicio de la ciudadanía (ser miembros activos de una colectividad) no sólo requiere de códigos valorativos particulares, sino que también requiere de un razonamiento o un juicio moral lo más desarrollado posible.

Si estamos de acuerdo con lo planteado hasta ahora, la pregunta que como educadores nos surge es ¿y cómo desarrollamos ese juicio? Pues bien, en el siguiente capítulo ofrecemos algunos elementos para empezar a dar respuesta a esta pregunta.

3.2 TAMBIÉN REVISAMOS LO QUE NOS DICEN LA TEORÍA CONSTRUCTIVISTA DE PIAGET SOBRE LA EDUCACIÓN MORAL

En esta segunda parte del capítulo, apoyándonos en la investigación psicológica y pedagógica, y particularmente en la perspectiva constructivista, ofreceremos a los lectores un marco teórico que permita comprender de qué manera las estructuras mentales intervienen efectivamente en el juicio moral (hablaremos allí de las formas de razonamiento) y sustentaremos la afirmación según la cual el pensamiento moral se construye, haciendo referencia a los diferentes niveles de juicio moral.

3.2.1 LA MORALIDAD SE CONSTRUYE

En consecuencias con lo planteado en el capítulo anterior, la meta fundamental de la educación moral debe ser el desarrollo de la autonomía. Piaget, Kohlberg y Kamii, reconocidos investigadores en este tema, han planteado que la esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de gobernarse a sí mismos y tomar sus propias decisiones, considerando sus ideales sin obedecer ciegamente los dictámenes de una u otra autoridad.

---

[21] Este concepto es de J. Rawls (1993) Political liberalism. New York. Columbia University Press

[22] De hecho podríamos decir que los *mínimos* se alimentan de los *máximos*, pues la idea de justicia tiene su génesis en las perspectivas de felicidad que cada quien pretende legítimas, pero a su vez, los máximos se refinan desde los mínimos, en tanto el diálogo con otras posturas abre las tradiciones a la crítica y con ello las fortalece.

En este momento es importante afirmar que esta concepción de la autonomía ni es igual a libertad total, ni surge de un pensamiento espontáneo. Como ya lo vimos, el comportamiento moral (es decir la autonomía) implica tomar la decisión de realizar una u otra acción, teniendo en cuenta los diversos factores involucrados en una situación que concierne a otros, entre los cuales, por supuesto, están la perspectiva y las circunstancias de esos otros. Es por ello que podemos argumentar que no hay moralidad cuando sólo se considera el punto de vista propio (que sería el equivalente a la libertad total) y que la moralidad de una persona está fuertemente ligada a su competencia intelectual, a su forma de pensar.

Kamii (1982) afirma que en la "*moralidad heterónoma la decisión de lo que está bien o mal se toma de acuerdo con las reglas establecidas y la voluntad de las personas con la autoridad*. En la moralidad autónoma, *al contrario, el bien y el mal lo determinan cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, de la coordinación de los puntos de vista, que hace que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado, de acuerdo con su criterio y sin depender de la autoridad* « (1982, p.12).

Es de todos sabido que la educación tradicional ha tendido a asumir que los niños y las niñas son seres pasivos, receptores de un conocimiento que tiene el docente, quien debe tomar las decisiones por los estudiantes, darles las respuestas y las instrucciones sobre cómo actuar, obviándoles las dificultades y la incertidumbre que generan las preguntas y la discusión abierta. En esta tradición, los estudiantes se mantienen, ya lo sabemos, con una forma de razonamiento extremadamente simplista y por lo tanto poco competente para la toma de decisiones morales autónomas responsables. Por oposición a la perspectiva transmisionista, queremos insistir en que lo crucial es *enseñar a pensar* y que la autonomía, así como el pensamiento matemático, la capacidad de comunicación, el manejo de las relaciones espaciales, el concepto de tiempo y demás competencias que orientan nuestra acción en la escuela, se puede desarrollar.

Por otra parte, los elementos más importantes para este desarrollo están relacionados con las ocasiones de intercambiar puntos de vista y de tomar decisiones. Educar moralmente consiste en plantear problemas, preguntas o *dilemas morales*, crear situaciones que generen en la persona la construcción de su propia moralidad. Si abrumamos a los alumnos con prescripciones morales, les impedimos indagar auténticamente y les impedimos construir razones que los aten a una acción moral construida sobre sus propias convicciones. ¿Pero qué es eso que decimos que se construye cuando afirmamos que las personas deben construir su propia moralidad?

3.2.2 LO QUE SE CONSTRUYE EN LA EDUCACIÓN MORAL

Ya dijimos en la primera parte de este capítulo que la vida cotidiana constituye un marco de referencia para la persona, en cuya experiencia se comprende a sí misma, a los otros y a las relaciones que establece con ellos. En este ejercicio cotidiano de reflexión sobre la experiencia, las personas van construyendo progresivamente una red conceptual que contiene y articula las diversas representaciones que la mente va formando sobre el mundo social; en esta red se articulan conceptos como el de justicia, derecho, deber, norma, ley, obligación, libertad, orden social.

Estas representaciones son la materia prima para construir las «teorías» con las que se explican los fenómenos y desde las cuales se expresan las preferencia, acuerdos o desacuerdos que se tienen sobre ellos. Por esta razón, los contenidos de esta red conceptual o red de representaciones son fuertemente valorativos. Podríamos decir que la red conceptual está estrechamente articulada a la jerarquía de valores propios de cada persona que suelen ser muy diversas y disímiles, pues están fuertemente influidas por el contexto cultural y las experiencias que los estudiantes han tenido.

Para algunos, los valores es aquello que valoran, que desean, que quieren, que gusta, que prefieren sobre otras cosas. Por eso, al hablar de valores[23] nos estamos refiriendo a sesgos, a maneras preferenciales de ver, interpretar y juzgar en la esfera de los artístico, lo político, lo cultural, lo intelectual, lo afectivo... en fin, a todos los aspectos de nuestra vida. Cuando decimos que algo nos gusta por bello, estamos hablando de valores estéticos; cuan-

[23] Si se quiere una ampliación sobre esta idea véase: Vasco E. (1992) *Los valores implícitos en los libros de texto.* Bogotá. Editorial norma y CERLALC. Pág 79

do preferimos una idea porque nos parece coherente, lógica, bien argumentada o verdadera, estamos dando cuenta de valores epistemológicos; cuando nos referimos a aquello que aceptamos, defendemos o escogemos porque nos parece justo o bueno, estamos haciendo mención a valores morales.

Diríamos entonces que el niño construye, a través de la socialización, una jerarquía de valores, unos *contenidos* si se quiere, que son aquellos que le permiten emitir juicios frente a determinados hechos. Así como en la enseñanza de las matemáticas, los niños construyen a lo largo de su educación primaria una serie de conceptos como la suma, la resta, la multiplicación, la división, el conjunto, la decena; a través de la educación moral los niños construyen unos valores. Pero ya sabemos que en los modelos constructivistas los contenidos no son posibles si no están *atados* a una forma de razonar, de pensar; de ahí que se afirme, por ejemplo en el campo de las matemáticas, que de lo que se trata es de desarrollar en los alumnos un pensamiento matemático, más que aprenderse unas sumas; lo que nos interesa es que el niño desarrolle su pensamiento aditivo, para lo cual, por supuesto, requiere manejar el concepto de la adición.

Para el caso de la autonomía, estaríamos hablando de la apremiante necesidad de que los niños y las niñas no solamente construyan valores y conceptos como honestidad, verdad, solidaridad, etc., sino que tengan en la escuela la posibilidad de construir *una forma* de razonar sobre los asuntos morales. En este terreno, el énfasis está puesto en los procesos de desarrollo de las estructuras mentales de razonamiento y las competencias para razonar ante la toma de decisiones con autonomía, criticidad, empatía, complejidad y responsabilidad.

En consecuencia con lo expuesto en los párrafos anteriores, podríamos afirmar que la formación moral tiene dos componentes: (1) la *construcción de unos contenidos valorativos* y las respectivas jerarquías de valores, y (2) la *construcción de las competencias del juicio* o el razonamiento moral.[24]

En contraste con la diversidad que puede encontrarse en las representaciones y los valores que sostienen las personas, en el caso de la *competencia moral* nos estamos refiriendo a formas de razonar que suelen ser muy semejantes entre las personas que ase encuentran en una misma etapa de desarrollo de su juicio moral[25]. Estas formas de razonamiento están dadas por *estructuras mentales*, que no son otra cosa que el sistema de relaciones entre los elementos que conforman las redes conceptuales. Este sistema de relaciones define el nivel de competencia moral de las personas para juzgar y resolver los problemas.

Consideremos algunos ejemplos que pueden ayudarnos a clarificar la diferencia entre *contenidos* morales y las *formas de razonamiento* moral. Por ejemplo, ante una situación dada, podemos optar por decir la verdad ante el temor de ser descubiertos o bien hacerlo bajo el convencimiento de que la confianza mutua es la única forma en que queremos relacionarnos con los demás. El valor común es la honestidad. Superficialmente los dos casos pueden parecer lo mismo, porque llevan a la misma decisión, decir la verdad, pero la forma de razonamiento es diferente en cada uno. Mientras el primero es un ejemplo de moralidad *heterónoma* con una estructura unidireccional donde el único factor que se toma en cuenta para decidir es lo que manda la autoridad (temor a ser descubierto), el segundo es un ejemplo de moralidad *autónoma* con una estructura recíproca donde se ponen en relación dos o más factores para tomar la decisión: independientemente de que la autoridad lo diga, debo manifestar la verdad porque debo tratar a los otros como quisiera ser tratado por ellos y es parte de un acuerdo al que ha llegado con los otros[26].

---

[24] Está perspectiva bidimensional (contenido y competencia) de la educación moral coincide con la aproximación filosófica que nos muestra que las preguntas y discursos de las dos tradiciones éticas son divergentes, porque centran su preocupación en parcelas diferentes pero complementarias del fenómeno de la moralidad, más que porque constituyan concepciones antagónicas e irreconciliables sobre un mismo fenómeno. De está forma, el ejercicio de construcción de los contenidos valorativos se encuentran cercanos a la tradición universalista.

[25] Está concepción constructivista, representada especialmente por Piaget y Kohlberg, se complementa en el terreno filosófico con la tradición ética racionalista kantiana y habermasiana, que defienden el carácter universal de las formas de la razón social.

[26] Para ampliar lo que se ha dicho aquí pueden remitirse a Kamii (1982) *la autonomía como finalidad de la educación.* En *El numero en la educación preescolar.* Madrid. Editorial visor.

Comparemos ahora un juicio en el campo moral con uno del mundo físico para dilucidar la estructura común a los dos a pesar de la diferencia en el contenido. Antes de los 5, 6 o 7 años los niños consideran que si uno vierte la misma cantidad de líquido en un recipiente más alto pero más delgado que otro, pero que tienen el mismo volumen, la cantidad de liquido en un recipiente más alto, sin importar que a la vez sea más delgado. En el caso moral, si un niño de esas mismas edades rompe cuatro tazas al ayudar a su mamá a poner la mesa, considera que esta acción es más grave o peor al hecho de romper solamente una intentando robarse un dulce de la alacena.

La forma de razonamiento en los dos casos es la misma: se emplea una forma de razonar en donde aún no es posible coordinar y compensar unas y otras características o elementos de un objeto o de un hecho. En el caso del agua, a pesar de que el niño ve que no se aumentó la cantidad de agua, insiste en que en el segundo recipiente hay más cantidad porque sólo se fija en la altura que alcanzó el líquido, es decir, no puede compensar el aumento en altura con la disminución en el ancho. En el caso moral, no puede coordinar simultáneamente el daño físico causado por el rompimiento de las tazas, con la intención de su acción. Por ello hablamos en los dos casos de *una estructura mental no compensatoria.*

Podemos resumir la idea central en que el pensamiento de una persona tiene una forma que subyace al contenido que está dando por ese andamiaje mental del que dispone la persona y por eso hay que desarrollar para cualificar la moralidad.

3.2.3 FORMAS DEL RAZONAMIENTO IMPLICADAS EN LA COMPETENCIA MORAL

Piaget y Kohlberg se preocuparon por encontrar y describir empíricamente esas formas de la razón que permiten la toma de decisiones morales o justas, y sobre todo, por explorar cómo se gestan y desarrollan en las personas. Estos autores plantearon que las competencias fundamentales de razonamiento implicadas en el desarrollo del juicio del juicio moral eran la descentración y la coordinación de perspectivas. Posteriormente, otros autores como Gilligan (1993), Selman (1976) y Jaramillo y Bermúdez (1999) han desarrollado o desagregado más las competencias y otros elementos que pueden estar involucrados.

Aquí diferenciamos analíticamente seis formas de razonamiento que nos permiten comprender mejor la naturaleza del juicio moral: (1) la descentración, (2) la sensibilidad empática, (3) la coordinación de diversas perspectivas, (4) la contextualización sistemática, (5) la argumentación y (6) la reflexión crítica. Veamos de qué trata cada una de ellas

La descentración. Esta forma de razonamiento supone la capacidad de tomar distancia de las propias perspectivas y situarse en aquellas de los otros (múltiples otros) para aproximarse a sus ideas, intereses y experiencias, a la vez que a la forma como esas personas se ven afectadas por las acciones de sus congéneres. El desarrollo de esta forma de razonamiento es fundamentalmente porque es la que nos posibilita actuar de manera considerada y sensible frente a los demás; es la que determina la capacidad de prever las consecuencias que las acciones propias puedan tener para otros, sin la cual se mantiene la tendencia prominente en nuestra sociedad a tomar decisiones excesivamente centradas en los intereses particulares. Esta forma de pensamiento se desarrolla en la resolución de situaciones de dilema, en las que para tomar una decisión moral se necesita asumir distintos roles y considerar las perspectivas contrapuestas de los diversos protagonistas.

La descentración lo mismo que las demás formas de pensamiento, se basa en una operación mental, de diferenciación, que es la misma que nos permite cuestionar y romper los estereotipos y generalizaciones falsas. En este caso, la operación de diferenciación nos hace comprender que uno tiene una perspectiva -al igual que la tienen las otras personas- y que dado que éstas son diferentes y que la propia no es única, debemos ponernos en el lugar de los otros y entender sus propios puntos de vista.

La sensibilidad empática. Estrechamente asociada a la anterior, ésta se refiere a la disposición a presuponer que las ideas y prácticas individuales o culturales ajenas a las propias tienen un valor[27]. Esta forma de pensamiento empático se promueve en el

[27] Es muy importante, en este contexto, que ello no significa aceptar, justificar o compartir.

contacto con individuos o grupos sociales diferentes; usualmente al asombro y la confusión que se generan inicialmente, producen, cuando se resuelve en forma reflexiva y positiva, un avance en la capacidad de empatía con personas de otras culturas.

La *coordinación de diversas perspectivas*. La descentración y la sensibilidad empática no nos llevan muy lejos si no podemos volver a coordinar, a sintetizar estas diversas perspectivas que hemos reconocido en una nueva posición o decisión que las abarque. Kamii (1982) plantea que en la medida en que se descentran y coordinan más puntos de vista dentro de perspectivas más amplias, se llega a conclusiones más abarcadoras. Pero ello supone una capacidad para coordinar las diversas perspectivas en una decisión consistente en todas ellas e incluso lleva a considerar la posición propia como una más dentro de las demás.

La formulación de juicios morales acertados y la toma de decisiones también suponen la capacidad para la coordinación de intención, acción y consecuencias; aunque estas últimas no siempre se corresponden con las intenciones, éstas sí dicen mucho de la acción.

La *contextualización sistemática*. Esta forma de razonamiento permite comprender los hechos particulares como fenómenos inscritos en una compleja red de relaciones sociales que explican sus causas y dinámicas, así como las consecuencias sociales de las acciones.

Esto es importante porque al establecer la interdependencia que siempre existe entre la persona y sus circunstancias, podemos entender que las cosas no sólo ocurren guiadas por la voluntad de quienes actúan. Esta comprensión sistémica nos supone indagar por las razones que tuvieron los individuos para actuar de una determinada forma y buscar las causas que explican los fenómenos más complejos y que condicionan las acciones de las personas. El pensamiento sistémico se desarrolla a partir de la reflexión continua entre el todo y las partes, acerca de los contextos de relación en los que están inscritas las sociedades y las personas, sobre los procesos precedentes y subsiguientes a los hechos más salientes y en los conflictos cognitivos que se presentan al fracasar las predicciones inferidas de modelos simplificados y espontáneos.

En particular, la forma de razonamiento sistémico supone:

- Considerar simultáneamente diversos tipos de consecuencia y efectos de una misma acción.
- Establecer relaciones de retorno en las que un comportamiento genera una consecuencia que vuelve a afectar al mismo agente que la llevó a cabo (por ejemplo acciones personales que me afectan indirectamente porque tienen incidencia en la comunidad).
- Considerar implicaciones a mediano y largo plazo y consecuencias compuestas (una actuación determinada produce ciertos efectos que a su vez generan otros, por los que algunas personas o instancias sociales se ven indirectamente afectadas)
- Incluir en la red de afectados a actores despersonalizados, abstractos y ajenos a la experiencia directa.
- Establecer la independencia entre intención de los sujetos y circunstancias (los individuos actúan con intenciones condicionadas por sus situaciones particulares, las acciones intencionadas de los sujetos pueden transformar las circunstancias).

Esta presentación sistémica, en la que los diferentes elementos que componen la sociedad se relacionan entre sí de forma interdependiente, variada en su naturaleza y en su alcance temporal, es fundamental para que la persona pueda explicarse los fenómenos del mundo social de forma descentrada, analítica, integral y crítica, así como orientar su acción en el mundo con una mayor conciencia social.

La argumentación: Esta forma de razonamiento supone la capacidad de (a) reflexionar sobre los argumentos propios, los valores en que están sustentados y su coherencia; (b) *exponer y argumentar* las razones subyacentes a las acciones o los criterios utilizados para determinar la justicia y bondad de una acción (c) *defender* los argumentos propios hasta que sean comprendido; (d) *estar dispuesto* a ser cuestionado y ser capaz de transformar coherentemente las posiciones propias en virtud de la discusión con otros.

La reflexión crítica: Esta forma de pensamiento, que supone la coordinación de las anteriores, busca establecer si se está actuando con justicia; la agudeza del pensamiento crítico radica en su capacidad de duda sistemática, en el escepticismo salu-

dable sobre las propias convicciones y las ajenas en la comprensión de que la argumentación se debe respaldar con criterios de validez y con procedimientos para construir y comunicar estos argumentos.

Esto es importante porque al establecer la interdependencia que siempre existe entre la persona y sus circunstancias, podemos entender que hay cosas que ocurren o problemas que se presentan por causas que van más allá de la voluntad de los individuos. Esta comprensión sistémica nos hace necesario indagar por las razones que ellos tuvieron para actuar de una determinada forma y buscar las causas que explican los fenómenos más complejos y que condicionan la acción de los seres humanos. Esta forma de pensamiento sistémico se desarrolla a partir de (1) la reflexión continua entre el todo y las partes, (2) el análisis de los contextos en los que están inscritas las sociedades y las personas, (3) el estudio sobre los procesos precedentes y subsiguientes a los hechos más salientes, (4) la revisión de los conflictos cognitivos que se presentaron cuando los modelos simplificados y espontáneos que se emplearon para explicar o predecir un fenómeno fracasan, en muchos casos, por haber dejado por fuera elementos que a la postre resultaron muy importantes.

Es bien probable que muchos de ustedes se estén preguntando por la manera como estas formas de razonamiento moral puedan ser desarrolladas en su práctica pedagógica. Los invitamos a que sigan el desarrollo de nuestra exposición en la que encontrarán caminos concretos para ello, cuando expongamos nuestra estrategia pedagógica.

3.2.4 LAS ESTRUCTURAS DE PENSAMIENTO SIGUEN UN PROCESO DE DESARROLLO CUALIFICANTE

Podríamos afirmar que la moralidad no se construye si las estructuras mentales no se desarrollan a lo largo de la vida de los seres humanos, con predominancia en los primeros veinte años. Lo cierto es que estas estructuras se van volviendo cada vez más complejas, permitiendo solucionar problemas más sofisticados y variados, incluyendo perspectivas más amplias o más puntos de vista. Anteriormente decíamos que una argumentación moral autónoma requiere de una estructura descentrada, sistémica y coordinada, crítica empática, pero también puede tener la estructura inversa: egocéntrica, asistémica y fragmentada, acrítica. Esos son los dos extremos de un continuo que se desarrolla recorriendo niveles de complejidad que llamamos etapas.

La diferenciación analítica que hicimos anteriormente es importante para comprender mejor que significa desarrollar la inteligencia social y el juicio moral. Por desgracia, aún no contamos con un modelo suficientemente desarrollado que nos muestre, de manera diferenciada, el desarrollo por etapas de cada una de estas competencias y de la interdependencia entre ellas. Así que mientras la investigación psicopedagógica avanza, utilizaremos un modelo sintético que establece las etapas de desarrollo de una categoría general, que abarca estas competencias diferenciadas. Este es el modelo propuesto por Kohlberg y complementado por Selman. Sus modelos están basados en observaciones metódicas sobre las formas de razonar de las personas en asuntos relacionados con la justicia, con la elaboración de las normas, con las razones para decidir ante dilemas de la vida.

Kohlberg describió tres niveles del desarrollo moral: (1) el nivel preconvencional, es decir anterior a las convenciones para la elaboración de las normas, (2) el convencional y (3) el post convencional. Cada nivel a su vez, tiene dos etapas. A continuación damos cuenta de las seis etapas, caracterizando el comportamiento moral de quien se encuentra en cada una de ellas.

Quien se encuentra en la primera etapa se caracteriza por ser una persona centrada en sí misma que obedece por miedo al castigo o por que busca una recompensa, resultando muy difícil para ella distinguir entre el pensamiento moral de la autoridad y el de si misma. Podríamos decir que en esta etapa se ubican los niños pequeños de edad preescolar.

A medida que los niños o las personas (pues aún nos encontramos con adultos que se encuentran en esta primera etapa) empiezan a hacer negociaciones concretas con un "otro" cercano, pasan a la *segunda etapa* que se caracteriza por la aparición de la conciencia de que el 'otro' también tiene deseos y necesidades que busca satisfacer al igual que uno y por esos se requiere de una negociación de la satisfacción personal frente a la del otro; es un intercambio instrumental, el del ojo por ojo, diente

por diente. En esta etapa se encuentran la mayoría de los niños de la primaria.

La *tercera etapa* es aquella en que actúa correctamente porque se quiere ser conocido como una 'buena persona' al ayudarle a los miembros del grupo y ser solidarios con este; espera que los demás actúen de la misma manera porque asume que ellos también son leales, 'buena gente' y considerados con los demás. Es una etapa llena de confianza y expectativas interpersonales mutuas y es bien característica de los primeros años de la secundaria.

Cuando aparece una persona con clara conciencia de la importancia de las normas y de la ley para mantener el orden y la cohesión del conjunto de la sociedad, podemos afirmar que está en la *cuarta etapa*. Es en esta en la que hay una conciencia del sistema social como estamento orgánico que debe ser regulado para el bienestar de todos lo miembros[28]. Pero frecuentemente esta preponderancia de la regulación y el orden se da a costa de la persona individual, quien debe sacrificar sus deseos por el bienestar social. Por eso esta etapa es convencional, porque se acepta una convención social que ya está dada y se aprueba su conveniencia para toda la sociedad. Algunos estudiantes de los últimos años de la secundaria y universitarios se ubican en esta etapa.

La *quinta etapa* es la del contrato social entre el individuo y la sociedad, es la que busca el bienestar social e individual ajustándose a la ley por la conciencia de que todas las personas de la sociedad se benefician con el comportamiento moral del resto de sus miembros. Aunque el individuo reaparece cediendo parte de sus derechos ante los demás y de esta manera quedan protegidos los derechos de todos, ahora se pregunta por la génesis o el origen de las convenciones y por su justicia, lo que permite un replanteamiento de la tensión entre el individuo y la sociedad. Se trata de una posición más libre frente a las convenciones, porque sabe que las puede cuestionar, transformar pero es respetuosa de estas mientras no se transformen. En esta etapa se reconoce la universalidad de los derechos humanos y el acuerdo o contrato democrático, fundamento de las democracias liberales.

Cuando el juicio moral nace de la comprensión del valor del ser humano, de su dignidad como persona, cuando hay una comprensión que lleva a asumir con compromiso los principios éticos que ofrecen los criterios para evaluar las demandas, tanto sociales como individuales, para guiar la acción y justificar la decisión tomada es cuando nos encontramos en la *sexta y ultima etapa*. Una vez se llega a ella diríamos que las personas se encuentran en nivel posconvencional.

En la etapa 6, según la versión de Habermas, se da la formación de la voluntad discursiva en un paradigma del diálogo universal[29] y en la versión de Kohlberg, se da la apropiación ideal de roles, llamando así a la apropiación múltiple de roles puesto que ella permite legislar y tomar decisiones considerando las múltiples perspectivas. Kolhberg llama a esta última situación, "justicia como reversibilidad" que le permite asemejar las operaciones socio – morales de la justicia –como la reciprocidad y la igualdad-, con la reversibilidad que Piaget encuentra en el pensamiento operacional lógico – matemático.

Es importante comprender que las etapas que acabamos de describir son *integraciones jerárquicas*, es decir que las etapas de niveles más altos incorporan las estructuras de las anteriores, pero en una estructura global más diferenciada. Las personas pueden seguir razonando en los niveles anteriores cuando desde allí pueden resolver satisfactoriamente un problema particular, pero cuando enfrentan problemas más complejos, no se sienten

[28] Podría tratarse de una toma de conciencia o ampliación del referente en el que el ámbito personal, cercano a sí mismo es solo uno de los que componen a una comunidad y que se deben coordinar la perspectiva propia con la de muchos otros. De ahí la importancia que se le da a las normas como reguladoras de los conflictos que surgen en la vida cotidiana a raíz de la diversidad y el énfasis en no hacer excepciones.

[29] La "formación de la voluntad discursiva" se refiere a la modificación mutua de reclamos y necesidades, a la luz de los reclamos y necesidades de los otros, a través de un proceso de diálogo que se manifiesta en una situación de comunicación ideal, libre de dominación o manipulación. Los principios de justicia social que se acordarían en este proceso de alcanzar el consenso ideal serían, siguiendo la lógica de Rawles, primero, la máxima libertad compatible con la misma libertad de los otros y, segundo, equidad o igualdad de oportunidades y distribución de estatus social, poder y bienes que no aceptan la desigualdad, excepto cuando la distribución es aceptable desde el punto de vista del que se encuentra la mayor desventaja. Remitirse a Rawles (1985) *moral education: Theory and Aplication*. Edited by Marvin W. Berkowitz. New Jersey. LEA.

satisfechos con la solución ideada hasta entonces y ven que sus argumentos son insuficientes, sobrepasan los niveles más bajos y razonan en niveles más complejos.

Concluyendo, podríamos afirmar que desde la perspectiva constructivista son mejores los razonamientos que se producen en las etapas más avanzadas. Por ejemplo, la formación moral basada exclusivamente en la inculcación suele formar personas heterónomas que sólo cumplen las normas por temor a la autoridad. Dado que está es la única consideración que pueden hacer, apenas desaparecen las causas externas que los hacen comportarse así, se actúa aleatoriamente de manera justa o correcta, según el estado de ánimo en que se encuentre la persona. Frecuentemente el discurso moral impuesto se derrumba ante la presión de intereses personales que lo contradicen, como en el caso de "no robar" pero no tener inconveniente en hacerlo si se está seguro de que nadie se dará cuenta.

Para finalizar este apartado, queremos decir que la justicia social e individual se consiguen más fácilmente en una sociedad en la que sus miembros razonan y actúan con criterios del nivel postconvencional, que en una donde lo hacen desde el nivel convencional o, lo que podría ser peor aún, desde el pre-convencional.

Posteriormente daremos algunas especificaciones para que puedan establecer el nivel en que se encuentran sus estudiantes. Ahora, sería conveniente que revisaran también sus comportamientos morales e identificar el nivel en que se encuentran. Recordemos que el razonamiento moral se desarrolla a lo largo de toda la vida y que también los adultos (maestros y padres de familia) estamos en esa construcción. ¿Acaso no se han encontrado ustedes con colegas, o incluso a ustedes mismos, tomando decisiones significativas con formas de razonamiento moral que corresponden a los primeros niveles del juicio moral? Por ejemplo, cuántas veces no nos ponemos el cinturón de seguridad por temor a una multa más que por consideraciones del cuidado de la vida propia.

3.2.5 LA UTILIDAD PEDAGÓGICA DE LAS ETAPAS

Surge la pregunta, ¿cual es la utilidad pedagógica de las etapas?. Pues bien, Piaget y Kohlberg demostraron que aunque las formas de razonar a las que hicimos referencia anteriormente son universales, en términos de que cualquier persona puede desarrollarlas y emplearlas, no están dadas en su forma más compleja en los seres humanos y que su formación puede llegar a estancarse si no se estimula. Por tal motivo la educación debe proponerse como meta fundamental el desarrollo de las estructuras de razonamiento a su máximo nivel. El desarrollo de las competencias del juicio moral requiere de una pedagogía expresamente orientada a ese fin desde edades tempranas, justamente para permitir que se suceda el desarrollo progresivo.

Las etapas son muy útiles para el maestro porque permiten entender mejor porque los alumnos están comprendiendo y razonando sobre las situaciones sociales de la forma en que lo hacen y hacia donde puede orientarse su desarrollo. Las etapas proporcionan información puntual sobre las formas de comprensión de los estudiantes, el lugar que dicha manera de razonar ocupa en el mapa que tiene cada docente sobre el proceso de desarrollo a seguir, las metas que aparecen de más fácil a más difícil logro, el tipo de problemas y temáticas que les resultan más pertinentes y a la vez más desestabilizantes, las estrategias didácticas, los recursos y prácticas pedagógicas que resultan más provechosas, los climas del aula e institucionales que resultan más estimulantes e informativos.

Kohlberg (1984 y 1985) y Herh, Reimer & Paolitto (1984) demostraron que en la medida en que los profesores con los que realizaron el estudio conocían el nivel de desarrollo de sus estudiantes y les presentaban insistentemente argumentos morales un nivel por encima de aquel en que ellos se encontraban, lograban desestabilizarlos y empujarlos a la transición hacia la etapa siguiente obteniendo con ello su desarrollo moral.

Es por este motivo que esta propuesta pedagógica hace una apuesta por la reflexión abierta y crítica sobre los conflictos que surgen en la convivencia, haciendo énfasis en la discusión sobre las razones para tomar la decisión que, además de afectarle a quién la toma, afecta a los otros. En este ejercicio, que se realiza a través del *análisis de dilemas*, se ponen sobre la mesa las diversas opciones valorativas, para que se reconozcan y entren en diálogo en vez de permanecer ocultas o silenciadas bajo el poder de los proyectos dominantes. De esta for-

ma, el análisis de dilemas crea situaciones que permiten a los estudiantes construir por sí mismos sus propios valores como resultado de la reflexión y el intercambio de la perspectiva sobre los conflictos.

De otra parte, la experiencia misma del *análisis de dilemas*, por la metodología que usa, comunica unos valores específicos y los cultiva: el aprecio por la racionalidad y por la comunicación, el respeto por el otro, el aprecio por la complejidad en las ideas en vez de la simpleza, el aprecio de la duda y el escepticismo sano, por ejemplo.

En suma, lo que se propone es una estrategia pedagógica para la educación moral, que ayuda a los docentes a desarrollarla en sus alumnos desde un enfoque constructivista, en donde lo que se va construyendo son unos valores y su respectiva jerarquía, así como una manera de razonar en donde todos los componentes de la competencia moral entran en juego. Para ello se han recogido los principales planteamientos que se han hecho desde la filosofía y la psicología a propósito de la moral y la educación moral. Aspiramos que así sea interpretado y las ideas que hemos expuesto en este capítulo le sean de utilidad para desarrollarla.

3.2.6 EL DILEMA MORAL COMO EJE CENTRAL DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA

Decíamos antes que el desarrollo de la autonomía debe ser la meta fundamental de la educación moral. Igualmente afirmábamos que la moral no puede ser entendida como un listado de prescripciones sino, en consecuencia con lo que afirma John Dewey, como una forma de inteligencia social que todos los seres humanos estamos en capacidad de desarrollar con un único propósito: dirimir los conflictos que necesariamente se generan en la convivencia con los otros cuando lo que creemos bueno para nosotros no necesariamente coincide con aquello que otros consideran como bueno para sí mismos. De la misma manera, indicamos que el desarrollo de la moral así entendida, y asumida desde una perspectiva constructivista, supone tanto la construcción de una jerarquía de valores, como una manera de razonar, en donde todos los componentes de la competencia moral, como competencia del pensamiento, entran en juego.

La pregunta que sigue es ¿cómo traducir todo ello a una estrategia pedagógica? ¿Cómo desarrollar el pensamiento moral de nuestros estudiantes? Siguiendo a Constance Kamii: *"Si ahora creemos en la honestidad, no hemos construido esa creencia porque hayamos sido castigados, sino porque tuvimos la oportunidad de considerarla necesaria y deseable para las relaciones humanas"*, ¿cómo pueden nuestros estudiantes llegar a considerar necesarios y deseables determinados valores? ¿Acaso es posible pensar en una estrategia pedagógica que sirva por igual para todos los niños y las niñas independientemente del estadio en que se encuentran en su desarrollo moral? ¿Debemos ahora convertirnos en expertos sobre los planteamientos de la moral y su desarrollo para poder ayudar a nuestros alumnos a ser autónomos?

Aquí buscaremos dar respuesta a estas preguntas presentando a los lectores una estrategia pedagógica para promover la educación moral desde una perspectiva constructivista utilizando una herramienta que hemos encontrado muy valiosa para ello denominada *análisis de dilemas morales* y que las autoras venimos diseñando y poniendo a prueba con maestros de Educación Básica hace ya algunos años.

No sobra advertir que esta estrategia puede ser transformada a partir de la experiencia en el aula de cada docente. Ella, así como las sugerencias prácticas que señalamos, son apenas una alternativa que han resultado eficiente y exitosa. Lo que aquí se expone, en concreto, fue puesto a prueba en algunas instituciones del Distrito Capital y posteriormente analizado en una serie de talleres con profesores y alumnos; con ellos se revisaron de manera cuidadosa las acciones desarrolladas y se reflexionó a propósito de aquellas que tenían éxito, el orden de actividades que resultaba más eficiente, las situaciones que detenían el logro de los objetivos y aquellas que, por el contrario, promovían un clima propicio para la exploración auténtica de las razones que tienen las personas para optar por una u otra alternativa[30].

[30] Muchas de estas estrategias están inspiradas en las sugerencias de Lawrence Kohlberg (1984 y 1985) y de Richard Hersh, Joseph Reimer y Diana Paolitto (1984) El crecimiento moral. En De Piaget a Kohlberg. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones

A aquellos docentes que apenas llegan al tema de la educación moral queremos decirles que para utilizar en primera instancia esta estrategia no es indispensable contar con mucho conocimiento teórico sobre ética, sobre desarrollo moral o manejar a profundidad los conceptos expuestos en la primera parte. Indudablemente, este conocimiento se irá haciendo importante y necesario en la medida en que se ponga en práctica la estrategia, se analice cuidadosamente el razonamiento de los estudiantes y se reflexione sobre lo hecho; la acción generará preguntas que con seguridad los desarrollos teóricos existentes ayudarán a explorar y comprender mejor los fenómenos que se presentan en desarrollo de la estrategia. Tal como lo hemos dicho en otra oportunidad, cuando estamos dispuestos y sabemos dudar sobre nuestras ideas, cuando tenemos preguntas auténticas en mente, profundizar teóricamente es sin duda útil[31]. Al principio, se los podemos asegurar, basta con estar dispuesto a callarse, a escuchar las ideas de otros, a retener los propios juicios hasta no estar seguros de que entendemos bien lo que otros quieren decir.

En adelante se expone a manera de guía, una serie de estrategias pedagógicas, cuyo uso, seguramente redundará en beneficio de los estudiantes. Tres secciones componen la siguiente exposición: . En la primera de ellas nos referiremos a la herramienta eje de nuestra propuesta: el dilema moral; allí lo definiremos, mencionaremos sus principales ingredientes y mencionaremos las condiciones pedagógicas fundamentales para trabajar con ellos. En la segunda hablaremos de la importancia del clima escolar para trabajar el desarrollo moral, expondremos por qué razón es una condición *sine qua non* para la educación moral y daremos cuenta de algunas de las estrategias concretas que ayudan a preparar un buen clima escolar. Finalmente, en la tercera sección, entregaremos a los lectores un itinerario para trabajar los dilemas morales sugiriendo el desarrollo de cinco fases; para cada una de ellas mencionaremos su propósito, las actividades a desarrollar y el tiempo de duración aproximado que puede tomar su realización. Esta estrategia puede utilizarse para analizar dilemas ya existentes[32] o para analizar dilemas creados por los profesores y estudiantes a partir de su experiencia cotidiana.

3.2.7 EL DILEMA MORAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA POR EXCELENCIA PARA EL DESARROLLO MORAL.

Una de las implicaciones pedagógicas más importantes del constructivismo es la exigencia de insertar la necesidad antes del aprendizaje. Los lectores, docentes en su mayoría, saben bien que la necesidad se traduce en tener preguntas auténticas, problemas que generan la reflexión y el conflicto con los conocimientos y formas de razonar y, que precisamente por ello, crean la necesidad del nuevo aprendizaje para ser resuelto o disuelto. Mientras no se genere esta necesidad derivada de los problemas, las situaciones y los conocimientos se asimilan a las estructuras mentales existentes, sin llegar a transformarlas. Por esta razón, se dice que en esas condiciones no se da un verdadero aprendizaje. Enseñar es insertar esa necesidad y ayudar a construir las herramientas mentales indispensables para resolverla.

Así como esta premisa es válida para la enseñanza de la Matemática, las Ciencias Sociales, las Ciencias Naturales, la Química o cualquier otra área del conocimiento que forma parte del plan de estudios, también lo es para la educación moral. Recordemos que en el segundo capítulo se afirmaba que lo que caracteriza una buena educación moral que nos lleve a un estadio superior en el desarrollo moral es precisamente aquella que estimula la capacidad de reflexionar sobre las diversas circunstancias presentes en una situación dilémica y que esa competencia moral se logra en la medida en que intro-

[31] Para ampliar esta idea véase Jaramillo Rosario (1999) El papel del maestro como formador en valores. En Volver a la Pedagogía. Vida de Maestros. IDEP. Santa Fe de Bogotá

[32] Ver por ejemplo los dilemas construidos a partir de los resultados de la Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana en su primera aplicación en 5°. Grado en el año de 1988 y que fueron publicados por la Secretaría de Educación del Distrito (El Análisis de Dilemas Morales. Una Estrategia Pedagógica para el Desarrollo de la Autonomía Moral. Serie Guías. Secretaría de Educación. Santafe de Bogotá, Septiembre del 2000) o los dilemas morales construidos a partir de la serie de televisión "Francisco el Matemático" y que se encuentran publicados en la Guía Pedagógica de la "Caja de Herramientas Vida de Maestro" producida y publicada por el IDEP.

ducimos más y más preguntas a propósito de la situación que estamos analizando.

Estando conformes con lo expuesto, la pregunta que como pedagogos nos hacemos ahora es ¿cómo introducimos en la vida escolar situaciones dilémicas que sean efectivamente generadoras de preguntas auténticas por parte de los niños y las niñas o cómo traducimos en herramienta pedagógica aquellas situaciones dilémicas que cotidianamente se presentan en la institución escolar? Dicho de otra manera ¿cuál es la didáctica para la educación moral?

Los grandes investigadores del desarrollo moral, Piaget, Kohlberg y Kamii, nos ofrecen para ello una herramienta muy potente denominada el *dilema moral* y que fue precisamente aquella con la cual ellos allegaron conocimiento sobre la evolución del desarrollo moral en los niños.

3.2.8 ¿QUÉ ES UN DILEMA MORAL?

Un dilema es una breve historia sobre un personaje que enfrenta una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. Aquella que tome involucra aspectos importantes de su vida, pero también puede afectar a otras personas. Por esta razón, el personaje debe tomar una decisión que sea buena, correcta o justa consigo mismo y con los demás que se verán afectados por ella; de allí que deba enfrentarse a una decisión *moral*.

En la situación narrada, el personaje se encuentra ante una auténtica duda porque es difícil tomar una decisión sobre la mejor manera de actuar. Las diversas alternativas tienen aspectos positivos y negativos, tanto para él como para las otras personas, y el personaje tiene razones y valores que considera importantes para justificar una u otra solución. Por esto el dilema no tiene una respuesta única, ni podemos decir que alguna sea, de antemano, correcta o incorrecta.

El dilema se puede construir sobre casos ficticios, así como sobre situaciones reales de la vida cotidiana escolar o extraescolar de los estudiantes, eventos que se convierten en objeto de discusión gracias a su formulación como dilema. Para construir dilemas a partir de nuestra experiencia debemos tomar conciencia de las múltiples ocasiones en que nos encontramos ante acontecimientos de tipo moral y que casi siempre pasamos por alto, reconociendo que muchas de las interacciones entre maestro y alumno y de alumnos entre sí tienen un carácter moral. Por otra parte, puesto que el pensamiento se estimula con el conflicto, con lo problemático en el ámbito cognitivo y valorativo, el maestro debe estar pendiente de los múltiples problemas que se presentan en la vida cotidiana y aprovecharlos como material de reflexión.

Los ingredientes de un dilema

Para que una situación pueda plantearse como un auténtico dilema que invite a una reflexión y discusión ética con sentido, debe garantizar que estén presentes los siguientes *ingredientes*:

- El dilema debe girar en torno a la toma de una decisión ante un conflicto moral auténtico con el que las personas puedan sentirse identificadas. El conflicto moral constituye el *eje del dilema (foco)*.
- La historia debe incluir, tanto de manera explícita como implícita, otras *personas o grupos sociales* que se vean afectados por la decisión del *personaje central*.
- El dilema debe plantear una *posibilidad real de escoger* entre dos alternativas respaldadas por buenas razones, para que los participantes se involucren en una discusión interesante sobre las razones que se tienen para respaldar como buena o justa una y otra alternativa, las consecuencias que puedan tener, los valores implicados, etc.
- El dilema se debe cerrar con una *pregunta central* que plantee si el personaje debe o no hacer algo, o más abiertamente, qué debe hacer ante una situación x.
- El dilema, o el análisis del mismo, debe llevar a las personas a experimentar un *conflicto moral o valorativo* (por ejemplo, poniendo en tensión la propia libertad y bienestar frente a la libertad y bienestar de otro), que confronte sus concepciones éticas y les permita cuestionarlas, transformarlas o enriquecerlas. Para que esto ocurra, el dilema debe plantearse en torno a situaciones que pongan en discusión polémicas morales esenciales: la dignidad humana; el valor de la vida; el respeto a la conciencia personal o social; el respeto a los derechos y las libertades civiles; los contratos, acuerdos y compromisos y la confianza y justicia en el intercambio; el respeto a la propiedad; el cumplimiento o la desobediencia

de las normas o leyes existentes; la aplicación de sanciones y castigos; las relaciones de autoridad y con la autoridad; la verdad; el respeto a los roles personales afectivos.

- El *análisis del dilema* se debe desarrollar a través de diversas *preguntas que hagan más complejo el problema y exijan profundización*, de tal suerte que enriquezcan la discusión; las preguntas que indagan más en los argumentos planteados y generan o hacen explícitas las contradicciones, orientan la discusión porque invitan a explorar diversas perspectivas y aspectos del razonamiento moral.

Condiciones pedagógicas de un buen dilema

Si bien al análisis de dilemas es una herramienta muy poderosa, como en cualquier didáctica es necesario que cumpla con algunas *condiciones pedagógicas*, de forma tal que efectivamente promueva el desarrollo de la comprensión, el juicio moral y, en general, la inteligencia social de los estudiantes[33]:

El desarrollo de la comprensión y del razonamiento supone que el problema tenga la capacidad de *generar* un interés auténtico en los estudiantes y los lleve a establecer conexiones con su experiencia cotidiana, así como con otros temas y problemas que les permitan ampliar o profundizar su tratamiento. Esta condición, la *generatividad*, garantiza no sólo que las personas se involucren con el problema, sino que el trabajo *genere* realmente un nuevo conocimiento o un nuevo aprendizaje. En el caso de los dilemas, esta condición se cumple en la medida en que se propone un ejercicio pedagógico alrededor de problemas cotidianos y abiertos, sin solución prefijada que los cierre y que apuntan a cuestionar las "teorías éticas" de los estudiantes. De esta forma se resuelve el problema de enseñar moral por medio de fórmulas sin sentido y distantes de las experiencias personales, interpersonales y sociales de los estudiantes que les resultan aburridas.

De otra parte, es fundamental que el estudiante pueda y tenga que *producir algo* (un producto material, intelectual, una expresión artística, etc.) con lo que resuelva un problema, usando de forma propia, comprensiva y creativa lo que ha aprendido, para dar sentido a esos aprendizajes. Todo ciclo de aprendizaje y enseñanza debe desarrollarse con uno o varios desempeños de comprensión por parte del estudiante. En el caso de los dilemas, el mismo ejercicio le exige al estudiante la toma de una decisión y el desarrollo de una argumentación que le permita sentirse satisfecho con su decisión y explicarla satisfactoriamente a otras personas.

Así mismo, todo ejercicio pedagógico que pretenda desarrollar la comprensión y el pensamiento debe disponer de herramientas y mecanismos para ofrecer a los estudiantes retroalimentación frecuente como forma de evaluación. Tanto el profesor como los compañeros y él mismo (auto/retro/alimentación) deben destacar a lo largo del proceso los logros obtenidos, los obstáculos y los problemas que se han presentado recibiendo orientación de todos sobre los caminos a seguir.

El análisis de dilemas es una estrategia pedagógica en la que la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso de desarrollo intelectual y afectivo, en el cual maestro y alumno se comprometen en la comprensión auténtica de los problemas y en la cualificación de las formas de comprenderlos. Por eso gira alrededor de la discusión rigurosa y respetuosa como mecanismo de la retroalimentación. La discusión de dilemas es, en sí misma, un ejercicio de confrontación permanente de las ideas propias con las de otros, que ofrece a los estudiantes una retroalimentación permanente sobre la forma como son recibidas sus ideas, sus fortalezas para convencer o explicar a otros, los problemas que logra resolver con ellas y los que quedan sin resolver.

Por otra parte, el modelo de *análisis de dilemas* prevé dos cosas que son de gran valor, para permitir al estudiante autoevaluarse con verdadero sentido crítico: puede cambiar la decisión que ha tomado en el camino, argumentando por qué lo ha hecho y, aunque no cambie de decisión, el ejercicio de análisis le ha permitido llevar un registro escrito de sus

[33] Los criterios que aquí se utilizan provienen del modelo de Enseñanza para la Comprensión desarrollado por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, con la participación de docentes e investigadores colombianos y argentinos. Para una mayor ampliación de este modelo se pueden consultar los dos volúmenes de los libros titulados Pequeños Aprendices, Grandes Comprensiones elaborados por el equipo para el Baúl Jaibaná o el artículo publicado en la revista Alegría de Enseñar #31 titulado Comprender es la clave de Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez

argumentos en distintos momentos de la discusión, pudiendo comparar así el desarrollo de sus ideas.

La estrategia de plantear *dilemas morales* para indagar las formas de razonar fue desarrollada por Kohlberg, siguiendo la lógica del método clínico piagetiano que se utiliza para explorar con detenimiento cómo piensan las personas alrededor de un problema y desentrañar el sentido que dan a sus respuestas superficiales y a sus actuaciones. Este propósito originario del método que soporta a la estrategia de *análisis de dilemas* garantiza que la evaluación que se haga del desempeño del estudiante esté anclada en la comprensión de sus ideas, en una valoración de los logros que ha tenido en relación con las metas trazadas, y en una identificación de sus obstáculos para orientarlo y apoyarlo en su desarrollo[34]. Ésta es una condición pedagógica de suma importancia, dado que en asuntos morales no es muy frecuente que las personas reciban retroalimentación constructiva sino, por el contrario, juicios de autoridad, sanciones o celebraciones que sólo convierten la moralidad en un asunto de temer y despreciar.

Por último, toda educación que pretenda promover procesos de desarrollo debe tener metas claras de lo que se quiere llegar a comprender, de lo esencial e importante en esas comprensiones, de sus posibles niveles de logro y de las rutas que permiten conseguirlas. En este sentido, la estrategia de *análisis de dilemas* tiene la ventaja de contar con el respaldo de un modelo de la *progresión del desarrollo del juicio moral*, modelo contra el cual podemos analizar el razonamiento de los estudiantes, saber en qué nivel de desarrollo se encuentra y hacia dónde se los debe promover. En otros términos, los procesos de desarrollo implicados en el juicio moral están lo suficientemente descritos para poder trazarnos metas claras y realistas.

¿Quién formula un dilema moral?

Es claro que a diario todos nos enfrentamos a dilemas morales. Cada vez que tenemos que tomar una decisión que afecte a otras personas en sus necesidades, afectos, relaciones, libertades, etc. lo estamos haciendo. El problema radica en que con demasiada frecuencia reaccionamos de manera inmediata sin mucha reflexión y sin considerar seriamente a todas las personas involucradas en la situación. La propuesta que aquí presentamos, y cuya estrategia se expone más adelante, busca volver más consciente y reflexiva la toma de decisiones frente a los dilemas morales cotidianos y para ello es importante que esos conflictos los formulemos como dilemas.

En este orden de ideas, los siete dilemas que acompañan la Guía[35] son apenas un abrebocas para que los(as) maestras empiecen a manejar la metodología. A medida que la pongan en práctica, la evalúen y desarrollen su capacidad de observación de las situaciones dilemáticas que se presentan en la escuela (no solamente entre estudiantes, sino incluso entre los mismos docentes), irán adquiriendo herramientas para proponer una discusión organizada y sistematizada en torno a ellas en donde la argumentación y el respeto mutuo ha de ser la constante. Recuerden que lo que nos interesa es que gane cada vez más el uso de la razón sobre el impulso inmediato.

3.2.9 LA IMPORTANCIA DEL CLIMA EN EL AULA Y EN LA INSTITUCIÓN

En cuestiones morales donde el "deber ser" se suele imponer sobre lo que la gente realmente piensa, es *indispensable* crear un clima de confianza, un ambiente donde las personas no se sientan juzgadas ni amenazadas, una atmósfera donde todos perciban que pueden explorar las ideas que realmente piensan y no las que se sientan obligados a pensar. Sólo en un ambiente amable una persona puede preguntarse cómo actuaría *realmente* en una situación moral dada y cuáles son las razones verdaderas que la llevarían a tomar esa decisión. Es claro que importa saber cómo deberíamos actuar según los preceptos morales aceptados comúnmente, pero teniendo el derecho y la posibilidad de explorar las razones por las cuales eso puede o no tener sentido, y explo-

[34] El análisis frecuente de dilemas permite al maestro contrastar y analizar qué tan estable es una forma de razonamiento en sus estudiantes o si se han dado o no transformaciones en ellas.

[35] El análisis de Dilemas Morales. Una Estrategia Pedagógica para el Desarrollo de la Autonomía Moral. Autoras Angela Bemúdez y Rosario Jaramillo. Secretaría de Educación Distrital Septiembre 2000. Distribuida a las instituciones educativas oficiales y privadas que participaron en la Evaluación de Comprensión Sensibilidad y Convivencia Ciudadana.

rando cuándo no conviene esa actuación convencional. Como lo hemos dicho, nuestra capacidad de juicio moral se desarrolla cuando reflexionamos sobre las razones por las cuales actuamos, cuando tenemos que justificar nuestra acción.

3.2.10 LA EDUCACIÓN MORAL MÁS ALLÁ DEL AULA

Si bien aquí estamos proponiendo una estrategia pedagógica que usualmente se trabaja en el aula, es claro que la educación moral no consiste solamente en lo que se dice o se discute dentro del ella. Toda la vida en la institución educativa significa un aprendizaje moral: su forma administrativa, la posibilidad de participación de los maestros y los estudiantes en las decisiones, la organización física del salón, el tipo de relaciones que se establecen entre los alumnos y entre ellos y el maestro, son todas formas de educación moral.

Como decíamos hacia el final de la primera parte de la Guía (pág. Xx), el estancamiento en el desarrollo del juicio moral está fuertemente asociado con ambientes totalitarios y autoritarios en los que no se ofrecen oportunidades para enfrentar retos y solucionar de manera reflexiva los problemas que se presentan. El ambiente disciplinar que predomina en una institución, entendiendo por disciplina una manera de organización social, es lo que aquí llamamos el clima pedagógico. Desafortunadamente en la mayoría de las instituciones educativas son poco frecuentes los análisis a propósito de los valores que subyacen a las prácticas pedagógicas y, menos aún lo es, el hábito de reflexionar y promover diálogos sociales a partir de ellas. En pocas palabras, es posible afirmar que en las instituciones escolares suele no haber reflexión ética, tal como la entendimos en la Primera parte (ver pág. Xx.)

Hace más de 2.300 años Platón propuso que si se quería personas educadas de acuerdo con determinadas virtudes, era necesario que la organización de la institución reflejara dichas virtudes y le proporcionara la experiencia de las mismas a sus miembros. Si deseamos una sociedad y personas justas y democráticas, primero la escuela debe serlo. Esto significa que en la democracia escolar se deben privilegiar las prácticas de deliberación, solidaridad, auto y socioregulación, participación de todos en la toma de decisiones cotidianas, gestión colectiva e institucionalizada (no personalista) de los conflictos, etc., más que la simulación o réplica de la mecánica electoral, como de manera desafortunada es entendida la democracia en algunas instituciones escolares de nuestro país. Lo verdaderamente importante es que nuestros estudiantes tomen decisiones por sí mismos, de la forma más frecuente que sea posible.

Para crear estos climas respetuosos y estimulantes en la escuela, lo primordial es permitir que los alumnos construyan su propio punto de vista y no imponer el del maestro, el del coordinador de disciplina o el del rector. Es decir, debemos confiar en que los estudiantes razonan mejor de lo que pensamos, reconocer que tienen un interés auténtico por los problemas morales y una firme motivación por razonar sobre ellos.

La propuesta constructivista que aquí se presenta invita a los profesores a darse cuenta de que los niños, adolescentes y jóvenes crean valores éticamente fuertes cuando *se les permite explorar las razones* que pueden tener para escoger actuar de una u otra manera, y *analizar las consecuencias* de su decisión. Pero la única forma de que haya una verdadera praxis para crear valores propios, una relación continua entre la reflexión-acción en torno a la experiencia, es dentro de un clima de confianza, tanto en la institución como en el aula.

3.2.11 NO EMITIR JUICIOS Y ESCUCHAR SON PIEZAS CLAVES DE ESTA PROPUESTA

De la capacidad del maestro de no emitir juicios, de interesarse realmente por lo que dicen los alumnos, de aprender a callarse en lugar de imponer recetas morales, depende la creación del clima necesario. Cuando el docente impone su punto de vista o cuando se horroriza ante alguna respuesta, está impidiendo que cada persona pueda explorar sus verdaderas razones para actuar moralmente y construir su propia explicación. Está impidiendo que las personas puedan "mirarse en un espejo" y entender cómo piensan, ya que lo único que ven es la imagen del profesor y no la suya propia, que es la que realmente interesa en la acción moral. El estudiante puede entonces someterse a la norma preestablecida o puede rebelarse, pero ninguna de estas dos opciones pasa por la razón. En los dos casos se aprende a actuar de manera automática en

lugar de hacerlo de manera razonada. Sin un buen clima, se impone la sinrazón.

Un buen clima no es aquel donde no hay discusión ni confrontación crítica, sino un clima de confianza donde las ideas propias y ajenas se pueden exponer abiertamente y discutirse con respeto auténtico y con rigor, siendo respetuoso de los diversos puntos de vista, escuchando la argumentación del otro sin la presión de ganar con respuestas verdaderas y definitivas. Un buen clima es aquel que permite dudar con libertad y honestidad, decir lo que se piensa. Por eso es muy importante que los maestros aprendamos a interrogar, a formular preguntas desequilibrantes que cuestionen, que pongan en duda e inviten a la reflexión, pero que no aparezcan como amenazantes para los participantes.