



SED 075
2000

SERIE GUIAS

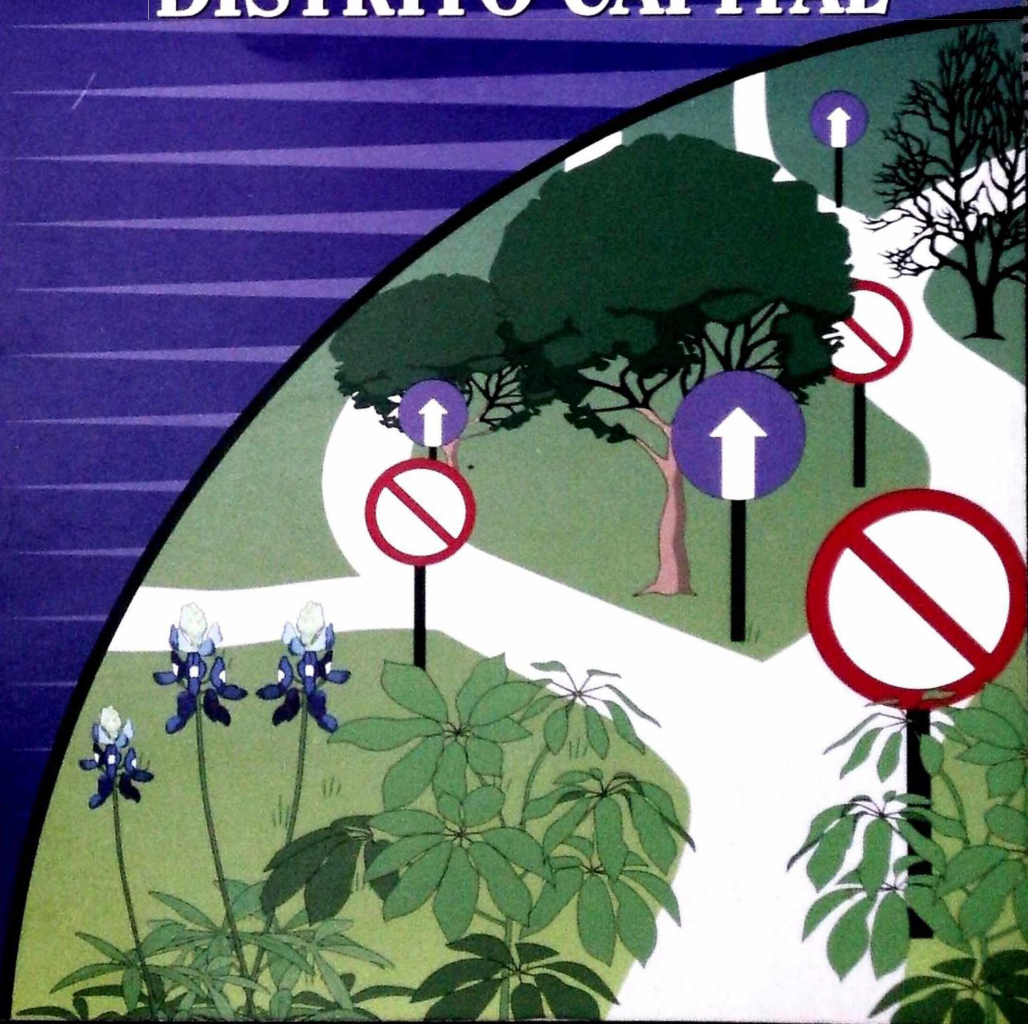
Santafé de Bogotá, Febrero del 2000

ESTUDIO EXPLORATORIO “COMPRENSIÓN Y SENSIBILIDAD CIUDADANA DE LOS ALUMNOS DE 5o. GRADO DEL DISTRITO CAPITAL”



**ALCALDIA MAYOR
SANTA FE DE BOGOTA D.C.**

Secretaria
EDUCACION



SED 075
2000

ESTUDIO EXPLORATORIO
"COMPRENSIÓN Y SENSIBILIDAD CIUDADANA
DE LOS ALUMNOS DE 5 GRADO
DEL DISTRITO CAPITAL"

Proyecto: Evaluación de competencias básicas y valores ciudadanos

Dirigido a los docentes del Distrito Capital

–Material de apoyo–

Febrero del 2000

ENRIQUE PEÑALOSA LONDOÑO

Alcalde Mayor de Santa Fe de Bogotá

CECILIA MARÍA VÉLEZ WHITE

Secretaria de Educación Distrital

NOHEMY ARIAS OTERO

Subsecretaria Administrativa

JESÚS MEJÍA PERALTA

Subsecretario Académico

SILVIA ESCOVAR GÓMEZ

Subsecretaria de Planeación y Finanzas

JUANA INÉS DÍAZ TAFUR

Directora de Fomento a la Calidad de la Educación

Estudio realizado por:

Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo

Coordinación Editorial:

Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica

CORPOEDUCACION

Diseño y Armada Electrónica: Felipe Valencia Vaudour

© Secretaría de Educación Distrital

Primera edición: 2.000 ejemplares

Santa Fe de Bogotá, Febrero del 2000

Todos los derechos reservados.

Apartes de los textos pueden reproducirse citando la fuente.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVO DEL ESTUDIO	6
FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL	7
LAS DIMENSIONES Y DOMINIO TEMÁTICOS DE LA COMPRENSIÓN Y LA SENSIBILIDAD CIUDADANA	7
A. DIMENSIÓN DE LAS REPRESENTACIONES	7
EL CONCEPTO DE COMPRENSIÓN CIUDADANA	8
LOS DOMINIOS DE LA CIUDADANÍA EXPLORADOS POR LA PRUEBA	8
B. DIMENSIÓN DE LAS COMPETENCIAS DE RAZONAMIENTO MORAL	9
EL RAZONAMIENTO MORAL	9
LAS SEIS ETAPAS DEL RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG	13
DOMINIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL EVALUADOS EN LA PRUEBA	15
C. FORMAS DE RELACIÓN SOCIAL	16
EL CONCEPTO DE SENSIBILIDAD	16
DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN Y SENSIBILIDAD CIUDADANA	17
¿CÓMO SE REALIZÓ EL ESTUDIO?	18
EL PROCESO DE APLICACIÓN	18
COMPOSICIÓN DE LOS COLEGIOS Y ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO EXPLORATORIO	19
RESULTADOS	19
A. RESPECTO A LA MANERA DE RAZONAR DE LOS ALUMNOS EN LOS DILEMAS MORALES	20
B. RESPECTO A LA COMPRENSIÓN DE LA CIUDADANÍA	22
C. RESPECTO AL DISCURSO SOBRE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS	25
DISCRIMINACIÓN DE POBLACIONES	28
D. RESPECTO A LA MANERA CÓMO SE SIENTEN LOS ALUMNOS EN SU AMBIENTE ESCOLAR	30
E. RESPECTO A LA MANERA CÓMO SE SIENTEN LOS ALUMNOS EN SU AMBIENTE FAMILIAR	32
F. RESPECTO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN ACTIVIDADES CÍVICAS	32
¿SE PERFILAN YA ALGUNAS RECOMENDACIONES PEDAGÓGICAS?	32
ANEXO	35

INTRODUCCIÓN

En el campo de la psicología y la sociología educativa, así como en el de la filosofía, se ha mostrado, no sólo con evidencias empíricas sino con argumentos lógicamente convincentes, que toda relación pedagógica es en esencia valorativa, puesto que está inserta en un macro-sistema que imita, reconstruye y, hasta cierto punto, transforma. La institución educativa refleja las formas de relación social del macrosistema en que está inmersa y, a la vez, orienta las prácticas de enseñanza y aprendizaje según el tipo de sociedad que pretende desarrollar, a través de su forma de educar a las nuevas generaciones. En tal sentido, toda educación —y con mayor razón la educación para la comprensión y sensibilidad ciudadana— es necesariamente un acto moral y político.

La anterior aseveración podría haber pasado inadvertida para un gran número de administradores de la educación y algunos directivos, profesores y maestros, quienes han ignorado el problema de los valores implicados en la educación. En algunos modelos pedagógicos se ha preferido pasar por alto la discusión valorativa, porque no se considera conveniente someter al debate público un conjunto de valores que “la sociedad” decantó como convenientes. Otros modelos pedagógicos, por el contrario, prefieren obviar la discusión sobre valores, pretendiendo con ello no imponer a los demás sus propias posiciones.

Regresemos a la consideración inicial de que toda práctica educativa es en su esencia valorativa.

Ante esta realidad se presentan dos caminos para abordar el problema de la moral y el de la política, subyacente al primero.

El primer camino es dejar el substrato valorativo implícito. Al dejarlo implícito, se está enseñando una moralidad que nadie puede precisar de qué se trata; una moralidad no reflexiva, en la que el currículo oculto es el vehículo preponderante para la formación valorativa y ciudadana.

El segundo camino es hacer explícitos los valores que gobiernan una institución educativa, adoptando así un carácter más democrático. La institución democrática tiene también un proyecto educativo explícito que supone una apuesta por valoraciones determinadas y por ciertas formas de relación entre las personas, a la vez que propone unos mecanismos específicos de gobierno, de regulación y de funcionamiento de la institución.

La opción democrática privilegia la idea de que el proyecto educativo es una construcción social provisoria, y debe hacerse explícito, no sólo para crear tradiciones compartidas, sino también para hacer posible su revisión continua por estar siempre expuesto al examen público de validez y justicia. La posición democrática, en los proyectos educativos, parte del principio de que sólo en el ejercicio cotidiano de enfrentarse a los problemas que surgen de la vida en comunidad, tomando decisiones, y enfrentándose a las consecuencias de las decisiones tomadas, las personas construyen un sistema social (macro o micro) verdaderamente democrático y se constru-

yen como ciudadanos democráticos para actuar en su propia comunidad.

El estudio exploratorio de evaluación de la comprensión y la sensibilidad ciudadana de la Secretaría de Educación del Distrito Capital pretende subsanar el problema de dejar implícitos los valores. Estamos convencidos de que la mejor manera de enseñar y de formar a una persona es *conociéndola* bien: comprendiendo su historia, su idiosincrasia, sus sentimientos, sus formas de razonar, sus intereses, su manera de construirse y darse sentido, así como de construir y dar sentido al mundo que la rodea. Con esta información se puede llegar a conocer hacia dónde se dirige el desarrollo de la persona; en qué parte o momento del desarrollo se encuentra, y qué apoyos y estímulos conviene proporcionarle en cada uno de esos momentos.

En tal sentido, la prueba de evaluación del estudio exploratorio se basa en los principios de una educación constructivista y democrática¹ que busca obtener varias clases de información empírica y factual. La primera describe las *representaciones* valorativas que tienen los niños y niñas sobre sus relaciones con los demás, su manera de concebir y vivir la ciudad y la ciudadanía. Otro tipo de información analiza las *formas de razonamiento moral* que utilizan para tomar decisiones y para explicarse sus valoraciones, sus escogencias y sus comportamientos, y un tercer tipo que permite sondear el *clima escolar y familiar* en donde se mueven. Esta información permitirá conocer mejor a los estudiantes para poder establecer auténticos diálogos con ellos y orientar el proceso de formación ciudadana de manera más contextualizada.

OBJETIVO DEL ESTUDIO

En el marco del plan de evaluación a largo plazo, liderado por la Secretaría de Educación Distrital, el estudio exploratorio tiene como propósito conocer el estado de desarrollo de la comprensión y la sensibilidad ciudadana de un grupo de niños y niñas de ciertos grados claves de la educación básica, como son el 5o., 7o. y 9o., mediante una prueba que en el futuro permita a los maestros actuar con mejor información, a partir de la situación de los alumnos, y no de los estereotipos que tenemos sobre ellos para fomentar la comprensión de los aspectos éticos y cívicos, y la sensibilidad moral.

Las evaluaciones de la comprensión y la sensibilidad ciudadana se iniciaron con los estudiantes de 5º. grado de este estudio piloto, con el propósito de acumular conocimiento sobre las distintas cohortes de alumnos para efectuar un seguimiento y para darle continuidad a los esfuerzos de maestros, directivos y gobiernos distritales en las campañas de sensibilización ciudadana.

Adicionalmente, estas evaluaciones permitirán orientar a la Secretaría de Educación Distrital en las áreas de intervención prioritarias para sus políticas de fomento e identificar las zonas e instituciones que requieren mayor apoyo.

Se contribuye así al fortalecimiento de una cultura positiva hacia la evaluación de alumnos, maestros, directivos docentes, y administradores de la educación, para actuar fundamentados en información actualizada sobre lo que está pasando realmente, y no basándose en lo que se supone que está sucediendo.

1 En la Constitución está estipulado que nuestra educación debe ser democrática. Si esta decisión se toma en serio, la última opción que se presenta en los párrafos de arriba debería ser la que rija en los sistemas educativos de la nación. Ahora bien, la ley no cambia las costumbres. Por eso debería asumirse que aprender a ser democrático es un proceso que toma tiempo, en el que primero se tiene el discurso y, poco a poco, se va aprendiendo a serlo. Por eso las instituciones tienen que aprender a hacer posible la discusión, la concertación, el diálogo para acordar las normas. Toma tiempo y paciencia entender que el sistema social evoluciona, crece y madura al ejercer la democracia y que el papel de la escuela es fundamental en este proceso, pero que no es un proceso que aparece con el simple deseo o con la consecuencia de su importancia.

FUNDAMENTACIÓN CONCEPTUAL

La versión actual de la prueba se basa en consideraciones filosóficas, pedagógicas, sociales y psicológicas. Se trabajó con un equipo inter-disciplinario en la fundamentación filosófica, mediante la revisión de las distintas vertientes de la reflexión ética clásica y contemporánea, en particular las ideas de la llamada "filosofía práctica" de Kant, y la discusión moderna y post-moderna sobre ellas. Se trabajó con base en las reflexiones sobre la ética y la justicia de Lawrence Kohlberg y de sus colegas y seguidores, en particular Rest, Gibbs y Lind, y se utilizaron algunos de los dilemas desarrollados por ellos para tratar de precisar el momento del desarrollo del juicio moral en los niños y jóvenes. Se trabajó desde la filosofía y la historia la noción de *ciudad*, y algunas de sus nociones derivadas como *ciudadano*, *ciudadanía*, *civilización*. Se analizaron investigaciones psicológicas y didácticas para estudiar el problema de la educación ciudadana, los derechos y deberes, la sensibilidad, las actitudes, contenidos y comprensiones en materia de ciudadanía y espíritu cívico. No sólo se trabajó exclusivamente desde las teorías, las investigaciones y las experiencias colombianas y de otros países, sino también desde la práctica y la experiencia pedagógica de grupos de docentes de colegios oficiales y privados interesados en la educación ciudadana y en el desarrollo cívico, ético y moral de sus alumnos, con el propósito de mantener el diálogo de saberes entre estos grupos y las personas que elaboraron las pruebas.

LAS DIMENSIONES Y DOMINIOS TEMÁTICOS DE LA COMPRENSIÓN Y LA SENSIBILIDAD CIUDADANA

La prueba evalúa tres dimensiones de la comprensión y la sensibilidad ciudadana, que se identifican como fundamentales.

En primera instancia, con esta prueba se pretende recoger algunas de las *representaciones* que tienen los estudiantes sobre algunos fenómenos sociales propios de la vida ciudadana, puesto que habitar en una ciudad y en comunidad, constituye un marco de referencia para la persona, a partir del cual se comprende a sí misma, entiende a los demás, establece relaciones con ellos y vislumbra el espacio que habita.

En segunda instancia, esta prueba pretende recoger información sobre las competencias morales de que disponen los estudiantes de 5o. grado en sus *formas de razonamiento*, para comprender y orientar sus relaciones de cooperación y resolver los conflictos en los que participan, dada su vida en comunidad.

Finalmente, se pretende recoger información sobre el *clima escolar y familiar*, o sea sobre el tipo de relaciones sociales que el estudiante establece cotidianamente en ámbitos de su medio social como son la escuela y la familia².

A. Dimensión de las representaciones

La primera dimensión de la prueba se refiere al repertorio de las representaciones, imaginarios o construcciones valorativas que construyen los estudiantes sobre algunos fenómenos sociales y políticos propios de la vida ciudadana, tales como habitar en comunidad, las percepciones que se tienen de los otros que habitan con uno

2 Más adelante se comentará cómo uno de los vacíos encontrados en la prueba piloto de grado quinto, que será subsanado en las pruebas piloto de 7o. y 9o. y en la nueva versión de la de 5o es la ausencia de preguntas específicas sobre las relaciones sociales que los estudiantes establecen con el vecindario. Esto se debe a una articulación insuficiente, en este punto, entre el diseño de la prueba piloto y el desarrollo del marco conceptual que, como ya se explicó, se fue precisando posteriormente. Sin embargo, esta perspectiva conceptual subyace en la prueba de formas menos explícitas y por este motivo nos pareció fundamental plantear el panorama teórico que lo respalda.

en la ciudad, las relaciones que se establecen con ellos, la manera como se regulan y la proyección de un futuro conjunto, representaciones a partir de las cuales los estudiantes intentan explicarse esos fenómenos.

Estas valoraciones y representaciones suelen ser muy diversas y disímiles, puesto que están fuertemente influidas por el contexto cultural y las experiencias que los estudiantes han tenido y como tales no son correctas o incorrectas.

El concepto de comprensión ciudadana

La noción de *comprensión* en que se basa la prueba va más allá de la posesión de información –aun cuando ésta se considera necesaria³– para enfatizar la capacidad de *utilizar* creativa y cuidadosamente dicha información en la *resolución* de problemas y conflictos ficticios y/o reales, como los que se presentan en la vida cotidiana y en la práctica del conocimiento, enfatizando también en la *generación de alternativas* ponderadas, empáticas, creativas, complejas y abarcadoras. Esta noción de comprensión está muy estrechamente relacionada con el concepto de *praxis*, es decir, con la idea de que la reflexión influye en la acción cotidiana, y la acción tras la reflexión influye en nuevas formas de reflexión que llevan a una nueva manera de actuar, y con las propuestas de cómo la escuela puede llegar a fortalecer esta relación.

Para que la comprensión pueda darse en términos de apropiación y uso creativo del conocimiento para la resolución de problemas, las personas disponen, entre otras, de dos herramientas cruciales. En primer lugar, las personas van desarrollando a lo largo de su vida escolar y extraescolar una red conceptual que contiene y articula las

diversas representaciones que la mente va formando sobre diversos fenómenos del mundo y de la vida, y que utiliza para darles sentido y entenderlos.

En el caso particular de esta prueba, nos interesan las representaciones relativas a los fenómenos sociales que se dan en el marco de la convivencia ciudadana, por ejemplo, los que se articulan alrededor de conceptos como justicia, derecho, deber, norma, ley, obligación, libertad, orden social y diversidad cultural. Los contenidos de esta red conceptual o red de representaciones son fuertemente valorativos, porque en la representación que se hace de los fenómenos se están expresando las preferencias, acuerdos o desacuerdos que se tienen sobre el fenómeno en cuestión. La exploración de estas redes de representaciones permitirá describir parcialmente las diversas maneras en que los estudiantes entienden estos conceptos, a qué elementos les dan preferencia, y a explorar la relación que esas representaciones puedan tener con los ambientes culturales y educativos en que interactúan.

Los dominios de la ciudadanía explorados por la prueba

Para la prueba de 5o. grado se seleccionaron algunos dominios de la temática general de ciudadanía que aparecieron como especialmente sensibles en las entrevistas con niños y niñas realizadas al inicio del proceso. Otros campos que –aunque no aparecieron notoriamente en las entrevistas– fueron considerados como prioritarios desde la perspectiva de la crisis social que vive actualmente nuestro país. En general, se eligieron dominios con un carácter menos formalizado y más propio del interactuar coti-

3 Las posiciones postpiagetianas han demostrado en múltiples trabajos (Gardner, Perkins, Carey, Case) que estar bien versado en contenidos, poseer información extensa sobre cualquier disciplina o tema determinados, favorece la comprensión y el desarrollo de redes conceptuales, otorga adueñamiento y posesión, y estas características fortalecen la comprensión. Sin embargo, poseer conocimientos no basta. Es necesario organizarlos y relacionarlos y el maestro es quien debe hacer estas relaciones iniciales explícitas o si no se corre el riesgo de que sólo unos pocos alumnos entiendan y establezcan dichas relaciones, que además forman las redes conceptuales que, entre más complejas, garantizan la comprensión.

diano, no obstante encontrarse en la base de otros más formalizados en el campo de la política. Estos fueron:

1. Consecuencias sociales de las acciones personales en espacios tanto públicos como privados.
2. Derechos y deberes.
3. Responsabilidad de agentes sociales en la atención a los derechos.
4. Igualdad, diversidad cultural y discriminación.
5. Interacción con la autoridad.
6. Interacción con los amigos y con los pares.
7. Perspectivas para el futuro.
8. Participación y cooperación en actividades cívicas, escolares y comunitarias.

Naturalmente, esta no es una selección exhaustiva, y para una próxima versión de la prueba se podrían incluir otros dominios que se identifiquen como vacíos especialmente importantes.

B. Dimensión de las competencias de razonamiento moral

La comprensión depende de las formas de razonamiento que emplean las personas para construir las representaciones, para explicar los fenómenos y para argumentar las explicaciones y las decisiones tomadas frente a los problemas que enfrentan. Estas formas de razonamiento constituyen estructuras mentales que no son otra cosa que el sistema de relaciones entre los elementos dentro de las mencionadas redes conceptuales.

En el caso particular de esta prueba nos interesan las formas de razonamiento que componen las estructuras del juicio moral y del razonamiento social. El desarrollo de estas maneras de pensar se expresa en niveles diferenciados de competencia por parte de las personas para razonar de una u otra forma: por ejemplo, en el

nivel de competencia para considerar a otros o a diversos puntos de vista al tomar una decisión, o en el nivel de complejidad de las redes de relación que se establecen entre los conceptos o representaciones.

En síntesis, esta dimensión de la prueba corresponde a las competencias de razonamiento moral de que disponen los estudiantes de 5o. grado para orientar sus relaciones de cooperación y para comprender y resolver los conflictos en los que participan, dada su vida en comunidad.

El razonamiento moral

Para evaluar el razonamiento moral se parte de un marco conceptual constructivista de Lawrence Kohlberg, según el cual la competencia para el juicio moral se desarrolla cualitativamente en estrecha relación con el desarrollo de competencias del pensamiento tales como la descentración y la coordinación de perspectivas, a las cuales podemos agregar otras derivadas de la investigación sobre el desarrollo del pensamiento social e histórico. Los modelos desarrollados por este autor permiten describir y explicar las transformaciones en las estructuras de valoración de las personas a lo largo del tiempo.

Para la construcción del instrumento se utilizaron los planteamientos de Kohlberg y sus seguidores, por considerar que él ha logrado reunir y poner en diálogo consideraciones psicológicas, pedagógicas y filosóficas indispensables en un análisis total y fundamentado éticamente⁴. Con frecuencia se han hecho pruebas sobre valores cívicos que únicamente consideran las descripciones de la comprensión que tienen los estudiantes de los contenidos, las ideas, las redes conceptuales y disposiciones. Sin embargo, no basta con la descripción y fundamentación psicológica de estos asuntos. Es necesario fundamentar la posición valorativa que se está tomando; si no, se corre el riesgo o de caer en la

4 Ver "Las seis etapas del razonamiento moral de Kohlberg en la página 13 de este documento.

ingenuidad de considerar la educación moral como una transmisión de un conjunto de valores preestablecido: una “bolsa de virtudes”, o de caer en la falacia naturalista. Esta última se refiere a la idea, lógicamente insostenible, de que se puede pasar de lo que es a lo que debe ser: la premisa de que las formas como razonan o valoran *de facto* las personas (descritas con mayor o menor pretensión científica por las ciencias sociales) son las formas como *deberían* razonar (problema de la fundamentación ética).

En contraste con la variedad que puede encontrarse en la dimensión de las representaciones, en este caso nos estamos refiriendo a formas de razonamiento (o estructuras en la organización de las ideas en la argumentación) subyacentes a la diversidad de representaciones, y que suelen ser muy semejantes entre grupos de personas que se encuentran en la misma etapa de desarrollo del juicio moral.

La *forma* de razonamiento de las personas cambia a medida que la interacción con el medio las hace transformar su manera de pensar; pero se pueden distinguir y describir las formas de razonamiento propias de cada uno de los estadios. Cada etapa que sigue a la anterior tiene mayores posibilidades de encontrar una solución más abarcadora y compleja, y más justa a los problemas de relación con otros, ya que cada persona tiene una mayor capacidad para entender la complejidad de un problema y por ende, para encontrar soluciones que sean más finas y a la vez más abarcadoras para otras involucradas en un conflicto moral⁵. Lo anterior nos permite jerarquizar las formas de razonamiento por medio de la definición de escalas ordinales, más o menos sofisticadas y detalladas, para analizar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes.

El modelo desarrollado por Kohlberg reúne cuatro características de fundamental importancia:

a) se basa en aspectos psicológicos y sociológicos de la educación moral; b) ha probado ser poderoso para generar métodos que permitan estudiar el cambio moral y de promoverlo con resultados eficaces a largo plazo; c) se basa en un concepto de moralidad defendible filosóficamente; y d) su posición está de acuerdo con un sistema constitucional democrático que garantiza la libertad de pensamiento.

Colegas suyos, como Rest y Gibbs, trabajaron con él y perfeccionaron sus métodos, aunque se apartaron de Kohlberg en algunas de sus ideas. Aun así, podemos decir que los planteamientos centrales que conforman el corazón de la teoría siguieron siendo válidos y subyacen a los modelos de pruebas de aplicación masiva que permiten pasar de lo cualitativo de las entrevistas en profundidad, a la medición cuantitativa (para escalas ordinales) desarrollados por Rest y Gibbs, utilizando preguntas semejantes a las de entrevistas clínicas de Kohlberg⁶.

El supuesto fundamental de Kohlberg es que el pensamiento moral maduro surge de un proceso de desarrollo por la *interacción* de la persona con el medio, en la que enfrenta inevitablemente conflictos valorativos en los que se ve obligado a optar por una u otra alternativa y a justificarse a sí mismo o a justificar para otros las razones de su decisión. Por eso, lo central en el proceso de desarrollo de la moralidad, es que el tipo de razones que se dan para explicar por qué algo es justo, se va transformando a medida que las personas tienen que resolver conflictos de tipo moral. Esta transformación está estrechamente relacionada con el desarrollo de la capacidad de descentrarse y de situarse en el lugar de otras personas. La capacidad de asumir el lugar del otro comienza a desarrollarse, según esta teoría y las investigaciones empíricas realizadas con base en ella, a los cinco o seis años aproximadamente, cuando el niño comienza a

5 Tanto la complejidad como la justicia hacen referencia en este contexto a la capacidad de considerar en mayor número y de forma más descentrada las perspectivas de las personas implicadas en la situación y, en consecuencia, buscar soluciones que satisfagan en la mayor medida posible el interés y el bien común.

6 Estos modelos de prueba cuantitativa son los utilizados en la prueba piloto para 5o grado.

superar su egocentrismo. La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral afirma que sólo cuando el niño ha adquirido las características del pensamiento concreto podrá comenzar a asumir roles como "principio de perspectiva" en las relaciones sociales⁷. En conjunto, la descentración y el principio de argumentación de la justicia constituyen lo que Kohlberg llama el "juicio moral".

La fuerza que promueve el desarrollo moral a través de la experiencia es el pensamiento activo del niño, que se estimula por lo conflictivo y lo problemático. El proceso es paralelo al que Piaget propuso para el desarrollo de las capacidades de razonamiento lógico: primero se presenta una situación de "conflicto" al tener que resolver un problema de carácter moral y ver qué distintas posiciones valorativas se encuentran enfrentadas. Para resolver el problema, la persona tratará de *asimilar* (hacer similar) el problema a la manera de pensar que tiene, a sus propias estructuras mentales como se encuentran en el momento; pero si con eso no queda satisfecha, deberá *acomodar* su razonamiento moral, reordenando en el proceso su sistema cognitivo y valorativo. La persona buscará integrar lo que considera sus derechos con los de las otras personas y va pasando de una situación de equilibrio a una de desequilibrio (conflicto cognitivo o dilema moral) que busca de nuevo el equilibrio, reestructurando el sistema moral o cognitivo en el proceso. De allí la importancia de la capacidad de asumir distintos roles: la capacidad de "reaccionar ante el otro como ante alguien igual a uno mismo y reaccionar ante la conducta de uno mismo como si estuviera en el papel del otro"⁸.

Las posiciones estructuralistas de Piaget y Kohlberg aseveran que la mente conoce de determi-

nadas maneras o *formas* en distintos momentos o etapas de la vida. Lo que esto quiere decir es que la mente establece relaciones entre las cosas o entre los hechos de una manera determinada según el nivel de desarrollo de la persona. Por eso se dice que son *estructuras* de la mente, es decir, totalidades organizadas interiormente o sistemas de relaciones internas, semejantes a un andamiaje, que tienen una misma manera de procesar la información o los hechos. Por ejemplo, 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, la cantidad de líquido aumenta. Su manera de razonar es la de que si se ve más alto el nivel del líquido, es porque hay más cantidad, es decir, no pueden compensar el aumento en altura con la disminución en el ancho. En términos morales, si un niño de esas mismas edades rompe 4 tazas al ayudar a su mamá a poner la mesa, considera que esta acción es más grave o peor a romper sólo uno.

La forma de razonamiento en los dos casos es la misma: la incapacidad de establecer coordinaciones y compensaciones entre unas características y 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; y 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 de que la estructura mental en los dos casos es análoga. Así, los eventos de la vida del niño se organizan activamente por medio de estos procesos tanto cognitivos como morales. El desarrollo cognitivo y moral es un diálogo entre las estructuras cogni-

- 7 Selman, Robert. "Social cognitive understanding: a guide to educational and clinical practice, en Likona, T. *Moral Development and Behavior*. New York, Holt, Reinhart and Winston, 1976.
- 8 Kohlberg, Lawrence. "Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization". En: Goslin, D.A. *Handbook of Socialization and Research*. Chicago, Rand Mac Nally, 1969. p. 368. Citado por Hersh, R. et. al. En: *El Crecimiento Moral*, de Piaget a Kohlberg. Madrid, Narcea, S.A. 1984.

tivas y morales de la persona y las relaciones que existen en el ambiente físico y social.

Como resultado de sus largas y sistemáticas investigaciones transculturales, y de la articulación de esta reconstrucción empírica con una rigurosa fundamentación ética, Kohlberg definió 3 grandes niveles en el desarrollo del juicio moral (pre-convencional, convencional y post-convencional), desagregados en seis etapas, por las que, según su planteamiento, atraviesa el pensamiento moral de cualquier persona a medida que sus estructuras mentales van madurando.

Consideremos cuáles son en términos generales las características de las etapas que están en la base de los planteamientos de Kohlberg y Piaget⁹.

Cada etapa implica diferencias distintivas y cualitativas en los modos de pensar o de resolver el mismo problema en las diferentes edades. Es decir, en cada una de ellas existe una forma de pensar particular que se diferencia claramente de las otras, y que es igual entre las personas que se encuentran en la misma etapa, aún cuando varíen los contenidos específicos.

Estas distintas formas de pensar estructuran una secuencia siempre igual, es decir que no varía; un orden o sucesión igual en todas las personas. Aun cuando habría factores culturales que aceleren, retarden o frenen el desarrollo, la secuencia misma nunca cambia. La secuencia se define por la *complejidad lógica* de cada etapa sucesiva. Una etapa posterior se debe desarrollar después de la anterior, porque alcanzar la posterior implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las operaciones que caracterizan una etapa anterior. El pensamiento se desarrolla en dirección ascendente hacia un mayor equilibrio.

Cada uno de estos modos diferentes y secuenciales de pensar o de llevar a cabo una tarea forman un "todo estructurado". La respuesta

dada dentro de una etapa no representa simplemente una respuesta específica determinada por el conocimiento de, y por la familiaridad con, tareas similares. Ella representa más bien una organización de pensamiento subyacente que determina las respuestas a tareas del mismo tipo.

Las etapas son integraciones jerárquicas. Ellas forman un orden de estructuras cada vez más diferenciadas y elaboradas que cumplen una función común. Las funciones adaptativas generales de las estructuras cognitivas son siempre las mismas (para Piaget, el mantenimiento de un equilibrio entre organismo y ambiente, definido como un balance entre la asimilación y la acomodación). Así, las etapas de niveles más altos reintegran las estructuras de las etapas más bajas.

Puesto que las etapas estructurales definen secuencias del desarrollo que no varían y siguen siempre el mismo orden, cuando decimos que los niños atraviesan por diferentes etapas cualitativas de pensamiento, es porque la manera de organizar sus experiencias no puede ser el resultado de la enseñanza directa de los adultos, puesto que serían copias de otros pensamientos desde el comienzo. Si las respuestas de los niños fueran distintas a las de los adultos sólo en cantidad de contenido, o si simplemente reflejaran una estructura menos complicada, pero semejante, sería posible verlas como aprendizajes definidos por la cultura, por los adultos o por las leyes físicas del mundo. Pero si las respuestas del niño indican una estructura u organización diferentes a las del adulto, en vez de una menos completa, y si ésta es similar en todos los niños, se hace difícil ver la del niño como el resultado de aprendizajes directos de la estructura externa. Más aún, si la estructura mental del adulto depende de las transformaciones secuenciales de las del niño, ella tampoco puede reflejar

9 Kohlberg, Lawrence. *The Psychology of Moral Development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco, Harper & Row, Publishers, 1984.

directamente la estructura corriente del mundo externo cultural o físico.

Habiendo clarificado cómo se entiende en términos generales el concepto de etapa en los modelos de desarrollo constructivo del pensamiento tanto cognitivo como moral, consideremos ahora las características particulares de las etapas de desarrollo del juicio moral propuestas por Kohlberg.

Las seis etapas del razonamiento moral de Kohlberg

NIVEL I. PRECONVENCIONAL (Entre los 4 y los 10 años)

En este nivel, el énfasis se encuentra en el control externo; el niño piensa que las normas las hacen los demás y hay que cumplirlas para evitar el castigo y obtener un premio.

- **ETAPA 1. MORALIDAD HETERÓNOMA**
(Orientación hacia el castigo y la obediencia)

En esta etapa el niño evita romper las reglas por el castigo que ello implica y para evitar el daño físico a las personas y a la propiedad. Hay una sumisión a la autoridad por la autoridad misma. Actúa conforme a la norma para evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.

La característica de pensamiento en esta etapa es egocéntrico: no considera los intereses de los demás ni se da cuenta que éstos son diferentes a los propios. Es incapaz de relacionar dos puntos de vista diferentes, las acciones se juzgan en términos de las consecuencias físicas más que por las intenciones de los otros. En esta etapa, el niño confunde la perspectiva de la autoridad con la propia. Igualmente, el niño, desconoce las intenciones que hay en una acción y su razonamiento está condicionado por la forma física, esto es,

el tamaño de la mentira o la cantidad del daño físico que ocasionó la acción.

- **ETAPA 2. INDIVIDUALISMO, PROPÓSITO INSTRUMENTAL E INTERCAMBIO**

El niño de esta etapa sigue las reglas sólo cuando conviene a los intereses inmediatos de alguien; actúa según sus propios intereses y necesidades y permite que los demás hagan lo mismo. Considera lo correcto como lo que es justo, lo que es un intercambio igualitario, un pacto, un acuerdo mutuo.

Considera que actuar correctamente se fundamenta en servir a los propios intereses o necesidades en un mundo donde se debe reconocer que los demás también los tienen.

La característica de pensamiento propia de esta etapa es *individualista concreto*: está consciente de que todo el mundo tiene intereses que perseguir y de que éstos pueden entrar en conflicto con los de los demás. De ahí que lo correcto sea relativo (en el sentido concreto individualista). Integra los intereses propios que estén en conflicto 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 (Entre los 10 y los 13 años)

Los niños de esta etapa se caracterizan porque quieren agradar a otras personas. Siguen las normas pero, hasta cierto nivel, son capaces de asumir el papel de una figura de autoridad para evaluar si una acción es buena de acuerdo con sus normas.

- **ETAPA 3: EXPECTATIVAS INTERPERSONALES MUTUAS, DE RELACIONES Y DE CONFORMIDAD INTERPERSONAL**

Los niños consideran que hay que 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. También significa cultivar relaciones mutuas como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud. Buscan ser considerados "buenas personas" tanto por ellos mismos como por los otros, se preocupan y prestan atención a los demás, basados en la Regla de Oro: "al ponerse en el lugar del otro, se espera buen comportamiento de la persona". Desea mantener las reglas y la autoridad que apoyan el estereotipo de la buena conducta.

Su pensamiento se caracteriza por evaluar su perspectiva en relación con la de otros individuos: relaciona puntos de vista por medio de la Regla de Oro concreta, "ponerse en el lugar del otro", pero aún no considera la perspectiva del sistema social más amplio. Tiene conciencia de sentimientos, acuerdos, expectativas compartidos que toman primacía sobre los intereses individuales.

Evalúa un acto de acuerdo con el motivo que lo provoca o de la persona que lo realiza y tiene en cuenta las circunstancias en que éste se lleva a cabo.

• ETAPA 4: SISTEMA SOCIAL Y CONCIENCIA

El niño considera que debe cumplir los deberes con los cuales se ha comprometido y que las leyes se deben mantener, excepto en situaciones extremas en las que pueden entrar en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.

Las razones que argumenta el niño para hacer el bien es que hay que mantener la institución en marcha para evitar el colapso del sistema "si todos hicieran lo mismo" o el imperativo de la conciencia de estar al frente de las obligaciones definidas por uno mismo.

En esta etapa se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la

etapa 3: siempre considera malo un acto que viola una norma o produce daño a otros, independiente del motivo o las circunstancias en que se desarrolla la acción. Toma el punto de vista del sistema social que define los roles y las reglas y considera las relaciones individuales en términos del lugar que ocupan dentro del sistema.

NIVEL III. MORALIDAD DE PRINCIPIOS MORALES AUTÓNOMOS

(Se alcanza a los 13 años, en la edad adulta temprana o no se alcanza nunca)

En este nivel se logra la verdadera moralidad. La persona comienza a reconocer la posibilidad del conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control de la conducta es interno y se razona acerca del bien y del mal.

• ETAPA 5. MORALIDAD DE CONTRATO, DERECHOS INDIVIDUALES Y DE LA LEY DEMOCRÁTICAMENTE ACEPTADA

Las personas son conscientes de que las gentes tienen distintas opiniones y puntos de vista y de que las normas dependen del grupo al que se pertenece. Consideran que se deben respetar estas normas "relativas" por la importancia que se asigna a la imparcialidad y porque son parte del contrato social. Sin embargo los valores y normas que son relativos (p.e. la *vida* y la *libertad*) se deben mantener en cualquier sociedad, independientemente de la opinión de la mayoría.

Los individuos se sienten obligados 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. Aparecen sentimientos de compromiso contractual, al que se ha entrado libremente, con la familia, la amistad, la confianza y las

obligaciones laborales. Hay preocupación por que las leyes se basen en un cálculo racional de utilidad común –el mayor bien para el mayor número de personas– la gente piensa en términos racionales, valorando la voluntad de la mayoría y el bienestar de la sociedad.

La perspectiva social de esta etapa es la 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 y considera puntos de vista legales y morales; reconoce que a veces las normas están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

- ETAPA 6: MORALIDAD DE PRINCIPIOS ÉTICOS UNIVERSALES

Las personas se guían por principios éticos que han escogido. Las leyes específicas o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque descansan en ellos. Si una ley viola dichos principios se deberá actuar de acuerdo con éstos. Los principios universales de justicia son: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de las personas como individuos.

Las razones que justifican actuar correctamente surgen de la creencia que el individuo tiene en la validez de los principios morales universales, y de su sentido de compromiso personal con ellos.

Dominios del razonamiento moral evaluados en la prueba

El conjunto de preguntas de la prueba de 50. grado da información sobre cuatro formas de pensar y juzgar implicadas en la comprensión y la sensibilidad ciudadana.

La primera forma del juicio que estudiamos es la *descentración*, que se refiere al proceso de to-

mar distancia de sí mismo para comprender que se tiene una perspectiva –que igualmente tienen las otras personas– razón por la cual uno puede ponerse en su lugar y trata de entender su perspectiva. Esta forma de pensamiento descentrado, asociada al juicio moral, se va desarrollando en el sujeto con la resolución de situaciones dilemáticas en las que para tomar una decisión sobre lo que una persona debe hacer en situaciones de alternativas valorativas de conflicto, aparece la necesidad de considerar perspectivas contrapuestas de los diversos protagonistas, y en donde parte de que lo que hay que hacer es considerar la situación y la perspectiva del otro, y así tomar una decisión que sea más justa.

La segunda forma del juicio es la de la *autonomía*. A medida que se da el desarrollo de la persona, el origen de las razones para actuar correctamente deja de fundamentarse en la orientación de la autoridad y se basa, principalmente, en la consideración de los pares, en la ponderación de sus diversas perspectivas, y en la apropiación, por parte de la persona que está tomando la decisión, de criterios para tomarlas. Esta forma de pensamiento autónomo, asociada al juicio moral, se va desarrollando en la medida en que se va aprendiendo a tomar decisiones independientemente de lo que dicte la autoridad y siendo consecuentes con las propias valoraciones; además, al sentir como propias estas valoraciones, se consigue la apropiación necesaria para usar reflexivamente los principios en la toma de decisiones, teniendo en cuenta cada situación particular.

La tercera forma del juicio es la *sensibilidad empática* que se refiere a la disposición para presuponer valores en las ideas y prácticas individuales o culturales ajenas a las propias; valores que abren a las personas la posibilidad de comprenderse, aunque ello no signifique compartir ideas o cultura. Esta forma de pensamiento empático, asociada al juicio moral, surge a través del contacto con las diferencias y con el asombro y la confusión que se generan inicialmente, lo cual,

al resolverse en forma reflexiva y positiva, produce un avance en la capacidad de empatía con personas de otras condiciones y culturas.

La cuarta forma del juicio se refiere al *pensamiento sistémico*, que es el que permite al estudiante no sólo considerar el yo, sino también al otro y a los grupos sociales más complejos a que pertenece y con los que interactúa: grupos de amigos, su comunidad local, la sociedad, y la humanidad; pero además permite considerar las relaciones que se establecen con otras personas y con los grupos sociales de forma bidireccional, lo que le permite, por ejemplo, coordinar y compensar la perspectiva social con la individual. Esta forma de pensamiento sistémico, asociada al juicio moral, surge a partir de la reflexión continuada 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.

C. Formas de relación social

La tercera dimensión de la prueba se refiere a las formas de relación social que se establecen en la escuela y en la familia de los estudiantes ante situaciones de tensión, conflicto, diferencias de opinión, necesidades de cooperación. Estas situaciones crean ambientes en los que se cultivan las representaciones sobre las relaciones sociales que ofrecen en mayor o menor medida oportunidades para razonar moralmente y, en su ejercicio, cualificar el juicio.

El concepto de sensibilidad

La brecha entre el pensamiento y la acción es grande. Tenemos muchas evidencias cotidianas de que el pensamiento no siempre se traduce en acciones y decisiones ni respalda las mismas y que, muchas veces, nuestras actuaciones abar-

can más de lo que nuestro pensamiento podría explicar. La actuación de las personas es un fenómeno determinado por múltiples factores que además interactúan entre sí de forma compleja. Sin embargo, creemos que el desarrollo del pensamiento ocupa un lugar que no puede despreciarse, y si bien no es suficiente, es necesario, sobre todo para que las actuaciones se den en campos de la vida en que corresponden actuaciones informadas, razonadas, reflexivas, complejas y abarcadoras. En la vida ciudadana y en comunidad, estas características son de la mayor importancia: de todas ellas depende la posibilidad de una actuación más justa y, en consecuencia, de la construcción cotidiana de una sociedad democrática.

¿Qué lugar ocupa entonces la sensibilidad? Por *sensibilidad* entendemos esencialmente la “disposición a...”. Desarrolladas las competencias para razonar de una u otra forma, es necesario desarrollar la disposición a razonar de manera sensible. Digamos que las personas pueden saber cómo razonar, pero no querer razonar así, bien sea porque ello representa una demanda de esfuerzo mayor, o porque dicho razonamiento no conviene para sus intereses particulares, o sencillamente porque no ven la ventaja o la importancia de hacerlo así. Las formas de pensamiento más complejas no sólo implican un esfuerzo mental, en muchos casos agotador, sino que además, en el campo del razonamiento social, afectan la comodidad y el beneficio personal directo e inmediato de las posiciones ego-céntricas. Considerar al “otro” en la toma de una decisión o en la resolución de un conflicto supone necesariamente que yo deba ceder en algunas de mis pretensiones o intereses para que la solución pueda abarcar los intereses del otro, que pueden ser antagónicos de los míos. Sobra aclarar que este tipo de soluciones resultan convenientes a mediano plazo para las dos partes, y que si se mira la situación más allá del entorno inmediato, se comprende cómo los beneficios sociales terminan redundando en beneficios personales. Pero esta es una considera-

ción que no suele hacerse en el primer momento, y que no suelen hacer las personas que no han desarrollado la disposición y la competencia para comprender los fenómenos sociales particulares en una perspectiva más amplia. Por eso, a la par que se desarrolla la competencia, debe desarrollarse la sensibilidad que permita a la persona coordinar los esfuerzos que requiere con las ventajas sociales que ello supone.

La sensibilidad supone entonces la disposición al uso de la razón y la reflexión ante el conflicto; la disposición a presuponer valor en formas de vida y pensamiento que nos son extrañas; la disposición a comprender esas formas extrañas; la disposición a tolerar la diferencia; la disposición a aceptar ser cuestionado y a cuestionar a otros. En tal sentido, la sensibilidad ciudadana es uno de los mediadores más importantes entre el juicio moral, el pensamiento social complejo, y la acción moral o cívica. Probablemente, el pensamiento y el juicio moral sin sensibilidad se frustre, y tal vez ni siquiera sea posible.

DESCRIPCIÓN DE LA PRUEBA DE COMPRENSIÓN Y SENSIBILIDAD CIUDADANA

Se diseñaron dos cuestionarios que constituyen la forma 1 y la forma 2 de la primera versión de la prueba. El contenido de las preguntas en ambas formas es esencialmente el mismo, aunque en algunas de ellas se hicieron cambios menores para contrastar las respuestas de los estudiantes ante una y otra forma de plantear la pregunta.

Por otra parte, la forma 2 se hizo modificando el orden de las preguntas para evaluar el impacto del cansancio de los estudiantes en la forma de responder las últimas, dado que la prueba es extensa.

La prueba, en cualquiera de las formas, está organizada en cuatro secciones, cada una de las cuales contiene diferentes tipos de preguntas:

1. La primera recoge la información personal del estudiante y comprende las preguntas 1, 2 y 3.
2. La segunda contiene preguntas de respuesta cerrada. Se presenta al estudiante un conjunto de enunciados sobre una temática o asunto propio de la ciudadanía y se le pide que reaccione frente a estos enunciados seleccionando una o varias de las alternativas de respuesta que se ofrecen. Para algunas de estas preguntas se establecieron escalas ordinales y para otras solamente escalas nominales. Esta sección comprende las preguntas 4 a 11, que a su vez están subdivididas en ítems, tanto en la forma 1 como en la forma 2.
3. La tercera sección contiene 2 dilemas morales, cada uno de los cuales agrupa una cadena de sub-preguntas de profundización en la respuesta inicial del estudiante. El dilema 1 incluye 4 preguntas y el dilema 2 incluye 25 preguntas. La diferencia entre estos números de preguntas, 4 y 25, se debe al modo de proponer las tareas en los dilemas de Gibbs, lo que produce dos tipos de enumeración diferentes. Para esta sección se define una misma escala ordinal. En la forma 1 de la prueba esta sección abarca desde la pregunta 12 hasta la 40 inclusive. En la forma 2 esta sección abarca desde la pregunta 17 hasta la 45 inclusive.
4. La última sección contiene 5 preguntas que indagan por el clima escolar y familiar en que interactúa el estudiante. Son preguntas de respuesta cerrada y presentan un conjunto de enunciados que describen situaciones o actividades. Se le pide al estudiante que reaccione frente a estos enunciados, seleccionando una o varias de las alternativas de las respuestas que se le ofrecen. En la forma 1, esta sección recoge las preguntas 41 a 45, y en la 2 las preguntas 12 a 16.

La prueba para la evaluación de la comprensión y la sensibilidad ciudadana tiene una estructura conceptual y operativa que se presenta en una matriz de doble entrada (ver anexo).

El eje horizontal de la matriz recoge las dimensiones de la comprensión y la sensibilidad que la prueba pretende explorar. El eje vertical recoge los dominios de las temáticas de ciudadanía sobre las que nos pareció prioritario formular preguntas, y por lo tanto define el contenido temático de la prueba.

¿Cómo se realizó el estudio?

Dentro de un plan de evaluación a largo plazo, liderado por la Secretaría de Educación del Distrito Capital, y conjuntamente con las pruebas de lengua castellana y matemáticas, se hizo una exploración inicial sobre comprensión y sensibilidad ciudadana en los alumnos de 5o. grado de la educación básica primaria.

Al principio del proceso de construcción de la prueba para la Evaluación de la Comprensión y la Sensibilidad Ciudadana en 5o. grado se elaboró un marco conceptual preliminar en el que de forma sintética se explicitaba la perspectiva desde la que se diseñaría la prueba piloto, haciendo énfasis en la ética comunicativa y en las perspectivas constructivistas del desarrollo de las competencias morales como pilares fundamentales para desarrollar una evaluación comprensiva de la sensibilidad y la comprensión ciudadana en una sociedad con pretensiones democráticas. A partir de la explicitación de este marco conceptual básico, se inició la conformación de un grupo interdisciplinario que lograra ampliar y articular diferentes perspectivas referidas a cómo los niños y jóvenes de Bogotá interactúan en la ciudad y cómo la comprenden. Las primeras tareas abordadas por algunos de los participantes en este equipo fueron la revisión de otras pruebas existentes para la evaluación en el campo de la ciudadanía, la ética y la moral, para niños de edades correspondientes al 5o. grado de la educación básica, y la realización de entrevistas con estudiantes que se encontraran cursando este año escolar en escuelas de diferentes estratos sociales, aunque fundamentalmente de los estratos 1, 2 y 3. Con estas

entrevistas se buscaba acercarse a estudiantes con un mismo marco de referencia, intentando aprehender los diferentes aspectos de su actuar cotidiano, sus diferentes razonamientos, sus perspectivas de la ciudad, y sus formas de vida y de acción en ella.

Se diseñó una primera versión de la prueba piloto para evaluar la Comprensión y Sensibilidad Ciudadana para 5o. grado de la educación básica y se preparó un cuadernillo sobre estos temas con dos formatos diferentes.

Por otra parte, el equipo conformado entonces por maestros, pedagogos, psicólogos, filósofos especializados en ética, historiadores, y científicos sociales colombianos, realizó la revisión teórica de la primera versión de la prueba de 5o. grado, a la luz del debate existente sobre problemas, y otra de ampliación y precisión de las perspectivas desde las cuales se haría una nueva versión de la de 5o. grado.

A partir de la aplicación inicial, realizada en el mes de octubre de 1998, se efectuaron entrevistas en profundidad en aproximadamente 25 escuelas del Distrito, utilizando la prueba como guía de la entrevista, y buscando que el estudiante explicara con mayor detalle la razón o el significado de sus respuestas.

Esta segunda fase de entrevistas en profundidad permitió identificar las preguntas que resultaban más pertinentes para los estudiantes, así como ciertas dificultades que planteaba la formulación de algunas de ellas.

Finalmente, una vez obtenidos los datos básicos de la aplicación piloto en 5o. grado, se hizo un primer análisis e interpretación de estos resultados, el cual fue alimentado por la información recogida en las entrevistas, lo que contribuyó a darle una mayor precisión y contextualización.

El proceso de aplicación

La aplicación se llevó a cabo entre el 19 de octubre y el 3 de noviembre de 1998. Para su ejecución se

eligió al azar a un estudiante de grado quinto en cada una de las aulas evaluadas. A un niño o niña de cada salón se le entregó un cuadernillo de uno de los dos formatos, en lugar de la prueba de lengua castellana y matemáticas.

Durante el taller de capacitación, a los jefes de aula se les dieron las instrucciones pertinentes, relacionadas con la aplicación de las dos formas de la prueba. Para evitar que se presentara algún sesgo de selección de los estudiantes, se indicó al jefe de aula que debía intercalar el cuadernillo antes de comenzar la distribución del material. El tiempo definido para esta prueba fue de 90 minutos y los jefes de aula prestaron constante asesoría sobre la manera de resolverla.

COMPOSICIÓN DE LOS COLEGIOS Y ESTUDIANTES QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO EXPLORATORIO

La forma 1 se aplicó a 966 estudiantes y la forma 2 a 730, (303 de colegios públicos y 491 de planteles privados).

Para el análisis de los resultados se tuvo en cuenta la forma 1, puesto que se ajustó mejor a las escalas propuestas por Gibbs. La forma 1 se aplicó en 710 colegios, en su mayoría mixtos (85.2%), urbanos (96%) y cuya distribución por jornada fue: 46.6% de la mañana y el 38.4% de jornada única. El 29.2% de estos colegios es del sector oficial, mientras que el 70.8% corresponde al sector privado.

Como puede apreciarse en el cuadro 1, los colegios participantes se ubicaron en 19 localidades de la ciudad. Predominaron los de Engativá y Kennedy.

La mayor cantidad de niños evaluados tenían entre 9 y 13 años. Los niños que más se presentaron fueron los de 11 años (366), seguidos por los de 10 (331 niños) y luego los de 12 (146 niños). Los demás niños no informaron su edad.

En la Forma 2, igualmente, el mayor número de niños se encuentra entre los 9 y los 13 años. Se examinaron 251 niños de 10 años y 247 de 11 años, seguidos por 103 de 12 años, 42 de 9 años y 37 de 13 años.

RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación tienen un carácter exploratorio que es importante no perder de vista. Apenas se trata de un estudio inicial, la primera fase de un desarrollo futuro en el cual se podrá contar con varias pruebas, más perfeccionadas, que permitan evaluar con mayor precisión estos aspectos tan complejos, difíciles y delicados de abordar. Por ello, al hablar de "resultados" no se está afirmando que se puedan sustentar con una muestra amplia y representativa, tomada al azar, y después de un análisis estadístico riguroso, sino de las primeras impresiones que resultaron de un estudio complementado con lo que se obtuvo en algunas entrevistas realizadas a los niños y niñas de la muestra.

En consecuencia, los análisis mencionados aquí hacen referencia al grupo de estudiantes que participó en el estudio y con una primera versión del instrumento que aún está en proceso de construcción. Muchas de las preguntas incluidas en la prueba requieren todavía revisiones y precisiones para garantizar que los resultados que arrojen y reflejen la comprensión y la sensibilidad ciudadana de los estudiantes, y no dificultades de lectura o de comprensión de las instrucciones.

A partir de las respuestas a la primera versión, presentamos a continuación algunos rasgos muy generales sobre la comprensión y la sensibilidad ciudadana que los estudiantes del Distrito Capital han logrado.

CUADRO 1
DISTRIBUCIÓN DE LOS COLEGIOS POR LOCALIDAD

Localidad		Número de Colegios	%	Número de estudiantes	%
1	USAQUÉN	68	11,1	121	14,2
2	CHAPINERO	16	2,6	28	3,3
3	SANTAFÉ	3	0,5	4	0,5
4	SAN CRISTÓBAL	14	2,3	17	2,0
5	USME	12	2,0	15	1,8
6	TUNJUELITO	1	0,2	2	0,2
7	BOSA	28	4,6	33	3,9
8	KENNEDY	80	13,1	102	12
9	FONTIBÓN	39	6,4	45	5,3
10	ENGATIVÁ	118	19,3	174	20,5
11	SUBA	59	9,6	87	10,2
12	BARRIOS UNIDOS	40	5,6	50	5,9
13	TEUSAQUILLO	24	3,9	29	3,4
14	LOS MÁRTIRES	8	1,3	9	1,1
15	A. NARIÑO	9	1,5	9	1,1
16	PUENTE ARANDA	55	9,0	76	8,9
17	LA CANDELARIA	6	1,0	11	1,3
18	RAFAEL URIBE	12	2,0	15	1,8
19	CIUDAD BOLÍVAR	20	3,3	23	2,7
TOTAL		612	100,0	850	100,0
Colegios que no identificaron la localidad		98			
TOTAL COLEGIOS		710			

A. Respecto a la manera de razonar de los alumnos en los dilemas morales

De acuerdo con los criterios de Kohlberg aplicados en los dilemas de Gibbs en la prueba, el 42% de los estudiantes que la constataron no alcanzan a situarse en la etapa 1, puesto que la puntuación global obtenida es demasiado baja (inferior a 100, de una escala cuyo rango es de 100 a 500 puntos). Lo anterior significa que los resultados no pueden evaluar ni plantean nada sobre el desarrollo moral de estos estudiantes. En estos casos, las respuestas fueron erráticas, quizás por las dificultades de lectura que la prueba plantea. Al parecer, es demasiado extensa y al momento de responder los dilemas, actividad que requiere un máximo de concentra-

ción, el niño ya está exhausto. Para la segunda versión se corregirán algunos de estos aspectos, se simplificará el lenguaje y la redacción general de la prueba, las instrucciones dadas y la organización general de la misma.

Asumiendo que el total de la población corresponde al 54% de los niños a los que se les aplicó la prueba y cuyas respuestas son analizables, los porcentajes por etapas son los siguientes:

El 38.8% de los estudiantes está en la etapa 1 ó saliendo de ésta. Este hecho significa que actúan moralmente (cumplen las normas) dependiendo exclusivamente del temor a la autoridad o de la satisfacción que puedan recibir los alumnos al "lucirse" y "quedar bien". Fue el caso de niños y niñas temerosos y "formales" que cumplen las normas sólo ante la presencia de la

autoridad o por el temor de que ésta se percate de la acción cometida. Este porcentaje de estudiantes en la etapa 1 mostró un ligero rezago en el desarrollo del juicio moral respecto a lo esperado para su edad, sobre lo que será prioritario intervenir pedagógicamente.

El 53.7% de los estudiantes estaba entrando en la etapa 2, estaba en ella o saliendo de ella. De acuerdo con la teoría de Kohlberg, los niños encuestados aceptan las reglas de acuerdo con su propio interés y teniendo en cuenta lo que los demás pueden hacerles como consecuencia de sus acciones: por la ley del "ojo por ojo". Esto se ilustra con el siguiente fragmento de una entrevista realizada a dos niños de un colegio distrital como respuesta al dilema 1 "DARLE UNA LECIÓN":

Entrevistador: Algunos niños dieron estas razones para sus respuestas, nos interesa que nos digan si esta razón les parece muy importante "Porque si uno desea que lo quieran siempre debe decir la verdad".

Entrevistado: "Muy importante"

Entrevistador: "¿Por qué?"

Entrevistado: "Porque si uno dice mentiras le van a coger como odio y bronca".

Entrevistador: "O sea, que en tu caso dirías la verdad porque esa es la forma de hacerte querer por la gente".

Entrevistado: "Sí".

Entrevistador: "¿Y qué pasa con los que no dicen la verdad?"

Entrevistado: "La gente les podría coger rencor y no les darían cariño".

Entrevistador: "¿Y qué importancia tiene que a uno le cojan cariño?"

Entrevistador: "Tiene importancia que si a uno no le cogen cariño uno se va a sentir solo como si no tuviera una familia".

Los resultados también muestran que el 7.4% estaba entrando en la etapa 3, estaba en ella o más allá. Los niños querían agradar y ayudar a los demás, estaban en capacidad de juzgar las intenciones de los otros, teniendo en cuenta las

circunstancias en que ocurre la acción y tenían ideas propias de lo que es una buena persona. Esto se refleja en el siguiente fragmento de una entrevista:

Entrevistador: "Entonces, en este caso, ¿tu preferirías decir la verdad en vez de proteger a Hugo?"

Entrevistado: "Sí".

Entrevistador: "¿Aún a costa de perder la amistad de Hugo?"

Entrevistado: "Sí".

Entrevistador: "¿Te parece más importante decir la verdad que preservar la amistad de Hugo?"

Entrevistado: "Sí".

Entrevistador: "¿Por qué te parece más importante la verdad?"

Entrevistado: "Porque, por ejemplo, con la verdad puedo volver a ganar más amigos".

Entrevistador: "O sea, que la verdad ante todo ¿podríamos decir?"

Entrevistado: "Sí".

Entrevistador: "Otros niños dieron otras razones cuando contestaron. Quiero entonces que la leamos y que me digas si se parece a tu razón o no se parece. Un niño dice: Porque si uno desea que lo quieran, siempre debe decir la verdad. ¿Se parece esta razón a la tuya?"

Entrevistado: "No sé, porque me tocaría leer primero las otras respuestas".

Entrevistador: "Prefieres que las leamos todas, bueno. Porque los amigos están para ayudarse pase lo que pase; porque hay que enseñarle a las personas acusetas a que no lo sean; porque hay que asegurarse que los del grupo estén bien y uno los defienda; porque si uno no dice la verdad los mayores pueden castigarnos. Las dos que más te parecieron fueron la 9 y la 11, entonces: "porque por encima de un amigo está la defensa de la verdad aún a costa de perder ese amigo". "¿Por qué se parece tanto a la tuya?"

Entrevistado: "Porque diciendo la verdad uno puede conseguir más amigos".

Entrevistador: "Entonces uno puede perder un amigo pero no importa porque diciendo la ver-

dad uno va a conseguir otros amigos. Y la 11 es: porque por más que una persona nos caiga mal debemos defenderla cuando es acusada injustamente. “¿Esta por qué te parece a tí importante?”. Entrevistado: “Porque hay muchachos que estamos diciendo la verdad y estamos evitando que culpen a Teresa”.

Entrevistador: “O sea, que Teresa está siendo acusada injustamente.

Entrevistado: “Sí”.

Entrevistador: “Y así Teresa nos caiga mal ¿debemos defenderla diciendo la verdad?”.

Entrevistado: “Sí”.

Entrevistador: “¿Cuál es la importancia de defender a las personas que están siendo acusadas injustamente?”.

Entrevistado: “Tal vez porque así nos caigan mal debemos defenderlas porque después, cuando nos acusen injustamente, ellas nos pueden ayudar”.

B. Respecto a la comprensión de la ciudadanía

Los resultados arrojados por la pregunta 4 “¿A quién o a quiénes crees que puede hacer daño el hacer alguna de las siguientes cosas?”, fueron los más interesantes de esta versión de la prueba, por cuanto permiten contrastar las representaciones de los estudiantes y los discursos cívicos que han aprendido con algunas inferencias sobre las formas de razonamiento propias del desarrollo moral presentes en los estudiantes.

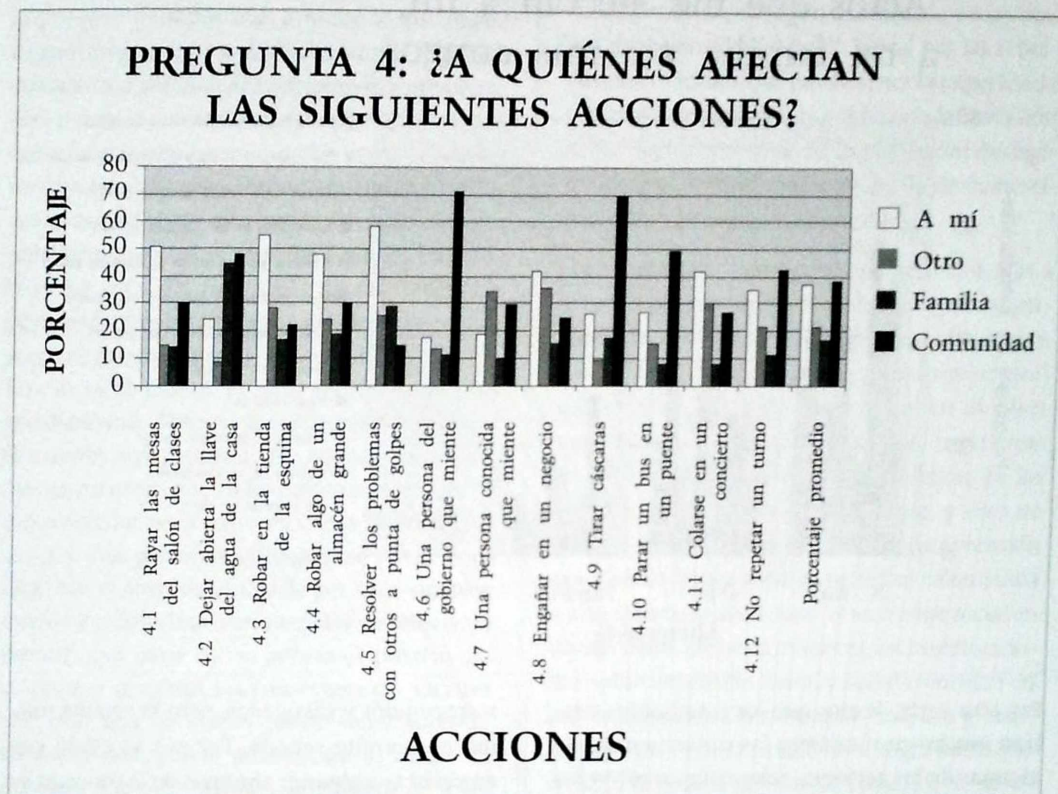
De acuerdo con los porcentajes observados en cada una de las opciones que componen esta pregunta¹⁰, parece que una proporción no despreciable de estudiantes (38.3% en promedio) empieza a entender sus acciones en función de las consecuencias que tienen para otros. Sin embargo, de la gráfica 1 se puede concluir que la mayoría de ellos en este grado aún no considera que sus

DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA PREGUNTA 4:
¿A quién crees que puede dañar hacer alguna de las siguientes cosas?.

ITEMS	A mí	Otro	Familia	Comunidad	Nadie	Sum%
4.1 Rayar las mesas del salón de clases	50,7	14,7	13,7	30,7	0	110
4.2 Dejar abierta la llave del agua de la casa	24,3	8,28	44,6	48,1	0	125
4.3 Robar en la tienda de la esquina	55,1	28,2	16,9	22,2	0	122
4.4 Robar algo de un almacén grande	48,1	24,2	18,7	30,2	0	121
4.5 Resolver los problemas con otros a punta de golpes	58,4	25,8	28,9	14,7	0	128
4.6 Una persona del gobierno que miente	17,2	13,4	11,3	71,5	0	113
4.7 Una persona conocida que miente	18,7	34,5	9,73	29,4	0	92
4.8 Engañar en un negocio	42,2	35,6	15,7	24,8	0	118
4.9 Tirar cáscaras	26,6	9,32	17,5	69,5	0	123
4.10 Parar un bus en un puente	26,8	15,5	8,07	49,1	0	99
4.11 Colarse en un concierto	42,1	30,5	7,97	26,8	0	107
4.12 No respetar un turno	34,7	21,3	11,4	42,4	0	110
Porcentaje promedio	37,1	21,8	17	38,3	0	114

10 Para mayor apreciación de los resultados, remítase al informe Final “Evaluación de la comprensión y la sensibilidad ciudadana. Análisis de resultados” de Jaramillo, Rosario y Bermúdez, Ángela.

GRÁFICA 1



acciones personales puedan tener consecuencias que afecten el bienestar de los demás como conjunto social. Al parecer, sólo unos pocos consiguen identificar cómo sus acciones personales afectan a la comunidad y cómo las consecuencias sufridas por grupos sociales más amplios y a los que pertenecen, como son la familia y la comunidad, les afectan también a ellos de forma concreta.

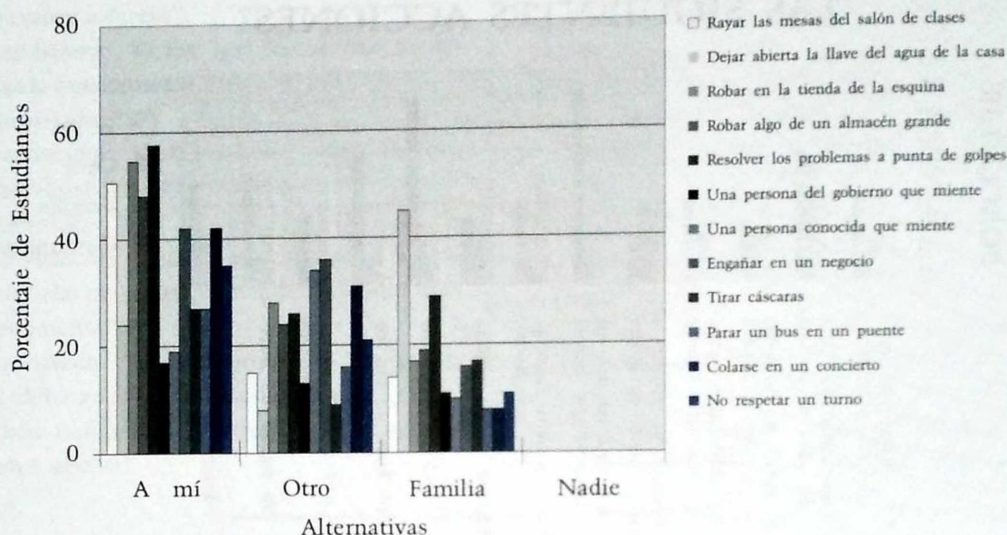
Aun en los ítems en los que parece positivo el aprendizaje del discurso sobre el comportamiento cívico, al manifestar los estudiantes su aprobación a acciones benéficas para toda la comunidad (tales como no desperdiciar el agua) o, por el contrario, su rechazo a acciones nocivas para ésta (tales como arrojar cáscaras a la calle),

no es claro en qué medida comprenden vitalmente este tipo de comportamiento. Curiosamente, los estudiantes reconocen que dichas acciones afectan a la comunidad, pero no se ven afectados en su vida cotidiana por estas. Las alternativas "me hace daño a mí" y "le hace daño a mis amigos y mi familia" son escogidas, en estos casos, por un número considerablemente menor de estudiantes (gráfica 2)

Esto nos hace pensar que los estudiantes encuentran todavía dificultad para establecer las múltiples y variadas relaciones de interdependencia que los hacen parte del sistema social y que su vida particular y cotidiana se afecte de muchas formas por las acciones de otras personas, así ellas sean desconocidas o distantes.

GRÁFICA 2

Actos que me afectan a mí, a mi familia y a mis amigos



Por otra parte, vemos que los estudiantes centran mucho en sí mismos las consecuencias de algunas de las acciones, tales como resolver los problemas a punta de golpes o robar en una tienda. Considerar que estas acciones les afectan como individuos puede ser positivo cuando los alumnos se reconocen como miembros de la comunidad, y por lo tanto, como perjudicados cuando la comunidad se perjudique. Pero también puede ser negativo si es un indicio de individualismo infantil. Por ejemplo, rayar las mesas en el salón de clase al 31% le parece que perjudica a la comunidad y al 15% que perjudica a los otros, pero el 51% dice que sólo les perjudica a ellos mismos. Algo parecido sucede con la pregunta: ¿A quién puede perjudicar que uno se robe algo de la tienda de la esquina? (el 55% dice que “me perjudica a mí”) o en un almacén grande (el 48% dice que “me perjudica a mí”). Probablemente estos altos porcentajes de la opción “me perjudica a mí” se deba al temor a ser

sorprendidos y castigados, pero la prueba misma no permite saberlo. Por eso se contó con entrevistas a algunos alumnos de la muestra de estratos 1 y 2, quienes manifestaron que, de ser atrapados en el acto, cosa que dan por muy probable, y siendo una tienda local en la que podrían ser reconocidos, podrían ser reprendidos por sus padres, “quedarían mal” o serían mal vistos por los vecinos; pero sobre todo se harían daño a sí mismos porque al hacer quedar mal a sus padres y a su familia podrían perder su afecto y reconocimiento, ya que ellos les estarían retribuyendo su cuidado y afecto con desafecto o falta de cariño al hacerlos cargar con las consecuencias de su mala acción. También, en este caso, se insiste en el riesgo de acostumbrarse a robar y “cogerle gusto”, adquiriendo entonces “malas mañas”, como llaman ellos a las “malas costumbres”. Estas ideas, capturadas a través de las entrevistas, son de enorme valor para com-

prender las motivaciones reales que llevan a los niños y niñas a decidir de una u otra forma.

Por otro lado, al observar la gráfica 1, es muy importante estudiar más a fondo lo que puede significar que el 72% de los alumnos diga que cuando una persona del gobierno miente perjudica a toda la comunidad; esto puede deberse al impacto que algunas campañas como las de los medios de comunicación contra algunos políticos causaron. Pero esto puede también deberse precisamente a las expectativas que en los estadios iniciales del desarrollo moral tienen las personas sobre los líderes, a quienes consideran seres virtuosos y ligados especialmente a la esfera de la divinidad. Si se tienen en cuenta los resultados de diversas investigaciones sobre el desarrollo del pensamiento social e histórico, que encuentran que en las etapas incipientes de desarrollo los personajes sociales e históricos se asocian con personas virtuosas, se puede concluir que el alto porcentaje de personas que ven como negativas las consecuencias sociales de la mentira por parte de un personaje político, no es porque perciban las consecuencias sociales que este tipo de acción puede tener sobre la sociedad sino por la adscripción al rol de la persona. En este sentido, la ruptura de esas expectativas puede tener consecuencias sociales muy negativas. Veamos: si en la etapa 1 la razón fundamental para decidir actuar o para juzgar la bondad de una decisión es la obediencia a la autoridad, es natural que para la lógica propia de esta etapa, la autoridad sea una autoridad legítima, justa y recta, para que sea digna de ser respetada, acatada e imitada. También para la lógica de la etapa 2, la autoridad debe ser igualmente legítima y honesta aunque las razones cambian: de no serlo, se autorizaría a través de la lógica del "ojo por ojo, diente por diente", propia de esta etapa, la acción deshonestas de los demás ciudadanos. Los estudiantes entrevistados plantean que si el presidente dice mentiras los otros políticos también lo van a hacer y el resto de la población, por añadidura. No se le puede pedir a un niño que sea honesto si él

mismo piensa que sus gobernantes no lo son. Nos parece de fundamental importancia destacar este resultado, y la coincidencia con la distribución de la población examinada en las etapas de desarrollo del juicio moral por las repercusiones sociales que puede tener la experiencia cotidiana de corrupción pública en la inversión de las lógicas morales de la población: deslegitimar la autoridad y autorizar a la deshonestidad a las "personas comunes".

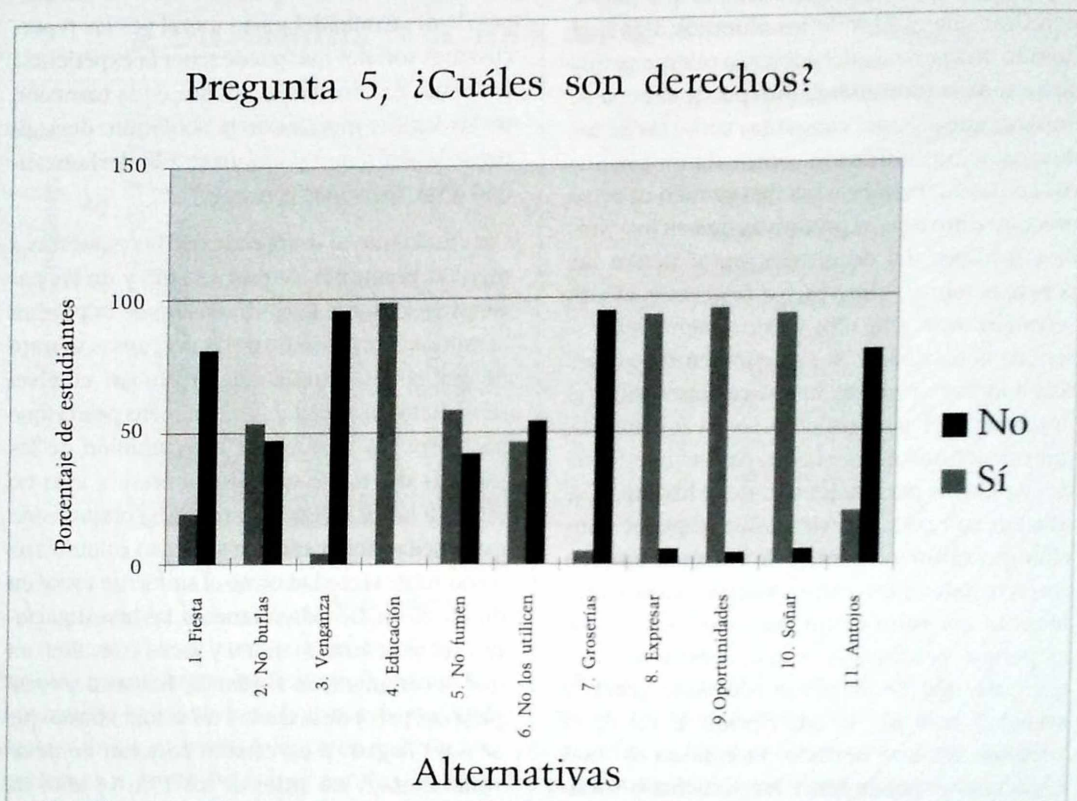
Otra duda que se desprende de las respuestas a algunas preguntas de esta sección y de las entrevistas es sobre la comprensión de la palabra *comunidad*; en el diseño de las preguntas se trató de ver si los estudiantes superaban el nivel inmediato, personal y familiar, pero parece que para ellos, la comunidad es la reunión de las familias del barrio que los conocen, y esto no permite hacer inferencias sobre la comprensión que puedan tener sobre la sociedad colombiana o aun sobre la ciudad como el ambiente social en donde viven. De todas maneras, las investigaciones sobre desarrollo moral y social coinciden en que la comprensión sistémica, holística y compleja del país y de la ciudad no se logra hasta que se haya llegado a un estadio posterior de desarrollo moral y no antes de los 15 o 16 años de edad.

C. Respecto al discurso sobre los derechos de los niños y las niñas

Vistos de forma general, estos resultados nos sugieren que una gran proporción de los estudiantes ha incorporado a sus conocimientos sociales el de sus derechos y deberes (Gráfica 3). De nuevo debemos decir que esto no debe tomarse como indicador de una comprensión profunda de lo que significa tener derechos, ni de los mecanismos sociales de atención de los mismos, pero también, en este caso, creemos que este aprendizaje básico es un primer punto de partida que no debe perderse de vista.

Los derechos reconocidos por la casi totalidad de los estudiantes son los siguientes:

GRÁFICA 3



El 99% de los estudiantes piensa que sí tienen el derecho a tener una buena educación, el 96% que también es un derecho tener las mismas oportunidades de ser seleccionado para el gobierno escolar, el 94% cree que decir lo que piensan y soñar un futuro ideal son derechos que ellos tienen.

A diferencia de este acuerdo contundente, otros 3 derechos generan opiniones divididas entre los estudiantes de forma que cerca de la mitad de ellos los consideran derechos y la otra mitad no los consideran así. El 53% piensa que tiene derecho a que los mayores no se burlen de ellos cuando se equivocan y el 58% cree que tiene derecho a que los mayores no fumen en su presencia. El 46% cree que tiene derecho a que

los mayores no los utilicen para cosas que les hace daño o sentir humillados.

En esta pregunta encontramos un nuevo indicio de que con relativa independencia de los conocimientos que los estudiantes adquieren, la comprensión de estos discursos e información no se transforma, insistiendo con ello en la importancia de que los maestros indaguen también por la comprensión subyacente al conocimiento.

Por ejemplo, es muy llamativo que frente a las respuestas a la pregunta: "¿Cuáles son tus derechos?" (pregunta 5), en la que con bastante contundencia los estudiantes consideraban que ir a la escuela y decir lo que se piensa eran sus derechos, en la pregunta: ¿Quién tiene la obli-

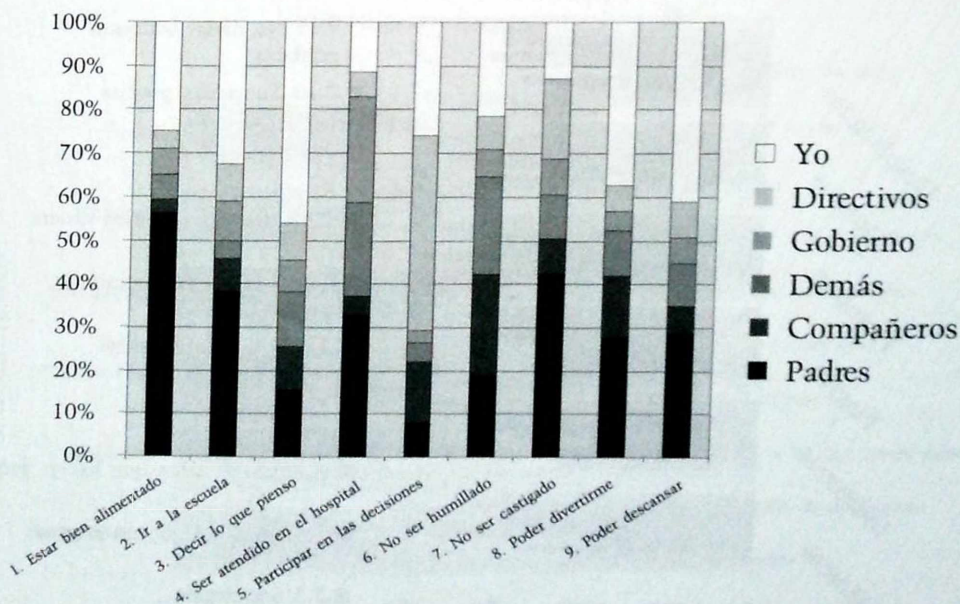
gación de atender tus siguientes derechos? (pregunta 6), fuera considerablemente baja la identificación de las personas responsables de atender y garantizar tales derechos. Bien puede esto reforzar la hipótesis de que los estudiantes han incorporado "el discurso" sobre los derechos, identificándolos nominalmente, pero sin tener una clara y consistente comprensión de lo que ellos implican, cómo se traducen en la práctica, en qué medida sus derechos obligan a otras personas, quiénes son responsables de ellos. Las selecciones de los niños frente a esta pregunta se ilustra en la gráfica No. 4.

En general, los padres son percibidos mayoritariamente como las personas encargadas de atender los derechos de los niños. En particular, nos parece que resulta sumamente interesante la baja elección del Estado como responsable de garantizar sus derechos.

En resumen, el derecho sobre el que más se reconoce la responsabilidad del Gobierno es el de ser atendido en el hospital cuando se está enfermo, elegido por el 34% de los estudiantes. Nos parece impactante por ejemplo, que la responsabilidad del Gobierno frente al derecho de los niños a ir a la escuela haya sido marcada por apenas el 13% de los estudiantes.

GRÁFICA 4

Pregunta 6. ¿Quién tiene la obligación de atender tus derechos?



Derechos

Discriminación de poblaciones

En relación con la tendencia a la discriminación indagada a través de las preguntas: "Marca con una X los derechos y deberes que debe tener cada persona" (preguntas 7 y 8), los resultados de la aplicación piloto que se observan en la gráfica No. 5, sugieren que los estudiantes de quinto grado encuentran pocos estereotipos discriminantes en relación con las poblaciones negras, indígenas pero especialmente con las mujeres.

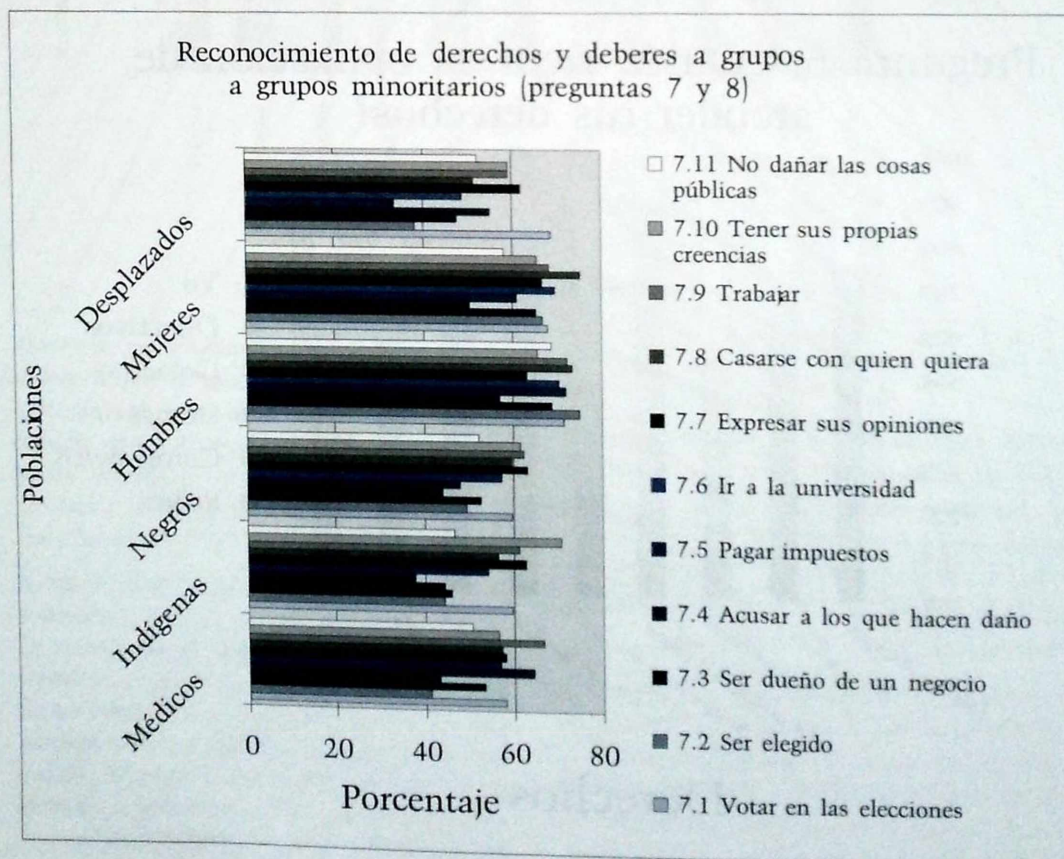
Es bastante consistente el rechazo, en diferentes preguntas, de las generalizaciones y enunciados estereotipados en contra de la mujer,

reflejando de nuevo como los discursos sociales son asimilados por los niños y niñas de forma notable. De nuevo consideramos que ello plantea la necesidad de explorar con mayor profundidad las formas de comprensión subyacentes, para poder aprovechar la fuerza que estos conocimientos básicos pueden tener.

Por el contrario, los resultados obtenidos no permiten ser tan optimistas en relación con los estereotipos, prejuicios y generalizaciones con respecto a las poblaciones económicamente desfavorecidas (ver gráfica No.6).

Los resultados nos muestran un porcentaje de aceptación estereotipada de la relación causal entre capacidad de trabajo y pobreza o mendi-

GRÁFICA 5



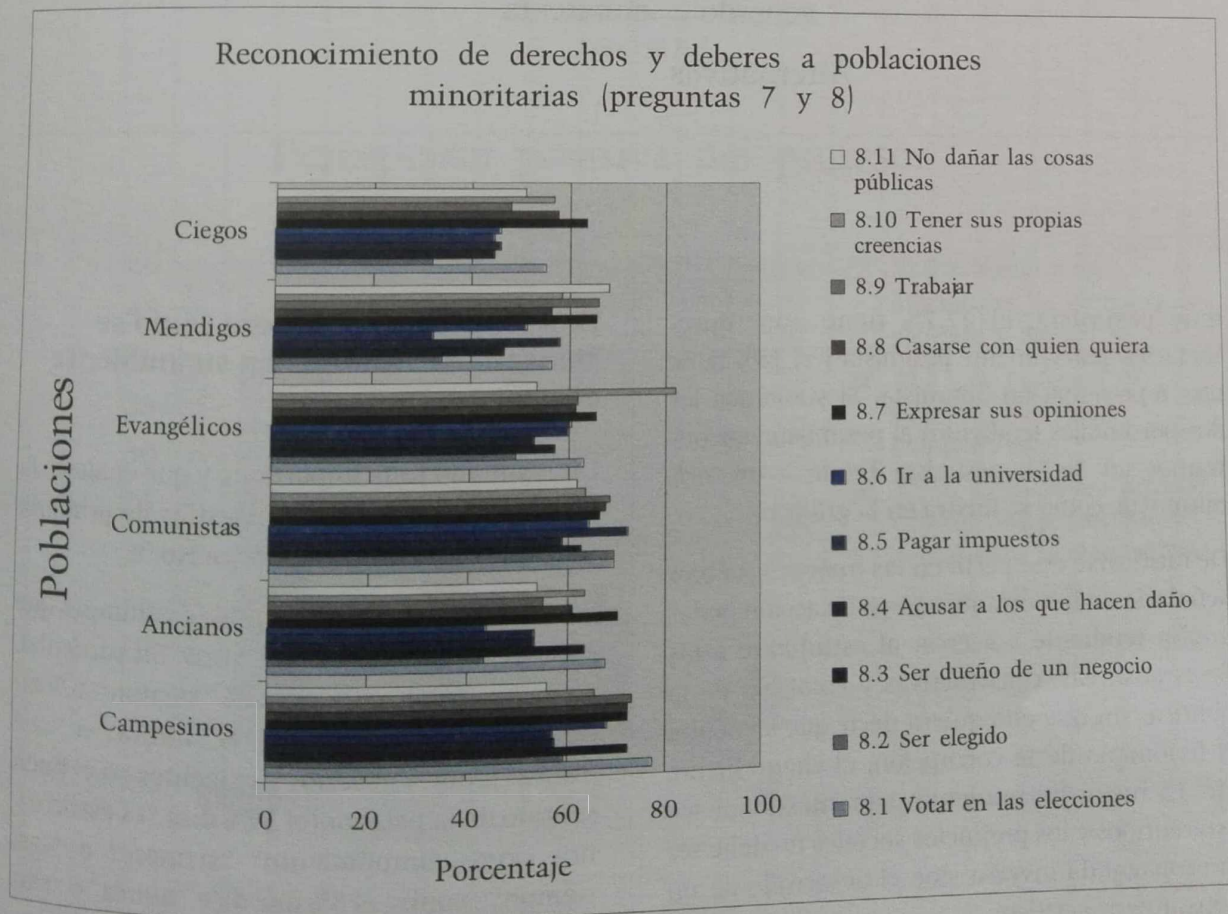
cidad que, aunque no es en absoluto dominante, nos da indicios de unos rasgos de representación que deben explorarse con mayor profundidad y que tiene que ver con la tendencia a atribuir la explicación de este tipo de fenómenos sociales a las características de personalidad, actitudes o formas de ser de las personas de esos grupos, en vez de buscar las explicaciones en las relaciones del sistema en las que se encuentran insertos.

Queremos destacar la actitud notablemente optimista que se obtiene del conjunto de afirmaciones que componen la pregunta 11 (2a. Sección): Sentimientos de los niños frente a su futuro y la participación como se observa en la gráfica No. 7.

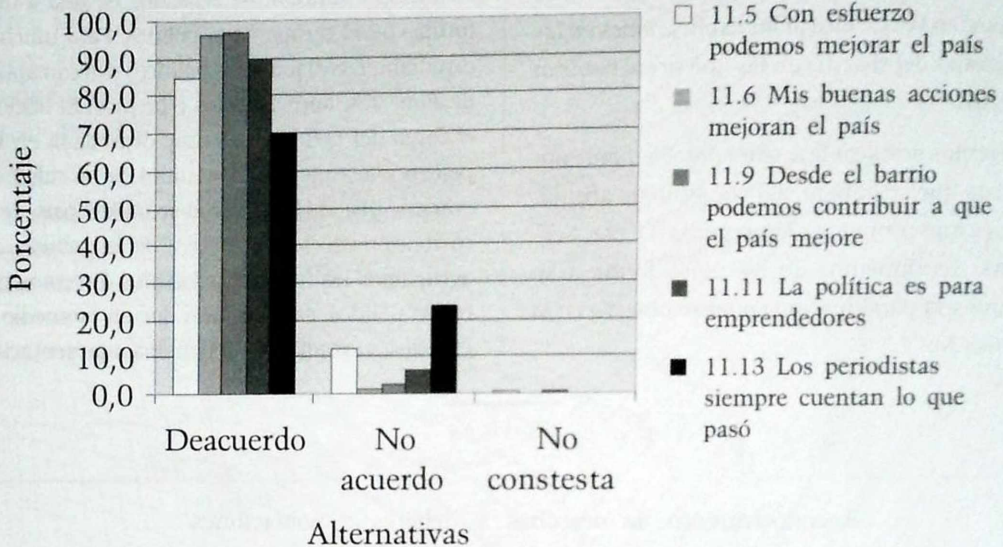
Los estudiantes tienden a considerar bastante altas las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida, de que las cosas en el país cambien y de que sus acciones personales y cotidianas contribuyan a mejorar las cosas.

El perfil optimista disminuye muy drásticamente cuando el enunciado se relaciona de una u otra forma con el campo de la política. Para muchos estudiantes, casi todos los políticos son corruptos, deshonestos, aprovechados e ineptos. El oficio y el cargo del político está muy degradado en las percepciones que tienen los niños. Se les culpa, en gran medida, de la situación actual del país, de la corrupción, de la violencia y de la pobreza. Si agrupamos los ítems relacionados directamente con la política, encontramos que en promedio el 29% de los estudiantes tienen una representación

GRÁFICA 6



Actitud Optimista



muy pesimista, el 27.7% tiene una representación parcialmente pesimista y el 38% tiene una representación optimista. Si sumamos los dos porcentajes tendientes al pesimismo encontramos un 56.7% pesimista frente a un 38% optimista, como se ilustra en la gráfica 8.

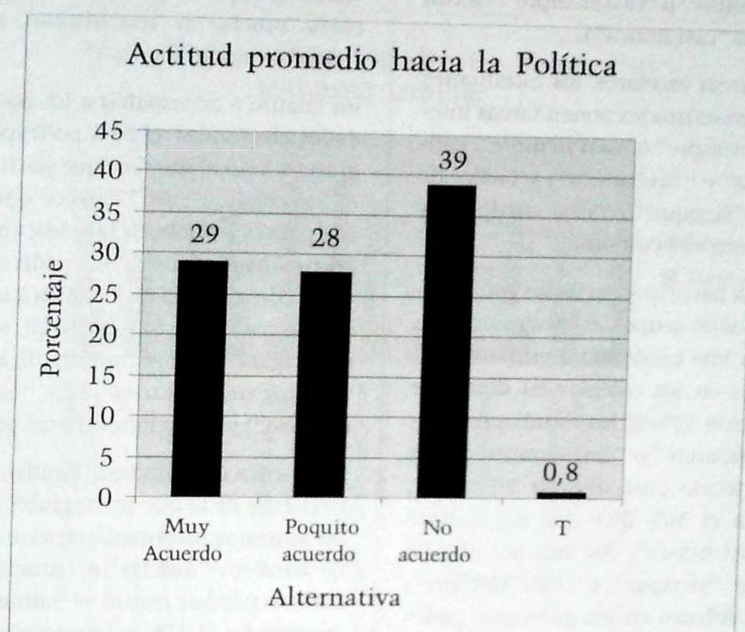
De ratificarse este perfil en las nuevas pruebas, señalaría un importante campo de acción pedagógica tendiente a acercar al estudiante a las fases positivas, constructivas y creativas de la política, sin que ello quiera decir que se oculte el fenómeno de la corrupción, el clientelismo, etc. La mejor herramienta para cuestionar los estereotipos y los prejuicios sociales no debe ser la propaganda inversa sino el desarrollo de un pensamiento crítico.

D. Respecto a la manera cómo se sienten los alumnos en su ambiente escolar

Un resultado muy importante y que enaltece la figura de los maestros y maestras de primaria se puede observar en la gráfica No. 9.

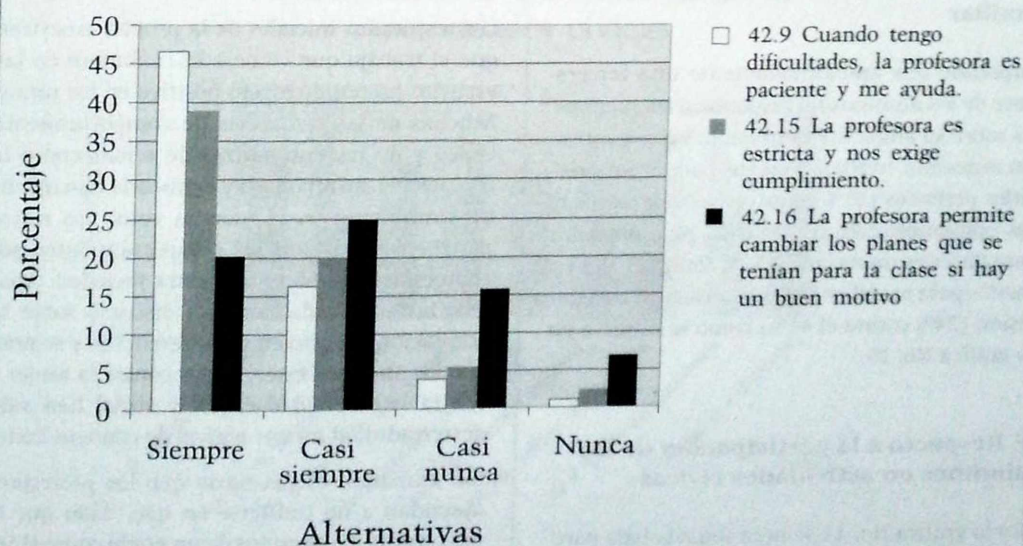
Se encuentra un alto porcentaje de alumnos que aprecia y confía en sus maestros. En particular, dicen que son pacientes (62% "siempre" o "casi siempre", contra sólo el 5% "nunca" o "casi nunca"), que son serios y exigentes en el buen sentido de la palabra (el 59% dice "es estricto y nos exige cumplimiento" "siempre" o "casi siempre", contra el 8% que dice "nunca" o "casi nunca"); dicen también que les tienen confian-

GRÁFICA 8



GRÁFICA 9

Percepción positiva del profesor



za a sus maestros para proponerles cambios de planes (45% "siempre" o "casi siempre", contra el 23% "nunca" o "casi nunca").

Respecto a las tareas escolares, los estudiantes afirman que los maestros les ponen tareas interesantes (59% "siempre" o "casi siempre", contra el 7% "nunca" o "casi nunca") y fáciles de entender (57% "siempre" o "casi siempre", y sólo el 11% "nunca" o "casi nunca").

Con respecto a la participación de los estudiantes en los trabajos en grupo y en discusiones en clase se observa una tendencia a promover dichas actividades en los colegios en donde se aplicó el estudio: el 32% de los estudiantes manifiestan que "siempre" o "casi siempre": "nos reunimos en círculo para discutir en clase", aunque todavía el 36% dice que no lo hace "nunca" o "casi nunca". Así mismo, el 53% manifiesta que "siempre" o "casi siempre": "nos plantean debates en los que todos podemos participar", contra el 16% que dice que "nunca" o "casi nunca ocurre".

E. Respecto a la manera cómo se sienten los alumnos en su ambiente familiar

Sorprende que aproximadamente una tercera parte de los alumnos no responde a las preguntas sobre su ambiente familiar. Los que contestan muestran confianza en sus padres para pedirles permisos (51% contra el 16%) y para dar sus opiniones (54% contra 8%), pero no tanta para hacerles un reclamo (32% contra el 33%) y menos para manifestar desacuerdo con una decisión (24% contra el 41%) como se observa en la gráfica No. 10.

F. Respecto a la participación de los alumnos en actividades cívicas

En la gráfica No. 11 se nota todavía baja participación en el gobierno escolar: (27% "mucho"

o "muchísimo", contra el 32% "poco" o "nada"). Se participa más en comités deportivos (41% "mucho" o "muchísimo", contra el 21% "poco" o "nada").

En cuanto a acompañar a los padres en actividades electorales, el 85% no responde a la pregunta y sólo el 6% dice que participó "mucho" o "muchísimo". El 34% dice que acompañó a sus padres a votar en las elecciones, el 18% ha acompañado a uno de sus padres a una presentación de un político, y el 23% a una reunión de acción comunal. Sin embargo, se nota alguna participación de los alumnos de 5o. grado en los trabajos comunitarios (32% "mucho" o "muchísimo") y en acciones cívicas por la paz (29%).

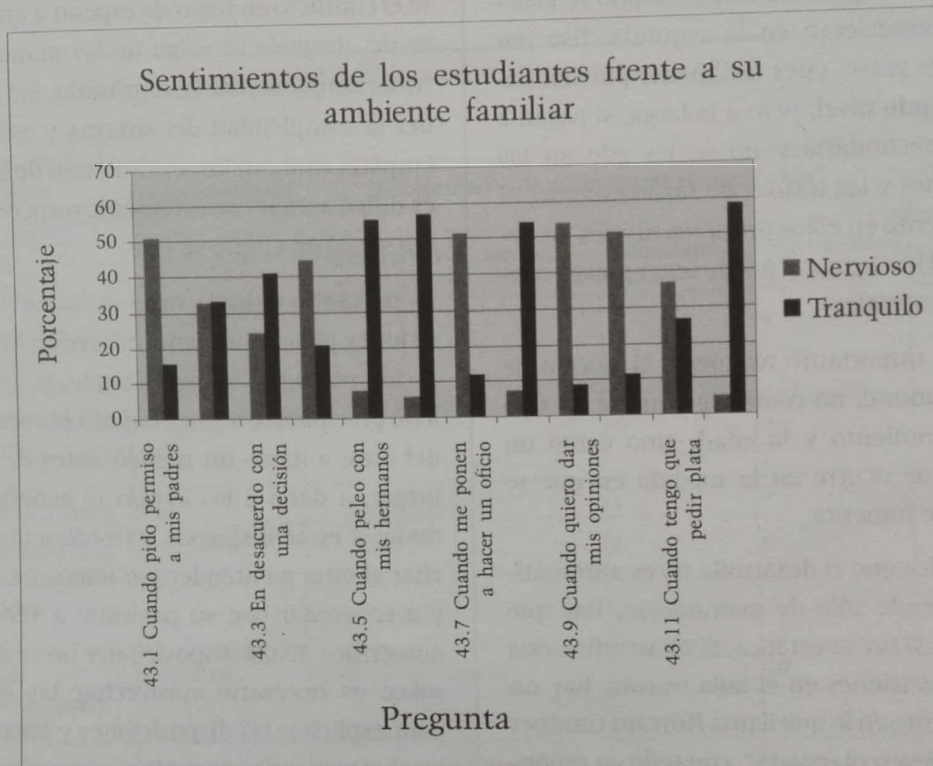
La práctica de la izada de bandera parece menos frecuente de lo que se esperaba, pues el 41% de los alumnos informan que estuvieron en izada de bandera "mucho" o "muchísimo", sólo el 58% recuerdan cantar el himno nacional con frecuencia; el 37% no respondió a ninguna de estas preguntas.

¿Se perfilan ya algunas recomendaciones pedagógicas?

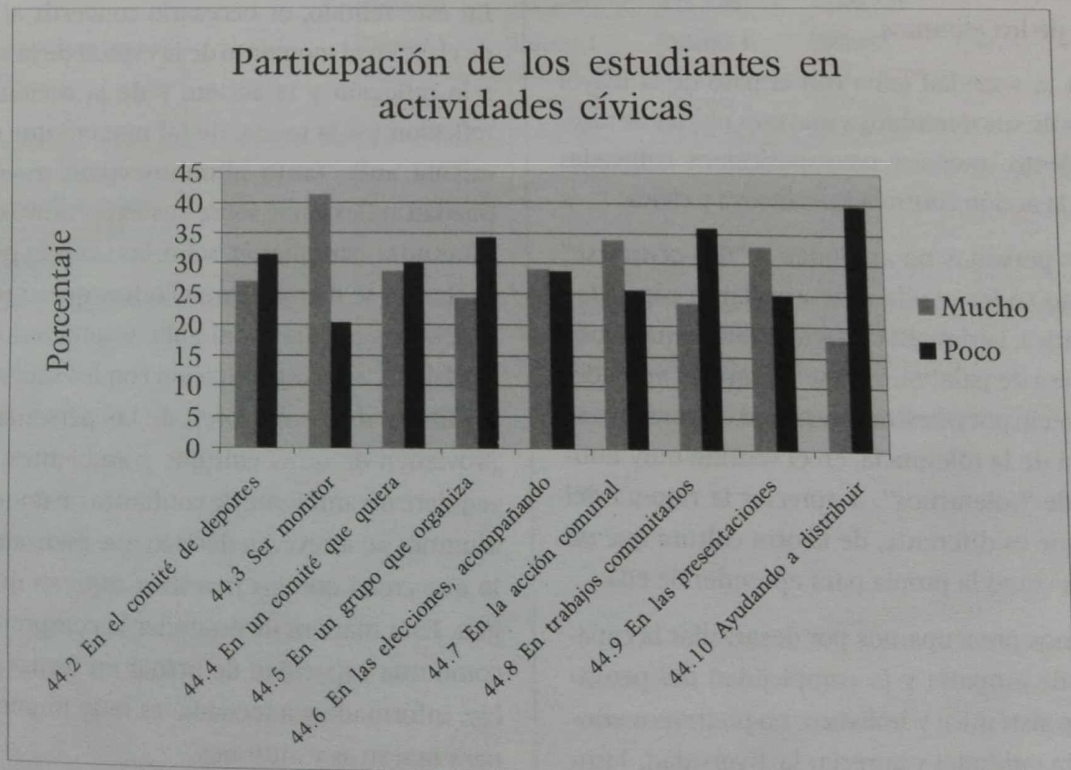
Los resultados iniciales de la prueba muestran que el trabajo que viene adelantándose en las escuelas ha tenido efecto positivo en los niños. Muchas de las campañas de comportamiento cívico y de las enseñanzas de temas como la ecología, la antropología y la historia han influido claramente en la manera como los niños perciben cuáles son los comportamientos socialmente deseables en nuestra sociedad. Aparece la familiaridad con un discurso sobre la aceptación del otro en sus diferencias, y se nota que los antiguos estereotipos contra la mujer y contra la diversidad étnica y social han sido desterrados, al menos a nivel de conocimiento.

Sin embargo, es necesario que los profesores aprendan a no confiarse en que, dado que la mayoría de los alumnos de un grado como el 5o. estén dentro del rango esperado, las cosas van

GRÁFICA 10



GRÁFICA 11



bien, pues se nota una gran cantidad de niños que están en la primera etapa cuando se esperaba que estuvieran en la segunda. Eso por ahora no es grave, pues fácilmente pueden pasar al segundo nivel; pero a la larga, si pasan a la básica secundaria y no se les educan las disposiciones y las formas de razonamiento, el estancamiento en estos primeros niveles de desarrollo del juicio moral puede tener graves consecuencias sociales.

Por eso es importante recuperar la noción de desarrollo moral, no como algo que se da sólo por el crecimiento y la edad, sino como un progreso que ocurre en la medida en que se atiende y se fomenta.

Esto significa que el desarrollo no es automático, no depende sólo de maduración, hay que cultivarlo y, si no, se estanca. Si no se reflexiona sobre las decisiones en el aula misma, hay un estancamiento en lo que llama Howard Gardner "la mente desescolarizada", con toda su espontaneidad y prejuicios. La meta de la educación es alcanzar el mayor potencial posible en cada uno de los alumnos.

Toda la sociedad gana con el paso de la mayor parte de sus miembros a mayores niveles de razonamiento, mejores predisposiciones cultivadas para la acción controlada, reflexiva y cívica.

Si las personas no aprenden a "des-centrarse" y si no se les ayuda a desarrollar la capacidad empática, la riqueza cultural colombiana sólo se valorará de palabra, y no se logrará un verdadero aprecio por nuestra diversidad cultural. No se pasará de la tolerancia, en el sentido muy limitado de "tolerarnos", a apreciar la riqueza del otro que es diferente, de la otra cultura que no piensa como la propia para aprender de ella.

Si no nos preocupamos por desarrollar la capacidad de empatía y la complejidad del pensamiento sistémico y holístico, no podremos educar para entender y apreciar la diversidad. Tam-

poco podremos educar para tratar creativamente el conflicto en lugar de esperar a que primero se dé, después se salga de las manos y luego tratar simplemente de reprimirlo. Sin comprender la complejidad del sistema y establecer la empatía vital con los sentimientos de los demás, es difícil actuar correctamente respecto al sistema social en el que se vive.

Es necesario cultivar explícitamente las disposiciones generales como pre-requisitos para la acción responsable, por ejemplo, la disposición a no precipitarse a la acción ni a la condenación del otro; a darse un tiempo antes de actuar y juzgar; a darle a los demás el beneficio de la duda; a estar dispuesto naturalmente a escuchar al otro; a entender por dónde va su lógica y a concordar con su posición; a ser crítico y autocrítico. Estas disposiciones no se aprenden solas: es necesario aprovechar las ocasiones para explicitar las disposiciones y las reglas del juego, las razones para ellas, y tener la posibilidad de debatirlas dentro del aula.

En este sentido, es necesario convertir al aula de clase en el momento de la espiral de la teoría a la reflexión y la acción, y de la acción a la reflexión y a la teoría, de tal manera que en la misma aula, tanto alumnos como maestros puedan reflexionar sobre sus expectativas, y si éstas no se cumplieron, sobre las razones por las cuales no se dieron. Para ello hay que traer los problemas cotidianos al aula, y someterlos allí al diálogo, a la confrontación con los saberes de los libros, de los mayores, de las personas que provienen de otras culturas y ambientes. Esto requiere un ambiente de confianza en donde los alumnos se atrevan a decir lo que piensan y no lo que creen que los maestros esperan que digan. Esta manera de entender la comprensión, como una capacidad de actuar en forma flexible, informada y adecuada, es muy importante para maestros y alumnos.

ANEXO

DISTRIBUCIÓN DE LAS PREGUNTAS EN LA MATRIZ

DIMENSIONES DOMINIOS TEMÁTICOS	Representaciones	Competencias de razonamiento y sensibilidad				Clima escolar y familiar
		Descentración	Empatía	Autonomía	Pensamiento sistémico	
1. Consecuencias sociales de las acciones personales en espacios tanto públicos como privados.	4	4			4	
2. Derechos y deberes	5, 6			5		
3. Responsabilidad de agentes sociales en la atención a los derechos.	6			6	6	
4. Igualdad, diversidad cultural y discriminación	7, 8, 9, 10	9, 10	9, 10		10	
5. Interacción con la autoridad.	4, 6	Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	41, 42 y 43
6. Perspectivas para el futuro.		Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	Dilema 1 (12, 13, 14, 1) Dilema 2 (16 a 40)	41, 42 y 43
7. Participación y cooperación en actividades cívicas, escolares y comunitarias						15, 16
TOTAL PREGUNTAS	7 preguntas	2 preguntas (y 2 dilemas con 28 preg.)	2 preguntas (y 2 dilemas con 28 preg.)	2 preguntas (y 2 dilemas con 28 preg.)	3 preguntas (y 2 dilemas con 28 preg.)	3 preguntas

En esta serie se han publicado los siguientes títulos:

Área de lenguaje

1. Producción de textos
2. Comprensión de lectura
3. La escritura y la escuela
4. La lectura y la escuela
5. La comunicación

Matemáticas

1. Manejo de códigos matemáticos
2. Sistemas de numeración con valor posicional
3. Solución de problemas con estructuras aditiva y multiplicativa
4. Solución de problemas que requieren inferencias lógicas
5. Desarrollo del pensamiento espacial y geométrico

Proyecto Desarrollo de Programas de Educación Especial:

1. Las necesidades especiales en el aula
2. Necesidades especiales: definiciones y respuestas
3. Hacia escuelas eficaces para todos
4. Ayuda y apoyo