

EL DILEMA MORAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA  
ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN EN ÉTICA Y VALORES HUMANOS  
CORRESPONDIENTE AL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y  
MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO FELIX NARANJO DEL CORREGIMIENTO  
DE SAN DIEGO (SAMANÁ, CALDAS).

EDGAR HERNAN CASTRILLON RESTREPO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
ESPECIALIZACIÓN EN ÉTICA  
BOGOTÁ  
2009

EL DILEMA MORAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA  
ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN EN ÉTICA Y VALORES HUMANOS  
CORRESPONDIENTE AL NIVEL DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y  
MEDIA VOCACIONAL DEL COLEGIO FELIX NARANJO DEL CORREGIMIENTO  
DE SAN DIEGO (SAMANÁ, CALDAS).

EDGAR HERNAN CASTRILLON RESTREPO

Trabajo de grado presentado  
Como requisito a optar por el  
Título de Especialista en Ética

Director  
Docente VÍCTOR ANDRÉS ROJAS CHÁVEZ

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
ESPECIALIZACIÓN EN ÉTICA  
BOGOTÁ  
2009

## CONTENIDO

Pag.

<u>GLOSARIO.....</u>	<u>6</u>
<u>INTRODUCCIÓN.....</u>	<u>10</u>
<u>1. ORIENTACIÓN DEL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES .....</u>	<u>12</u>
<u>A PARTIR DE 1995 EN COLOMBIA.....</u>	<u>12</u>
<u>1.1 LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1991 Y LA EDUCACIÓN. ....</u>	<u>12</u>
<u>1.2 LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y LAS POLÍTICAS SOBRE EL ÁREA</u>	
<u>DE EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS.....</u>	<u>20</u>
<u>1.2.2 Políticas sobre el Área de Educación Ética y Valores Humanos: .....</u>	<u>26</u>
<u>2. EL CORREGIMIENTO DE SAN DIEGO: ENTORNO Y EDUCACIÓN.....</u>	<u>29</u>
<u>2.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y RESEÑA HISTÓRICA.....</u>	<u>29</u>
<u>2.2 ASPECTO SOCIAL .....</u>	<u>31</u>
<u>2.3 ASPECTO ECONÓMICO.....</u>	<u>36</u>
<u>2.4 ASPECTO RELIGIOSO.....</u>	<u>37</u>
<u>2.5 ASPECTO POLÍTICO.....</u>	<u>39</u>
<u>2.6 LA EDUCACIÓN EN SAN DIEGO.....</u>	<u>40</u>
– Analfabetismo. ....	40
– Nivel Educativo.....	41
– Deserción Escolar. ....	41
<u>2.7 CONCLUSIONES PRELIMINARES SOBRE LA EDUCACIÓN EN SAN DIEGO</u>	
.....	47
<u>3. LA EDUCACION MORAL.....</u>	<u>49</u>
<u>3.1 EL CONSTRUCTIVISMO Y LA TEORÍA DEL DESARROLLO DE PIAGET....</u>	<u>49</u>
– Etapas del juicio moral del niño.....	55

<u>3.2 LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG .....</u>	<u>56</u>
<u>3.3 ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL DILEMA MORAL EN COLOMBIA .....</u>	<u>76</u>
<u>4. PROPUESTA PARA LA ORIENTACIÓN DEL ÁREA DE ÉTICA .....</u>	<u>96</u>
<u>Y VALORES HUMANOS EN EL COLEGIO FELIX NARANJO A PARTIR DE DILEMAS MORALES EN EL AULA.....</u>	<u>96</u>
<u>4.1 EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES HUMANOS DURANTE LOS AÑOS 2004 Y 2005 EN EL COLEGIO FÉLIX NARANJO.....</u>	<u>96</u>
<u>4.2 ASPECTOS GENERALES DE LA PROPUESTA DE DISCUSIÓN MORAL BASADO EN DILEMAS CONTEXTUALIZADOS .....</u>	<u>98</u>
<u>4.3 DIAGNÓSTICO ETAPA INICIAL DEL JUICIO MORAL .....</u>	<u>99</u>
<u>4.4 LA DISCUSIÓN MORAL EN EL AULA.....</u>	<u>104</u>
<u>4.4.1 Recomendaciones para el Orientador.....</u>	<u>105</u>
<u>4.5 EVALUACIÓN ETAPA FINAL DE JUICIO MORAL.....</u>	<u>117</u>
<u>4.6 ANÁLISIS DE LA PROPUESTA.....</u>	<u>120</u>
<u>CONCLUSIONES .....</u>	<u>123</u>
<u>BIBLIOGRAFIA.....</u>	<u>125</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>127</u>
<u>ANEXO A .....</u>	<u>128</u>
<u>ENTREVISTAS A DOCENTES.....</u>	<u>128</u>
<u>ANEXO B .....</u>	<u>131</u>
<u>ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL HOGAR JUVENIL CAMPESINO.....</u>	<u>131</u>
<u>ANEXO C.....</u>	<u>133</u>
<u>ENTREVISTA INICIAL ESTUDIANTES.....</u>	<u>133</u>
<u>ANEXO D.....</u>	<u>140</u>
<u>ENTREVISTA FINAL ESTUDIANTES.....</u>	<u>140</u>

## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

	Pag.
Tabla 1. Datos censo 1995. Samaná / Caldas.	30
Tabla 2. Deserción escolar Colombia/Caldas 2005	42
Tabla 3. Etapas del Desarrollo Cognitivo	53
Tabla 4. Etapas del juicio moral del niño.	55
Tabla 5. Descripción de las etapas de desarrollo del juicio moral según L. Kohlberg	58
Tabla 6. Organización de Discusiones Morales por George Lind MDDK	88
Tabla 7. Proceso estudiantes grado décimo 2006 Colegio Félix Naranjo. (San Diego, Samaná)	100
Tabla 8. Modelo de discusión de dilemas morales.	106
Figura 1. Mapa político del departamento de Caldas.	30
Figura 2. Foto carretera. Vía a San Diego (Samaná, Caldas)	32
Figura 3. Foto carretera. Vía a San Diego (Samaná, Caldas)	32
Figura 4. Panorámica de San Diego.	33
Figura 5. Zonas Minadas de Caldas	34
Figura 6.. Participación de la Policía Nacional en el 20 de Julio	35
Figura 7. Actividad Ganadera	37
Figura 8. Iglesia de San Diego	38
Figura 9. Colegio Félix Naranjo.	43

## GLOSARIO

**AUTONOMÍA MORAL.** Etimológicamente, autonomía implica autogobierno. Kant entendía que autonomía significaba que las personas son los sujetos o constructores de la ley moral. La contrastaba con *la heteronomía* ó el ser gobernado por una voluntad u objetos externos. (...) La noción kantiana de autonomía presupone que los agentes morales están limitados por principios morales racionalmente objetivos. Estos principios son objetivos en el sentido de que esperaríamos que cualquier agente moral los adoptara libremente desde un punto de vista imparcial. *La heteronomía*, por otra parte, depende de una relación de coerción unilateral. (Kohlberg , 2002, p. 42)

**CURRÍCULO.** Conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad nacional, regional y local. (Ley 115 de 1994, Art 76).

**DILEMA MORAL.** Historia breve sobre un personaje que enfrenta una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. La decisión 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 justa consigo mismo y con los demás. Las diversas alternativas tienen aspectos positivos y negativos, tanto para él como para los otros personajes, 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. (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, 2000, p. 18)

**ÉTICA.** Momento reflexivo que responde a tres cuestiones: 1) precisar en qué consiste lo moral; 2) precisar igualmente los bienes supremos y las reglas que deben guiar la acción, cuestionando con ello los criterios y principios que hay que utilizar para establecer los juicios morales; 3) ofrecer argumentos que fundamenten o justifiquen la existencia de una moral y la necesidad u obligatoriedad de asumirla. (Etxeberría, 1996, p. 22)

**JUICIO MORAL.** Operación cognitiva por la que la persona decide cuáles de sus valores deben prevalecer sobre otros cuando están en conflicto. Estos conflictos de valores normalmente surgen cuando alguien trata de decidir cómo actuar y que

exigencias atender en un conflicto de intereses entre dos o más personas (una de las cuales pudiera ser el agente mismo). Al decidir que algunos juicios morales son más adecuados, Kohlberg defiende que: 1) algunos valores preceden a otros, y 2) algunos modos de sopesar derechos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros. (Hersh, 1984, p. 77)

MORAL. El término comprende, 1) Sistemas morales concretos o conjuntos de normas y valores existentes en una sociedad que orientan y prescriben las conductas de modo inmediato; 2) Un lenguaje moral ligado directamente a la acción, que se concreta en los innumerables juicios morales que espontáneamente emitimos y que encuentra su apoyo en los antedichos sistemas. 3) Unas acciones que son catalogadas de morales o inmorales. (Etxeberría, 1996, p. 22)

## INTRODUCCIÓN

Es común escuchar en las conversaciones de los ciudadanos colombianos del común, frases como: “se han perdido los valores”, “hay una crisis moral”, “la gente ya no tiene palabra”; entre otras, que hacen referencia a lo que se puede catalogar como una crisis moral. Los medios de comunicación informan a diario sobre secuestros, homicidios, robos, corrupción, violencia intrafamiliar, abuso sexual y narcotráfico entre otros problemas, que parecen desbordar la capacidad de asombro de los colombianos. Si a lo anterior sumamos la inoperancia de la justicia y la apatía del común de los ciudadanos por los asuntos políticos, el panorama se hace oscuro y pareciera que transitamos en un callejón sin salida.

Ante este panorama son varios los actores: la familia, la Iglesia, la escuela, la sociedad en general y el Estado, que están llamados a dar una respuesta tanto al individuo como a la sociedad colombiana. Cada uno puede realizar un aporte significativo que contribuya a superar la actual crisis moral. El problema es complejo y por lo tanto no existen fórmulas mágicas que permitan superar fácilmente los obstáculos. Cada uno debe valerse de los recursos que posee para aportar a la construcción de una sociedad más justa, más tolerante, que promueva la sana convivencia y el respeto por la persona humana.

Dentro de los actores involucrados se destaca la escuela como la institución que inicia y prepara al individuo para la vida pública, para la vida social. Es allí donde los niños y jóvenes aprenden a identificar el papel de las normas, las leyes y las instituciones en la organización de la sociedad. La formación integral del estudiante es su misión primordial. No se trata sólo de que el alumno adquiera unos conocimientos y unas habilidades que lo preparen para la educación superior o para el trabajo, para un saber hacer. La tarea principal es formar ciudadanos de bien, que actúen desde una autonomía moral, desde unos principios de racionalidad y universalidad, como lo son el respeto por la persona y los derechos humanos.

Varios son los enfoques de educación moral que se pueden abordar: el transmisionista, el conductista y el cognitivo-evolutivo entre otros. La apuesta por la propuesta pedagógica que se aborda en el presente trabajo de grado es por este último enfoque, fijando sus bases en la teoría de Jean Piaget y profundizando



en los estudios de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo del juicio moral, este autor fija sus raíces en el primero desde la psicología, y en la ética kantiana desde la filosofía.

Este proyecto aborda inicialmente la educación moral en Colombia, principalmente desde la constitución política de 1991, que marca las características de un Estado moderno, y específicamente desde la ley general de la educación (ley 115 de 1994). Posteriormente se presenta una semblanza del contexto del corregimiento de San Diego (Samaná, Caldas) y sus pobladores. En seguida se muestra toda la teoría de L.Kohlberg en la cual descansa la propuesta práctica para orientar el área de Ética y Valores Humanos a partir de dilemas morales contextualizados, por parte de docentes sin formación profesional en ética, en un contexto rural como el de dicho pueblo.

El objetivo principal de este trabajo de grado es formular un proyecto pedagógico que con las características anteriores promueva el desarrollo del juicio moral como un primer paso para formar mejores ciudadanos que actúen de una manera más ética. Usando para ello la racionalidad, la reflexión, la discusión de ideas y opiniones usando buenos argumentos.

En todo caso esta primera propuesta está sujeta a múltiples observaciones y correcciones que pueden enriquecerla, para formular posteriormente una propuesta más completa. La educación de las nuevas generaciones requiere un esfuerzo y un compromiso muy importante de parte de todo el sector educativo.

Específicamente el dirigir este proyecto a las comunidades rurales del país es un aporte para brindar las mismas oportunidades de formación a todos los estudiantes. Las comunidades rurales tradicionalmente han permanecido en el olvido gubernamental y paradójicamente se oyen voces que afirman: “el futuro del país está en el campo”. Este proyecto es sólo un grano de arena para contribuir al desarrollo de las gentes del corregimiento de San Diego en el oriente caldense, y que puede tener proyección para otras regiones del país.

## **1. ORIENTACIÓN DEL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES A PARTIR DE 1995 EN COLOMBIA**

El nivel de desarrollo de un país generalmente se asocia entre otros aspectos, a la calidad y cubrimiento de las necesidades básicas de sus habitantes: la salud, el empleo, la vivienda, la recreación, el alimento, el vestido, los servicios públicos y la educación, son algunos de los elementos que se tienen en cuenta a la hora de determinar dicho nivel de desarrollo. En tanto sea mayor el porcentaje de personas que tengan satisfechas dichas necesidades, se puede decir que un país es menos o más desarrollado, lo que se refleja entonces en la calidad de vida de los ciudadanos.

Uno de los logros más importantes de la modernidad lo constituyó sin lugar a dudas la ampliación de la cobertura de la educación. En la edad media saber leer y escribir era propio de las clases nobles, del alto clero y de los monjes. Las primeras universidades fueron fundadas por órdenes religiosas y contribuyeron de una forma importante a la difusión de la cultura y del conocimiento; sin embargo, el darle a la educación un carácter público y de obligatorio cumplimiento por parte del Estado fue lo que logró la masificación de la educación y por lo tanto que las clases populares tuvieran también acceso al mundo del conocimiento.

Dada la importancia de la educación en general, y de la educación moral específicamente, para lograr el desarrollo de un país, este primer capítulo aborda básicamente esta última temática referente a la formación moral de los estudiantes de educación básica secundaria y media vocacional en Colombia, a partir de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), que tuvo como telón de fondo la Constitución Política de 1991.

### **1.1 LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1991 Y LA EDUCACIÓN.**

**1.1.1 Antecedentes.** El Concordato. La constitución de 1886 tenía una visión conservadora en varios aspectos: político, religioso y social, incluida la educación. En 1887 se estableció el Concordato entre la República de Colombia y la Santa Sede; un acuerdo entre los dos Estados, que trataba sobre las relaciones entre el Estado Colombiano y la Iglesia Católica, y en él que se le reconocía al catolicismo el carácter de religión oficial, lo que repercutió en la educación, pues se estableció

la enseñanza de la religión católica y su doctrina moral como parte de la formación académica de los estudiantes de primaria y bachillerato. La enseñanza de los contenidos se orientó a través del área de “Educación religiosa y moral”. Lo anterior, se tradujo en una enseñanza de la moral cristiana de tipo confesional y que se desarrolló relativamente sin problemas al ser la mayoría de la población colombiana de confesión católica. Dicho panorama habría de cambiar posteriormente con la aparición de nuevos credos y confesiones religiosas en el país; además, de la creciente secularización de la sociedad colombiana.

El Concordato fue ratificado posteriormente por ambos Estados, hechos algunos cambios. Suscrito en Bogotá el 12 de julio de 1973 por el gobierno del presidente Misael Pastrana, y el Papa Pablo VI y ratificado oficialmente mediante la Ley 20 de 1974. Actuaron como representantes el Doctor Alfredo Vázquez Carrizosa y el Nuncio apostólico Ángelo Palmas respectivamente. La confirmación del Concordato se dio en los siguientes términos:

*“La República de Colombia y la Santa Sede con el propósito de asegurar una fecunda colaboración para el mayor bien de la Nación colombiana, animados por el deseo de tener en cuenta las nuevas circunstancias que han ocurrido tanto para La Iglesia Católica, Apostólica y Romana como para la República de Colombia desde 1887, fecha del Concordato suscrito entre ellas, han determinado celebrar un nuevo Concordato, que constituye la norma que regulará en lo sucesivo, sobre bases de reciproca deferencia y mutuo respeto, las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado”. (Ley 20 de 1974)*

Son muchos los puntos que se pueden analizar a partir de estos acontecimientos históricos; sin embargo, para el presente trabajo se hará hincapié en lo pertinente a la educación moral, dejando de lado otros temas. A continuación, se presentan los artículos del Concordato referentes a la educación:

*“La Iglesia, consciente de la misión que le compete de servir a la persona humana, continuará cooperando para el desarrollo de ésta y de la comunidad por medio de sus instituciones y servicios pastorales, en particular mediante la educación, la enseñanza, la promoción social y otras actividades de público beneficio” (Ley 20 de 1974, Art. 5).*

Es importante tener en cuenta que en el país la labor educativa ha tenido como protagonista importante a las comunidades religiosas que se han dedicado a dicha labor a través de la creación de colegios y universidades, y que en otros casos, orientaron directamente la extinta área de Educación Religiosa y Moral, de la mano de sacerdotes católicos en instituciones educativas de carácter oficial.

*“A fin de hacer más viable el derecho que tienen las familias de escoger libremente centros de educación para sus hijos, el Estado contribuirá equitativamente con fondos del Presupuesto Nacional, al sostenimiento de planteles católicos” (Ley 20 de 1974, Art 11).*

Estos artículos evidencian de una manera clara la unión entre Iglesia y Estado en lo concerniente al tema de la educación. Este panorama era posible debido a que la mayoría de la población profesaba la religión católica y por lo tanto la oposición que se pudiera dar al respecto por personas de otros credos era casi inexistente.

*“En desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas, aprobar los textos de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza. La autoridad civil tendrá en cuenta los certificados de idoneidad para enseñar la religión, expedidos por la competente autoridad eclesiástica”. (Ley 20 de 1974, Art. 12)*

Una práctica instituida por aquel entonces señalaba que quienes impartían la formación religiosa y moral debían presentar un certificado de idoneidad para tal efecto, expedido por la autoridad eclesiástica pertinente: Obispo o Párroco. De otra parte, al establecer los textos y los programas para la orientación del área, repercutió en un adoctrinamiento de la fe católica y su moral cristiana. Las discusiones referentes sobre situaciones que van más allá de la educación moral pueden ser consideradas como materia de estudio para otros trabajos, en lo concerniente a éste, se tocarán los temas desde el ámbito de la formación moral básicamente.

Desde la suscripción por primera vez del concordato hasta la aparición del área de Educación Ética y Valores Humanos en 1995, transcurrió más de un siglo en el cual la educación moral fue básicamente de tipo confesional y heterónoma (Ver glosario, Autonomía moral), pues al enseñar una norma o mandato como bueno porque proviene de una autoridad mayor (Dios, el Magisterio de la Iglesia), sin recurrir al juicio racional, a la reflexión, para ello, se retrasa el paso a la autonomía moral, como lo han demostrado los estudios sobre la educación moral de Kohlberg y que serán objeto de estudio más adelante. Desde la aparición del área antes mencionada a la fecha han transcurrido 14 años, los cuales son pocos si se les compara con la cifra anterior. Como consecuencia de esto, se han presentado confusiones en cuanto a los temas y programas que debe manejar cada área a saber: “Educación Religiosa” y “Educación Ética y Valores Humanos”, de allí que en el común de las personas que no tienen una formación profesional en ética piensen que ambas áreas son prácticamente iguales.

**1.1.2 La Constitución Política de 1991.** La Constitución Política de 1991 introdujo varios cambios que contribuyeron a modernizar el Estado colombiano, tales como: la Reforma del Congreso, la creación de la Fiscalía General de la Nación y la Corte Constitucional; la supresión de la mención de los partidos tradicionales; y el establecimiento de la igualdad ante la ley, de las confesiones religiosas; también, se implementaron reformas como la creación de la Defensoría del Pueblo y la Acción de Tutela. Los cambios mencionados buscan la construcción de un país basado en los principios de la democracia participativa, en el respeto y valoración a las diferencias de todo orden y en los valores de la justicia, la libertad y la igualdad.

Afirma la constitución: *“Se garantiza la libertad de cultos. Toda persona tiene derecho a profesar libremente su religión y a difundirla en forma individual o colectiva. Todas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley”*. (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art 19).

Mediante el presente artículo se manifiesta la separación del Estado con la Iglesia Católica o con cualquier otra confesión religiosa o credo. Esta es una característica del Estado moderno que toca varios aspectos de la vida de los ciudadanos, incluido el educativo.

La educación tuvo su espacio propio dentro de la carta:

*“La Educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente”* (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art. 67).

De la mención sobre la educación se resalta la importancia de la formación del estudiante en los valores de la cultura, aquellos que se transmiten de una generación a la siguiente y que se consideran válidos por parte de una comunidad; además, en el respeto a los derechos humanos, la paz y la protección del medio ambiente. Los aspectos antes mencionados son sin lugar a dudas muy importantes en la educación moral de los alumnos. Estas series de cambios presentes en la constitución de 1991 son de un carácter secular y no se reconocen vínculos directos entre la Iglesia Católica y el Estado.

*“En todas las Instituciones de educación, oficiales y privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción cívica. Así mismo, se fomentarán las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana”* (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, Art 41).

La Constitución Política de 1991 revela pues como objetivo, la educación para la ciudadanía, que es lo que caracteriza a los Estados modernos. La educación desde la modernidad no se imparte para creyentes de un determinado credo, sino, para ciudadanos. La modernización se concreta en las leyes e instituciones necesarias para desarrollar estas ideas en la sociedad.

Los cambios generados por la Constitución de 1991 se han introducido unos de manera más acelerada y otros en forma más lenta. En lo tocante a la educación, se expidió en febrero de 1994 la Ley 115 (Ley General de la Educación), que ha direccionado desde entonces la educación en todos sus niveles y modalidades en el país. A continuación se presentan algunos aspectos importantes de ésta y su incidencia específica en lo referente a la educación moral.

**1.1.3 La Ley General de la Educación.** *“Objeto de la Ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes”* (Ley 115 de 1994, Art 1). La formación de la persona teniendo en cuenta su dignidad, derechos y deberes deja entrever una perspectiva moral en la educación del estudiante, más adelante estos elementos se desarrollan de manera clara en la formulación de otros artículos.

Dentro de los trece fines de la educación (Ley 115 de 1994, Art 5) se destacan los dos primeros que se encuentran íntimamente relacionados con la educación moral de los estudiantes.

- El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos.
- La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.

Los dos fines enunciados con anterioridad expresan una preocupación por la formación moral, ética y en valores humanos de la persona. Esto constituye un logro importante, pues de esta manera la educación es comprendida como un proceso complejo que va más allá de la simple instrucción y de la adquisición de conocimientos. La preocupación por ofrecer una formación moral pensada, reflexiva y analítica sentó sus bases en el país a través de la presente ley que comenzó a regir a partir de 1995; es decir, hace solo catorce años, lo que implica que la promoción de bachilleres del año 2005 fue la primera en cursar sus estudios bajo la presente ley.

La ley 115 separó la formación religiosa y moral, anulando el área de Educación Religiosa y Moral, impartida desde el Concordato entre Colombia y el Vaticano y creando las áreas de Educación Religiosa y Educación Ética y Valores Humanos. La creación de las nuevas áreas se dio en los siguientes términos:

*“Educación Religiosa. Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia,*

*libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, así como el precepto constitucional, según el cual en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa”. (Ley 115 de 1994, Art 24).*

El establecimiento de la otra área se presentó así:

*“Formación ética y moral. La formación ética y moral se promoverá en el establecimiento educativo a través del currículo, de los contenidos académicos pertinentes, del ambiente, del comportamiento honesto de directivos, educadores y personal administrativo, de la aplicación recta y justa de las normas de la institución y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional”.(Ley 115 de 1994, Art 25).*

El artículo veinticinco hace referencia sobre la importancia del comportamiento honesto de los adultos en la Institución Educativa y no se menciona a los estudiantes o educandos. Una interpretación de éste, puede ser que, moralmente los estudiantes sólo están en capacidad de imitar los comportamientos de los adultos y que ellos mismos no se pueden considerar como agentes morales autónomos. En este sentido, se sigue privilegiando de cierta forma la heteronomía moral (actuar moralmente a partir de una autoridad exterior), en lugar de la autonomía moral (actuar moralmente a partir de las convicciones propias), en los estudiantes, que es lo que pretende Kohlberg a través del desarrollo del juicio moral de la persona.

La separación de la formación moral de la religiosa se constituyó en un primer paso para formular una educación moral basada no en las creencias, sino en un ejercicio racional, libre y de principios éticos de la persona que redunde en una autonomía moral. Cuando el individuo obra moralmente desde un precepto impuesto por una voluntad exterior, actúa desde la heteronomía moral. Actuar desde la autonomía es básicamente el objetivo de la educación moral desde Kohlberg, en quien se apoyará teóricamente este trabajo de grado para presentar una propuesta metodológica en el área de Educación Ética y Valores Humanos.

En todo caso no se pretende descalificar la formación moral impartida desde la confesión católica, sino, apostar por un modelo que se ajuste a las necesidades de



una sociedad más secularizada, donde las personas ponen más en entredicho la autoridad y la fe, y aceptan de mejor agrado los argumentos razonados.

La formación y consolidación del área de ética ha sido un proceso lento pero significativo para la educación moral de los estudiantes colombianos. Un primer problema a afrontar lo constituye el asimilar por parte de docentes, estudiantes y en general de la comunidad educativa, la separación de las áreas antes mencionadas, pues dentro del imaginario colectivo coexistieron como una sola asignatura durante más de cien años. Los textos escolares y los programas fueron planeados y llevados a la práctica por personas vinculadas directamente con las comunidades religiosas en algunos casos, y en otros por personas con convicciones católicas fuertemente arraigadas. Ante el nuevo panorama se plantea pues la tarea de construir el área de ética dirigida para personas de diferentes credos o incluso sin creencias religiosas, donde los textos, los programas y los docentes que la imparten aún no se han adaptado totalmente para tal efecto.

La ley 115 de 1994 planteó algunos aspectos importantes para implementar en la formación de los educandos, donde la formación moral juega un papel protagónico:

*“Los establecimientos educativos incorporarán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) acciones pedagógicas para favorecer el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos, en especial las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios, el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo, la asunción de responsabilidades, la solución de conflictos y problemas y las habilidades para la comunicación, la negociación y la participación”.* (Ley 115 de 1994, Art 92).

Estas tareas que buscan la formación integral del educando una vez establecidas, requerían de una guía para llevarlas a cabo en la práctica, para tal efecto, se establecieron posteriormente los Lineamientos Curriculares del área de Educación Ética y Valores Humanos. En el siguiente apartado se muestran los contenidos y alcances de este documento.

## **1.2 LOS LINEAMIENTOS CURRICULARES Y LAS POLÍTICAS SOBRE EL ÁREA DE EDUCACIÓN ÉTICA Y VALORES HUMANOS.**

**1.2.1 Los Lineamientos Curriculares.** Estos son una serie de documentos que expidió el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), para las áreas obligatorias y fundamentales de la educación básica establecidas por la ley 115 de 1994, entre las cuales se encuentra la Educación Ética y Valores Humanos. Para el caso de ésta área, dichos lineamientos se formularon en julio de 1998. En términos globales, los Lineamientos Curriculares son directrices generales sobre el currículo; son la filosofía de las áreas, y deben tener en cuenta los contextos local, regional y nacional, para atender las necesidades de cada comunidad.

*“El Ministerio de Educación elaboró los lineamientos curriculares de las áreas obligatorias, que han sido los insumos fundamentales para la elaboración de los planes de estudio y la definición de las estrategias pedagógicas que cada centro educativo adopta”.*  
(Mineducación, 2002)

Estos documentos sirven de recomendación y guía para los docentes especialistas de cada área en particular, no tienen un carácter impositivo obligatorio. Además de lo anterior, éstos han servido para la elaboración de los Estándares Curriculares, que se han realizado ya para las áreas de Matemáticas, Lengua Castellana, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Educación Ambiental, donde se precisa para cada área del conocimiento y por grados, los desempeños que todos los estudiantes del país deben alcanzar. Para el caso del área de Educación Ética y Valores Humanos, como para Filosofía no se han establecido a la fecha los Estándares Curriculares.

*“Un estándar en educación específica lo mínimo que el estudiante debe saber y ser capaz de hacer para el ejercicio de la ciudadanía, el trabajo y la realización personal. El estándar es una meta y una medida; es una descripción de lo que el estudiante debe lograr en una determinada área, grado o nivel; expresa lo que debe hacerse y lo bien que debe hacerse”.* (Mineducación, 2002, p. 3)

En las actuales circunstancias, se hace necesaria la elaboración de los Estándares para el área de Ética por parte de docentes capacitados para tal fin, para que la educación moral orientada en las instituciones educativas sea más efectiva.

Recapitulando, la Constitución Política de 1991 dio origen a la Ley General de Educación, la cual hizo posible la creación de los Lineamientos Curriculares, que a su vez fueron la base para establecer los Estándares Curriculares de las mismas áreas. El hecho de que no existan los Estándares Curriculares para el área de Ética puede ser un poco comprensible, dada su aparición reciente si se le compara con otras áreas obligatorias y fundamentales, que han sido orientadas a lo largo de muchos más años; sin embargo, llama la atención que el área de filosofía tampoco cuente con ellos. La ética como moral pensada, reflexionada, se sustenta en gran parte en la filosofía, si a las falencias enunciadas se suma esta otra la situación se torna aún más compleja.

Los lineamientos curriculares del área de Educación Ética y Valores Humanos están divididos en cuatro capítulos: el primero, trata sobre las raíces y ramas de la discusión ética. El segundo, muestra el contexto socio-cultural del país. El tercero, se refiere a la formación moral de la persona vista desde diferentes teorías psicológicas y finalmente, un cuarto capítulo sobre la relación: educación, ética y moral. Específicamente, para elaborar este documento, se conformó el equipo responsable del Programa Nacional de Formación de Valores, integrado por Rocío Lozano del MEN; Mercedes Vargas y Francisco José Reyes del Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luís Carlos Galán; además de Arnulfo Bayona y Alfredo Molina, como consultores del programa.

Es importante hacer algunas consideraciones en torno a los Lineamientos Curriculares, a partir de los siguientes contenidos:

*“Es útil y necesario que en el conjunto del Sistema Educativo Colombiano convivan diferentes proyectos éticos de acuerdo con las distintas orientaciones religiosas y laicas donde se respeten las diferencias culturales y étnicas” (Mineducación, 1998, p. 17).*

En el documento se exponen diferentes proyectos éticos, lo que implica para el docente que orienta esta área un conocimiento básico de los temas de la ética. Predomina en este sentido la ética de carácter civil o de mínimos. El objetivo de la propuesta en estos lineamientos es *“la formación de estudiantes y futuros ciudadanos más autónomos, que desarrollen la capacidad de discernimiento como fundamento de una ética cívica orientada hacia la construcción de una sociedad civil más participativa, más justa y más solidaria” (Mineducación, 1998, p. 18).*

El desarrollo de la autonomía en el campo moral será objeto de estudio más adelante, en este trabajo de grado cuando se aborde el capítulo sobre la educación moral desde Kohlberg; sin embargo, es de anotar que el paso de la heteronomía a la autonomía es fundamental en el desarrollo del juicio moral del estudiante, punto central de la teoría de este investigador.

Retomando los Lineamientos Curriculares en su primer capítulo, éste trata sobre las raíces y ramas de la discusión ética.

*“Los Lineamientos Curriculares del Área de Ética y Valores Humanos deben partir de una comprensión, en el terreno filosófico, de la naturaleza de la discusión en torno al problema de la ética, la moral y la política, desde la cual se pueda fundamentar una propuesta de formación en valores”* (Mineducación, 1998, p. 21)

Esta posición del equipo responsable del Programa Nacional de Formación en Valores plantea como requisito para orientar la ética una formación filosófica, sin embargo, ¿qué hacer en los casos en que el maestro que orienta el área de ética no cuenta con la formación filosófica general o ética en particular? La propuesta presente de este trabajo de grado consiste en formular una herramienta de trabajo para aquellos docentes que trabajan esta área y que no cuentan con dicha formación enunciada como requisito.

*“Corresponde a la comunidad académica del país, y en especial al cuerpo de docentes a los cuales van dirigidos estos lineamientos, adentrarse en la discusión de los presupuestos filosóficos de la discusión ética y moral en el mundo de hoy”* (Mineducación, 1998, p. 22.)

La mención no específica del grupo de docentes obedece a que aún en la actualidad la profesionalización de quienes orientan el área de Ética constituye un problema, pues existen muy pocos programas universitarios en el país que forman licenciados para dicho trabajo. La oferta educativa en este sentido está compuesta por tres programas de pregrado: licenciatura en Ética y Formación Religiosa, y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ética, de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación de La Universidad de La Salle. Finalmente, la Licenciatura en Ética y Ciencias Religiosas de la Universidad del Espinal. Dentro de los programas de posgrado existen ocho especializaciones, incluida la de la Universidad Minuto de Dios y una Maestría en Filosofía con énfasis en ética de la

Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Como consecuencia de lo anterior, quienes orientan el área de ética en los establecimientos educativos carecen de la formación profesional para dirigirla.

El segundo capítulo de los lineamientos se refiere al contexto colombiano desde la colonia hasta nuestros días. Se muestra un panorama muy general sobre los problemas de índole moral, ético y político en el país. Ante la disyuntiva planteada por el propio texto entre una formación ética encaminada hacia la felicidad u orientada hacia la justicia, esta última resulta favorecida para el caso colombiano. *“En sociedades como la nuestra, con profundas desigualdades sociales y conflictos de matriz socio-político, la pregunta por la justicia adquiere un lugar central”* (Mineducación, 1998, p. 43). El debate sobre una orientación ética encaminada hacia la felicidad (teleología), tiene su fundamento en la ética aristotélica; así como la orientación ética por la justicia (deontología) tiene un fundamento kantiano. Sea cual sea la orientación, se requiere de un conocimiento básico de ambos filósofos. El planteamiento de tal controversia se torna estéril cuando no se cuenta con los elementos teóricos para comprender el porque de esta discusión. Cuando el receptor del mensaje no tiene claro el significado de las palabras el sentido del mensaje se torna confuso.

El tercer capítulo de los lineamientos trata sobre la formación moral de la persona. básicamente se hace una descripción de la escuela ética comunitarista y de la tradición universalista; además, se exponen los trabajos en el campo de la educación moral por parte de Piaget y Kohlberg; así como unos elementos teóricos de Freud. La idea central de este apartado la constituye la importancia del paso de la heteronomía a la autonomía moral.

*“La escuela tiene una función muy particular, la de crear el puente entre estos dos tipos de moral (heterónoma-autónoma); como facilitadora de experiencias, de vivencias, de estrategias, que le permitan al niño y al joven avanzar en el proceso de construcción de una moral autónoma”* (Mineducación, 1998, p. 54).

Como se ha mencionado antes, en el tercer capítulo se expondrá de manera más amplia y profunda la teoría sobre la educación moral desde la perspectiva de Piaget y más concretamente de L. Kohlberg, que son la base teórica para trabajar los dilemas morales como facilitadores para el desarrollo y avance del juicio moral en los estudiantes.

Finalmente, el cuarto capítulo de los lineamientos trata sobre la relación: educación, ética y moral. En primera instancia se presentan los objetivos de la educación ética y moral. Los objetivos giran alrededor de los conceptos de autonomía y autorrealización. Estos objetivos son:

- El desarrollo de la autonomía en los alumnos. Formar personas capaces de pensar por sí mismas, de actuar por convicción personal, de tener un sentido crítico, de asumir responsabilidades.
- Desarrollar en el estudiante una toma de conciencia para la construcción de un proyecto de realización personal, empezando por un proyecto de vida escolar hasta un proyecto de vida.
- Un trabajo permanente alrededor de un proyecto ético, que cree conciencia sobre la necesidad de unos criterios, unas normas, unas actitudes que favorezcan la convivencia y permitan el desarrollo de unos propósitos comunes y otros individuales.
- La lucha contra la doble moral que separa y coloca en oposición lo que se dice y lo que se hace.
- El reconocimiento de la integridad del ser humano, da un sentido profundo de totalidad en todas sus experiencias y manifestaciones (...) Es necesario decir que sólo con fines analíticos es posible separar lo cognitivo, lo afectivo, lo intuitivo y lo racional. (Mineducación, 1998, p. 55-56)

Los objetivos de la formación moral tocan diferentes ámbitos que se mencionan en el último objetivo, a estos habría que sumar lo procedimental y lo actitudinal. El uso de la argumentación racional entraría en lo primero y los valores en lo segundo. Ello garantizaría una educación moral más completa y de mayor calidad.

Los lineamientos presentan los niveles de la formación ética y moral.

*“Nivel cognitivo (uso de la razón en el conocer y en el establecer un orden y sentido del mundo de diferente grado de universalidad y mutabilidad) del cual se sea responsable. Nivel afectivo (autoestima, sentimientos). Nivel de hábitos (predisponernos para actuar de determinadas maneras con cierta flexibilidad como regularidad). Nivel de forjar carácter (construir una manera de ser ante cada una*

*de las situaciones concretas del mundo).*” (Mineducación, 1998, p. 61).

En todo caso, a estos niveles se deben sumar aspectos como la influencia de la cultura en la transmisión de valores que una generación hace a la siguiente, así, como recalcar la importancia del aspecto legal y normativo que pretenden regular la conducta de la persona. El desarrollo del juicio moral estaría circunscrito a la dimensión cognitiva mencionada como primer nivel de la educación ética y moral. Adicionalmente, los lineamientos hacen una mención sobre el contexto escolar y la importancia del currículo en la construcción del área de Educación Ética y Valores Humanos. La escuela es presentada como el espacio más importante para la formación moral del estudiante; sin embargo, se destaca también la importancia de la familia, los amigos, los medios de comunicación y la sociedad misma. Esta mención es importante ya que expresa que la formación moral se realiza en todo momento y en todo lugar, lo que implica una responsabilidad de toda la sociedad en la formación moral del individuo. La escuela es un lugar preponderante para formar al estudiante en el aspecto ético y moral; sin embargo, no es el único.

En cuanto al papel del docente, los lineamientos mencionan que se forma moralmente no solo con el discurso, sino, además, con lo que se hace o deja de hacer, es decir, con el ejemplo. Esto implica que en la formación moral están implicados además del docente que orienta el área, los demás maestros, directivas y personal de la institución, incluyendo el comportamiento y la conducta de los estudiantes. En las ciudades el ejemplo se circunscribe casi único y exclusivamente a la vida en el contexto escolar. En pueblos pequeños, corregimientos (caso San diego) y veredas la no existencia de vida privada cambia las cosas. El comportamiento del docente es juzgado no sólo por la comunidad educativa sino por toda la comunidad en general, lo que genera una responsabilidad mayor pues se es educador de tiempo completo.

El texto hace también una invitación para que el docente reflexione sobre su formación moral, sus actitudes, comportamientos y prácticas. En Los Lineamientos no existe un solo comentario sobre la formación profesional del docente que orienta el área de educación moral, ello debido a la escasa oferta de universidades que forman profesionalmente educadores para el área de Educación Ética. Para que un profesor reflexione acertadamente sobre la educación moral requiere poseer unas herramientas y conocimientos básicos sobre esta área.

Los Lineamientos curriculares concluyen con unas consideraciones generales al exponer de forma esquemática, siete aspectos para tener en cuenta en la conformación del área: componentes o ámbitos, área específica, otras áreas, vivencias y momentos pedagógicos, gobierno escolar, vida comunitaria y vida social. Los tres últimos están contenidos dentro del currículo oculto, es decir, aquel que no es planificado como sí el explícito, pero que de hecho existe en el ámbito escolar. El currículo que finalmente se imparte se denomina real. Los programas y sus contenidos en el área de Ética y Valores aun se encuentran en formación, sin embargo, se han dado pasos importantes en tal sentido y no se pueden desconocer. El tomar la educación moral de una manera más seria desde la academia es ejemplo de lo anterior.

A continuación se presentarán otros elementos a tener en cuenta en lo referente a la construcción del área que nos compete, como es el caso de las políticas educativas al respecto.

### **1.2.2 Políticas sobre el Área de Educación Ética y Valores Humanos:**

– **La Carta de Valores.** EL MEN mediante resolución 1375 del 25 de abril de 2005 adoptó La Carta de Valores y Principios Éticos como instrumento orientador de la conducta de los servidores de la entidad en su interacción con los diferentes grupos en ejercicio de su rol y en cumplimiento de su misión institucional. Los compromisos éticos descritos pretenden ser aplicados en desarrollo de todas las funciones del ministerio e implican sin excepción a todos los servidores públicos del MEN, por ende cobija a docentes y directivos docentes. Los valores éticos promovidos son: transparencia, respeto, servicio, responsabilidad, compromiso, justicia, honestidad, participación, confianza y lealtad. Adicionalmente se asumen unos compromisos éticos de parte de los servidores públicos con sus funciones, la comunidad, los contratistas y proveedores, otras instituciones y ambiente (tecnológico, ambiental, de trabajo). La carta manifiesta que la misión del magisterio es: *“Garantizar el derecho a la educación con criterios de equidad, calidad y eficiencia que forme ciudadanos responsables y capaces de construir una sociedad feliz, equitativa, competente, solidaria y orgullosa de sí misma”*.

Lo estipulado en la carta no hace referencia concreta sobre el área de ética y valores humanos o sobre la forma de actuar del docente, sino que son unos parámetros de orden general para los servidores oficiales del magisterio.



– **Comité de Ética del Ministerio de Educación Nacional.** Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional creó el 9 de noviembre del 2005 el Comité de Ética del MEN como instancia orientadora de la gestión ética en la entidad, integrado por: la Ministra de Educación Nacional, el Jefe de la Oficina de Control Interno, El Gestor de Ética y el equipo interdisciplinario de servidores de diferentes dependencias del MEN. Las funciones de dicho comité son:

- Definir las políticas del programa de Gestión de Ética.
- Diseñar las estrategias para dinamizar la Gestión Ética.
- Promover la conformación de comunidades de prácticas éticas en las áreas organizacionales.
- Evaluar los resultados de la gestión ética, aplicando los correctivos que sean del caso.
- Ser la voz oficial del ministerio en la interpretación de los dilemas éticos que se presenten.
- Establecer su propio reglamento.

El Gestor de Ética será el agente ejecutor y dinamizador del proceso de Gestión Ética en el Ministerio de Educación Nacional, trabajando en permanente coordinación con el Comité de Ética.

Las funciones del Comité de Ética se remiten al MEN en su totalidad y tiene que ver más con el aspecto organizacional que pedagógico.

La Carta de Valores y el Comité de Ética surgieron posteriormente a las políticas de conformación del Área de Ética y Valores Humanos; es decir, la reflexión pedagógica se trasladó posteriormente al MEN para transformar la organización del ministerio.

– **Plan Decenal de Educación 1995-2006.** En este Plan no están contemplados aspectos pedagógicos relacionados con el área de ética y valores humanos específicamente. Existe si la formulación del programa de competencias ciudadanas que se ha desarrollado desde 2003 y que ha sido evaluado a través de las Pruebas Saber aplicadas a estudiantes de los grados quinto y noveno de

educación básica. El programa mencionado tiene como finalidad promover la formación de ciudadanos para vivir en una sociedad democrática.

**– Plan Decenal de Educación 2006-2015.** De agosto 3 al 7 de 2007, se llevó a cabo la Asamblea General del Plan Decenal de Educación 2006-2015. Los diferentes grupos de trabajo dieron origen a cinco relatorías, dentro de las cuales se destacan dos a nivel de educación moral: educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. Estas giran alrededor de seis ejes: inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad; otros agentes educativos y relaciones con el entorno; educación en valores, participación y convivencia democrática; estructura y organización escolar; derechos, protección, promoción y población vulnerable y con necesidades especiales; y por último, políticas públicas. En lo pertinente a la formación ética de los educandos, se hace énfasis en el tercer eje: educación en valores, participación y convivencia democrática: relaciones con los contextos, las realidades y los entornos: pedagogías, prácticas, herramientas, etc. Este punto, al igual que los otros que hacen parte de la relatoría, presenta unos objetivos, metas y acciones, así como unos consensos y disensos de la mesa.

La formación del Área de Ética y Valores Humanos se encuentra aún en proceso, y son muchos los aspectos por considerar al respecto. De una educación moral de tipo confesional se ha dado paso a una formación moral de tipo racional, universal y civil que propende por la autonomía moral; es decir, que el sujeto esté en la capacidad de discernir por sí mismo su actuar moral, no sólo desde un sistema de valores dado por la cultura, sino además; y principalmente, desde sus juicios de orden moral. De otra parte, es importante fomentar la formación profesional del docente de dicha área a través de programas de educación superior para tal fin, y por último, considerar los aspectos curriculares y de elaboración de planes de estudio dirigidos a la formación ética de los estudiantes de los niveles de básica y media vocacional. Esto apoyado en una bibliografía pensada para tal fin, pues es indispensable crear toda una estructura que posibilite una buena educación moral, que es fundamental, ya que la tarea principal de la escuela es formar personas integralmente y no sólo receptoras de conocimiento.

## **2. EL CORREGIMIENTO DE SAN DIEGO: ENTORNO Y EDUCACIÓN**

El presente capítulo presenta una semblanza del corregimiento de San Diego (Samaná, Caldas), en diversos aspectos: social, económico, religioso y político; su ubicación geográfica y algunos datos sobre su fundación. Finalmente, se presenta un diagnóstico sobre el estado de la educación en el pueblo, así como un perfil del docente y del estudiante de dicho corregimiento, lo cual dará algunos elementos de juicio que contribuirán posteriormente, para plantear un modelo de orientación del área de Ética y Valores desde Kohlberg, que contribuya al desarrollo del juicio moral de los estudiantes.

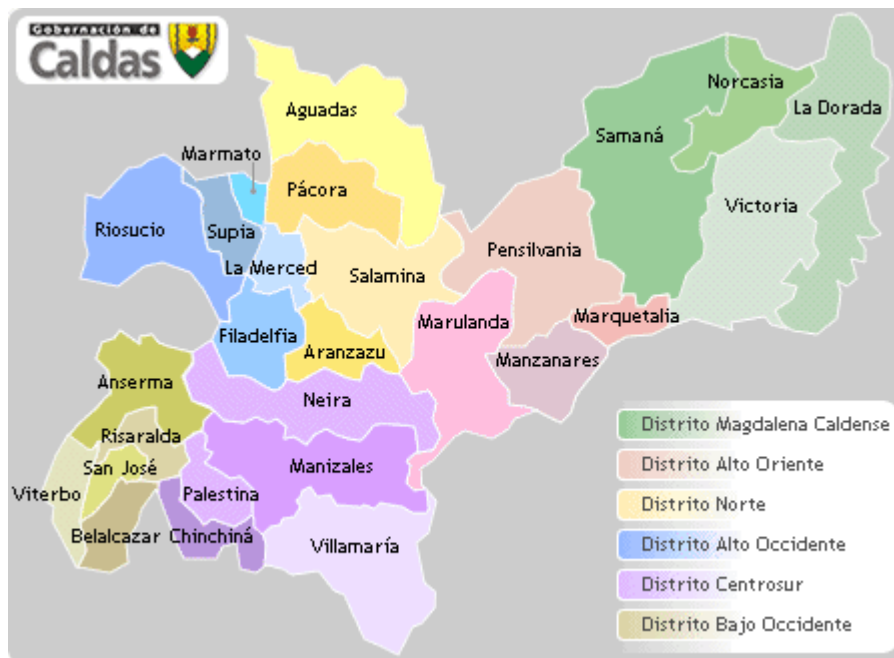
Es de anotar que la información aquí consignada es fruto de la observación directa y del diálogo espontáneo con los habitantes, ya que es casi nula la bibliografía que se encuentra sobre los temas a tratar en este capítulo. En todo caso se ha tratado de ser lo más objetivo posible en la descripción de los aspectos antes mencionados. En los anexos se presentan unas fuentes que apoyan la información consignada en este capítulo.

### **2.1 UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y RESEÑA HISTÓRICA**

El departamento de Caldas cuenta con 27 municipios y está dividido en seis subregiones a saber: Centro Sur, Norte, Occidente Alto, Occidente Bajo, Alto Oriente y Magdalena Caldense; este último se compone de los siguientes Municipios: La Dorada, Norcasia, Samaná y Victoria. El Municipio de Samaná consta de la cabecera municipal y de cinco corregimientos: Florencia, Berlín, Encimadas, Los Pomos y San Diego.

Para una mejor comprensión del corregimiento de San Diego, ubicado en el sector rural de Samaná, se presentan: el mapa con los diferentes municipios de Calda, así como valiosos datos sobre el departamento y acerca de dicho municipio,

Figura 1. Mapa político del departamento de Caldas.



Fuente: <http://www.gobernaciondecaldas.gov.co>

Tabla 1. Datos censo 1995. Samaná / Caldas.

ASPECTOS	SAMANA	CALDAS
Población	24.595	908.841
Cabecera	4.898	646.728
Resto	19.697	262.113
Hombres	12.810	444.015
Mujeres	11.785	464.826
Hogares	6.558	247.364
Viviendas	6.806	259.098
Unidades Económicas	883	32.535
Unidades Agropecuarias (Unidades asociadas a vivienda rural)	2.609	49.837

Fuente: <http://www.dane.gov.co/censo>

La población de Samaná representa el 2,7% de la población total del departamento y es en extensión el municipio más grande de Caldas. Esto indica que la densidad demográfica es muy baja; además, la mayoría de sus habitantes se encuentran en zona rural, con el 80.1%.

*“El corregimiento de San Diego pertenece al municipio de Samaná y está localizado en el noreste del departamento de Caldas. Esta ubicado a una altura aproximada de 1000 metros sobre el nivel del mar y su temperatura promedio es de 24 grados centígrados. Consta de 34 veredas y el casco urbano.”* (Alzate, 2001, p. 147) .

Según el Censo de 2005 su población en el casco urbano era de 1450 habitantes y de 4800 incluidas las veredas.

No existe un registro escrito sobre el año de fundación, pero se considera que fue erigido en 1903 por el sacerdote Daniel Mará López, quien desarrolló su labor pastoral por más de veinte años en este poblado. Este territorio al igual que gran parte de la región es fruto de la colonización Antioqueña. El desarrollo del corregimiento se ha dado a un paso muy lento y es precario en algunos aspectos.

## **2.2 ASPECTO SOCIAL**

La gran mayoría de la población es campesina y autóctona de San Diego. En el corregimiento se presenta la migración de la población como uno de los fenómenos más importantes que se ha observado hasta el momento, tanto los que salen como los que ingresan son en general familias enteras que viven de los apogeos económicos de una región y que tienen un alto espíritu aventurero. Algunas familias salen a “probar suerte” y al no encontrar una estabilidad económica regresan al pueblo. Una minoría de la población la constituyen profesionales provenientes de Manizales y que laboran en el sector de la educación y de la salud.

El pueblo cuenta con sólo una carretera, destapada y en mal estado que le permite la comunicación con el corregimiento de Berlín (Samaná) y con el municipio de Norcasia, y que en invierno se torna intransitable en muchas ocasiones.

Figura 2. Foto carretera. Vía a San Diego (Samaná, Caldas)



Fuente: Municipio de Samaná. <http://www.samana-caldas.gov.co/index.shtml>

Figura 3. Foto carretera. Vía a San Diego (Samaná, Caldas)



Fuente: Municipio de Samaná. <http://www.samana-caldas.gov.co/index.shtml>

El corregimiento no es pueblo de paso pues la carretera termina en él. Los servicios públicos son muy deficientes. El agua no es potable y la tubería por donde se transporta constantemente se daña, por eso se almacena agua lluvia y en algunas ocasiones se recurre a charcos y quebradas para obtener el líquido. El servicio de energía eléctrica se corta frecuentemente debido a que en esta región son comunes las tormentas y los rayos. Algunos pobladores explican el hecho

debido a que en esta región existen minas de uranio y a la cercanía de la selva de Florencia, reserva natural del país. El servicio de telefonía celular empezó a finales del 2007, antes se utilizaban unas antenas para tal efecto. El servicio de Internet empezó también a finales de ese año en el colegio con la colaboración de Compartel, Computadores para Educar y el Ministerio de Comunicaciones. A finales de 2008 entró en funcionamiento un centro comunitario de Internet, lo que ha mejorado las condiciones del servicio; sin embargo, la demanda por el servicio no es muy alta ya que no existe esa necesidad dentro de los pobladores. Al corregimiento no llega la prensa escrita, ésta se compra en el municipio de la Dorada. Es interesante observar que en el pueblo existe servicio de antena parabólica que transmite los canales nacionales y algunos extranjeros, además, la mayoría de las calles del pueblo se encuentran pavimentadas.

Figura 4. Panorámica de San Diego.



Fuente: El autor

La presencia de grupos armados ilegales y la siembra de coca han sido dos factores de descomposición social que han alterado la tranquilidad que se vivía antes en el pueblo. En diciembre de 2001 se presentó un fuerte enfrentamiento entre las FARC (frente 47) y los Paramilitares por el control de la región, lo que provocó un desplazamiento de la población civil hacia los municipios aledaños,





este grupo al margen de la ley y brotó la indisciplina. La situación descrita duró aproximadamente hasta mediados de 2005, año en que empezaron las fumigaciones, la erradicación de cultivos ilícitos, la llegada del Ejército y el establecimiento de la Policía en mayo de 2006, que estuvo ausente en el corregimiento por más de once años; lo anterior incidió en una dificultad del reconocimiento de la autoridad legítima, afianzado además, por la escasa cultura de la legalidad debido a la ausencia de presencia del Estado. En cuestión de orden público, el pueblo respira en la actualidad un aire de más tranquilidad según lo expresa la misma comunidad, ello apoyado en la ausencia total de hostigamientos de grupos subversivos en el casco urbano y acciones esporádicas en las veredas durante los últimos dos años.

Figura 6.. Participación de la Policía Nacional en el 20 de Julio



Fuente: El autor.

El número de jóvenes en embarazo y de madres solteras es grande, algunos de los padres son hombres de los grupos paramilitares que se desmovilizaron o se fueron de la región, otros son policías y soldados que también se trasladaron por

motivos de su trabajo, pues no permanecen en el pueblo más de un año. En el colegio se han presentado durante los últimos cuatro años un total de diez estudiantes en embarazo, cifra demasiado elevada si se tiene en cuenta que el número de estudiantes matriculados durante el mismo periodo no sobrepasaron los doscientos por año. Ello ha contribuido junto con la búsqueda de trabajo a la deserción escolar en el Félix Naranjo.

### **2.3 ASPECTO ECONÓMICO**

La erradicación de cultivos ilícitos y las fumigaciones han hecho que los campesinos regresen a los cultivos tradicionales, pero se quejan por que son poco rentables en comparación con los cultivos de coca; sin embargo, reconocen que la vida en el pueblo ahora es más pacífica.

La economía del corregimiento de San Diego en la actualidad es básicamente de tipo agropecuaria, se destacan principalmente la ganadería (doble propósito, carne y leche) y el cultivo del cacao; en menor proporción se cultivan frutas y productos de pancoger (cultivos para el autoconsumo y de corta duración. yuca, fríjol y plátano principalmente). Los campesinos son especialmente jornaleros que trabajan en las fincas y que realizan su labor de una forma empírica y poco técnica, lo que incide negativamente en la cantidad y calidad de las cosechas. Las condiciones de aislamiento del poblado y la difícil vía de acceso hacen que sea muy costoso sacar los productos para comercializar; el transporte y los fletes han generado que el costo de vida sea mayor al de otros pueblos; adicionalmente, llevar los productos agrícolas de las fincas al casco urbano se hace a lomo de mula y al no existir un acuerdo para que los pequeños productores siembren los mismos cultivos y produzcan a gran escala, se dificulta el crecimiento económico del corregimiento.

Los comerciantes en general obtienen su sustento de pequeñas tiendas, cafeterías y cantinas que les permite obtener los ingresos para su sustento. El centro de abastecimiento es principalmente el municipio de la Dorada, en donde se compran los artículos que son vendidos posteriormente en el corregimiento. Otro grupo económico lo constituyen los empleados del Magisterio, la Policía y el Centro de Salud.

Figura 7. Actividad Ganadera



Fuente: El autor.

El Comité de Cafeteros de Caldas y la Gobernación Departamental a través de la Secretaría de Agricultura han llevado diversos programas de apoyo para la comunidad. Otras ayudas han llegado a través de “Familias en Acción” y “Seguridad Alimentaria”, que forman parte del componente social del Plan Colombia que busca mejorar las condiciones de vida de los habitantes de las regiones víctimas de la violencia, donde además se han erradicado los cultivos ilícitos.

## **2.4 ASPECTO RELIGIOSO**

En el corregimiento de San Diego se encuentra una sola parroquia presidida por un sacerdote, que se encarga de celebrar la misa, visitar a los enfermos y a los campesinos de las veredas, así como de otras labores pastorales. Llama la atención que en este pequeño poblado existen tres Iglesias evangélicas (Pentecostal, Bautista y Wesleyana) que se congregan y cumplen con sus ritos. Aunque el pueblo se considera fundado por el sacerdote Daniel María López y en él habitan descendientes de su familia, los habitantes católicos no son muy

religiosos, la iglesia sólo se llena los domingos y en semana permanece casi vacía.

Figura 8. Iglesia de San Diego



Fuente: El autor.

El Colegio fue dirigido por la Comunidad de Religiosa Hermanas Dominicanas de la Presentación durante varios años, debido a la situación de orden público, se fueron del pueblo en el 2003, pero su influencia aun se nota en algunas costumbres de los maestros como, entonar canciones religiosas en las reuniones de docentes. En mayo cada grupo hacía un altar mariano en su salón de clases; sin embargo, desde el 2007 no se ha vuelto a realizar. En la institución estudian también personas de otras confesiones religiosas diferentes a la católica, especialmente de iglesias evangélicas. Ellos reciben las clases de religión y participan sólo de los actos religiosos que no vayan en contra de sus creencias, sin embargo, no se respira un aire religioso entre los habitantes del pueblo y menos entre los jóvenes.

## 2.5 ASPECTO POLÍTICO

La mayoría de la población es de tendencia conservadora y la actividad política es liderada especialmente por los docentes, aunque en el pasado era aun mayor su participación, pues la continuidad en su puesto de trabajo dependía de los votos obtenidos por quienes les otorgaban los contratos, situación que se vio superada gracias a los nombramientos en propiedad y en provisionalidad dados por la Secretaría de Educación Departamental. No obstante lo anterior, algunos habitantes trabajan en las campañas con la esperanza de recibir algún empleo o contrato dado por la Alcaldía Municipal. El corregimiento como es obvio, depende administrativamente de Samaná. La inversión realizada en el corregimiento es muy poca y son muchas las necesidades de la comunidad, que constantemente se queja del olvido y del abandono por parte de la administración municipal.

Muestra de lo anterior, es la realidad que presentan las vías de acceso en las que no se nota la ineficiencia de la administración pública. Para desplazarse de San Diego a Samaná existen dos rutas: la primera, por carretera destapada y que permite llegar a la cabecera municipal en dos horas y media, pero que es poco transitada por razones de seguridad y la segunda, que es la utilizada por el transporte público y la mayoría de la gente y que pasa por los municipios de Norcasia, La Dorada y Victoria, y que dura aproximadamente siete horas su recorrido. Finalmente, en el Concejo Municipal, hay dos representantes del corregimiento por los partidos Conservador y de La U, así como una diputada por el partido Conservador. .

El contexto en que se desarrolla la vida de una persona necesariamente repercute en sus costumbres, cultura, ideas y desarrollo moral. Una educación de calidad redundaría necesariamente en una mejor comprensión de la realidad y en el desarrollo de competencias cognitivas y sociales que se adquieren para desempeñarse mejor como miembro de una sociedad. No es lógico pensar la escuela como una institución aislada del contexto social, si bien ella es el lugar privilegiado para la formación, incluida la moral, en este sentido repercute también la familia y la comunidad donde se desarrolla la vida del individuo. De allí la necesidad de atender las necesidades básicas de una población para facilitar la formación educativa en general, lo que conlleva también a la educación moral.

Descrito el entorno de los pobladores del corregimiento de San Diego, se abordará a continuación el tema de la educación en el siguiente apartado.

## 2.6 LA EDUCACIÓN EN SAN DIEGO

**2.6.1 Diagnóstico de la educación en San Diego.** Para las estadísticas que se presentan a continuación, es necesario recordar que San Diego es un corregimiento del área rural del municipio de Samaná, perteneciente a la subregión del Magdalena Caldense. Los indicadores y las cifras presentadas a continuación son del año 2003.

### – Analfabetismo.

*“En Caldas al año 2003, de 421.725 personas mayores de 15 años, registradas por el SISBEN, el 8.8% fue considerada analfabeta, donde la subregión Magdalena caldense presentó el mayor nivel, 12.7% (...). Según municipios, Norcasia, Victoria y Samaná presentaron los mayores niveles de analfabetismo, con 18.5%, 15.2% y 14.9% respectivamente. (...) . En las áreas rurales, la tasa de analfabetismo alcanzó el 11.6%. Colocándose por encima de este nivel la subregión Magdalena caldense, 17.9%(...). El municipio de Norcasia registró una tasa de 27.3%, luego La Dorada con 19.3%, Victoria, 18.7%, y Samaná 16.2%”. (Gobernación de Caldas, 2005, p. 131)*

*“Al considerar el analfabetismo potencial, (equivalente a la proporción de personas con un nivel educativo máximo de tercer grado de primaria) en la población mayor de 15 años en Caldas, según los registros del SISBEN a 2003, el porcentaje alcanzado fue del 36.0%(...) El municipio con mayor nivel de analfabetismo potencial fue Samaná, 55.8%”. (Gobernación de Caldas, 2005, p. 131)*

Estas cifras señalan que el porcentaje de analfabetismo en el municipio de Samaná es superior al del promedio del departamento y que el porcentaje se eleva aún más cuando se considera exclusivamente el área rural del municipio. La cifra más negativa y preocupante es la del analfabetismo potencial en Samaná, 55.8%. La educación es fundamental para el desarrollo integral de la persona, lo cual incluye también la educación moral.

– **Asistencia Escolar.** Este indicador establece la proporción de la población de un determinado grupo de edad que asiste a una institución educativa de carácter formal o especial, sin precisar aún la vinculación al nivel escolar correspondiente a su edad.

*“La asistencia escolar en las zonas rurales, según los grupos de edad, en Caldas durante el 2003 fue así: de 3 a 6 años, 46.6%; de 7 a 11 el 89.8%; de 12 a 17 el 54.8% y de 18 a 25 años, 8.2% (...) para el grupo de los 12 a los 17 años los municipios de menor cobertura rural fueron: Samaná 39.0%, Marulanda 39.8% y Norcasia 41.4%”.* (Gobernación de Caldas, 2005, p. 134-135)

*“El grupo de edad 18 a 25 años presentó la más baja cobertura en los municipios: Samaná, 3.3% y Norcasia, 4.1%”.* (Gobernación de Caldas, 2005, p. 135 Unido a los altos niveles de analfabetismo, Samaná presenta junto a Norcasia los niveles más bajos en cobertura escolar. Estas problemáticas redundan negativamente en la calidad de la educación de los habitantes de la región, lo que los pone en clara desventaja frente a los habitantes de los centros urbanos.

– **Nivel Educativo.**

*“Con base en los resultados de la Encuesta Continua de Hogares, el nivel educativo alcanzado por parte de la población de 5 años y más en Caldas en 2003 fue: ninguno, 7.6%; preescolar, 1.6%; primaria, 47.3%; secundaria, 35.5% y superior 8.0%. En ese mismo nivel de escolaridad Colombia presentó los siguientes resultados: 7.0%, 1.9%, 40.6%, 38.1 y 11.8%, correspondiéndole el 0.6% a los no informantes sobre esta variable”.* (Gobernación de Caldas, 2005, p. 136)

Los niveles del departamento correspondientes a primaria son superiores a los registrados en el país, e inferior en la secundaria.

– **Deserción Escolar.**

*“En la básica secundaria y media vocacional las más altas tasas de deserción se presentan en sexto y noveno grado, ubicándose Caldas por encima del promedio nacional (...) Esta situación refuerza aún más, el argumento citado con anterioridad en relación con los efectos*

*de la crisis económica que obliga a que los estudiantes pobres se retiren del sistema educativo para ingresar a la fuerza de trabajo.”*  
(Gobernación de Caldas, 2005, p. 138)

Tabla 2. Deserción escolar Colombia/Caldas 2005

Grado	6	7	8	9	10	11
Colombia	11.3%	6.8%	6.6%	12.9%	9.6%	2.3%
Caldas	12.9%	6.7%	5.3%	14.5%	12.0%	3.5%

Fuente: Gobernación de Caldas, 2005

Los porcentajes de deserción escolar en Caldas correspondiente al nivel de básica secundaria y media vocacional son superiores a los de Colombia, a excepción de los grados séptimo y octavo. La deserción escolar al igual que los otros indicadores es mayor en las áreas rurales lejanas a las ciudades capitales. En asistencia escolar (cobertura), el departamento se encuentra por debajo del nivel nacional.

De lo anterior se concluye que la educación en Samaná presenta muchas deficiencias por suplir y que en el área rural la situación es aún más crítica. A continuación se presenta una semblanza más directa de la educación en el corregimiento, mediante una descripción del colegio y la comunidad educativa.

**2.6.2 Colegio Félix Naranjo.** La información contenida en los siguientes apartados fue recopilada del historial del colegio, de entrevistas con docentes de la institución y de diálogos espontáneos con los estudiantes y personas de la comunidad, así como de la observación directa por espacio de casi cuatro años.



Figura 9. Colegio Félix Naranjo.



Fuente: El autor.

La educación en San Diego corrió por cuenta del sacerdote fundador del corregimiento, el Padre Daniel María López, por el año de 1900 aproximadamente, cuando instruyó a los pobladores enseñándoles a leer y escribir, así como las operaciones básicas matemáticas. La labor educativa la continuaron los profesores Pascual López y Reiniero Ospina. Posteriormente se desempeñó como docente don Félix Naranjo, quien dejó una honda huella en la educación de los pobladores debido a su trabajo a favor de la comunidad.

En el año de 1973 con el trabajo del Padre Mario Vallejo Patiño quien se desempeñó como rector del colegio y con la ayuda de los profesores Alicia Cardona y Jairo Martínez, se inició con el grado Sexto de Educación Básica Secundaria. Año tras año fueron aumentando de grado.

Hacia 1977 Las Hermanas Dominicanas de la Presentación se encargaron de la educación hasta el año 2003. Hacia 1981 en honor del Papa Juan Pablo II deciden llamar así a la escuela primaria del pueblo, en ese mismo año se dio la primera promoción de bachilleres siendo rectora la docente Gladys Giraldo. A raíz del desplazamiento en diciembre de 2001 debido al enfrentamiento entre las FARC y las AUC; y sumado a la fusión de los establecimientos públicos ordenada por el Gobierno Nacional en el 2003, se trasladaron al municipio de Pensilvania y asumió desde entonces la docente Flor Marina Aristizábal como rectora de la institución, cargo que desempeña actualmente.

**2.6.3 Perfil del docente.** En la actualidad el Colegio Félix Naranjo se encuentra conformado por tres seccionales: Secundaria, la Escuela Juan Pablo II y Rurales. La mayoría de los docentes son Licenciados en Básica Primaria y Normalistas, estudios que han realizado a distancia con las Universidades Santo Tomás y Javeriana. La Normal la cursaron en los municipios de Pensilvania y Marquetalia. La sección secundaria cuenta con tres licenciados en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Filosofía, los demás docentes son licenciados en Básica Primaria que se desempeñan en Secundaria por necesidad del servicio ante la falta de docentes licenciados en las demás áreas, como son: Español, Inglés, Matemáticas, Biología, Educación Física y Religión. El área de Ética y Valores Humanos en secundaria ha sido orientada por mi persona a partir del año 2006 en casi la totalidad de los grados.

La información relacionada con la preparación y el perfil de los docentes de San Diego fue suministrada por los mismos docentes en entrevistas personales ante la ausencia de registros escritos sobre las mismas. (Ver entrevistas a docentes. anexos)

La formación de los docentes ha pasado por varias etapas. La primera se remonta hacia la década de los setenta hasta mediados de los ochentas cuando llegaron varios bachilleres de municipios aledaños a través de contactos políticos que suministraban los contratos, posteriormente se formaron profesionalmente como docentes con el transcurso de los años.

Una segunda etapa se dio a partir de finales de los ochentas hasta mediados de los noventas. Algunos bachilleres de San Diego recibieron contratos como docentes por necesidad del servicio, este programa se denominaba “Solución Educativa” y era autorizado por el P.N.R (Plan Nacional de Rehabilitación). Los contratos tenían una duración de nueve meses y estaban comprendidos entre los meses de marzo y noviembre. Los docentes se iniciaron laborando en las escuelas rurales de las veredas, y tenían como obligación trabajar en las campañas políticas para la Alcaldía y Concejo de Samaná, con el fin de conservar sus contratos laborales.

Entre los años de 1992 y 1993, La Alcaldía de Samaná en convenio con la Secretaría de Educación de Caldas, realizó una capacitación para los docentes con el fin de validar la Normal; para tal fin, los profesores viajaban los fines de semana y las vacaciones a Manizales al Centro Experimental Piloto. A partir de

octubre de 1995 todos los docentes fueron nombrados y escalafonados; unos dependían del Municipio y otros de la Nación.

Una tercera etapa está comprendida entre los años de 1995 y 2000. Los docentes cursaron la Licenciatura en Básica Primaria a distancia con la Universidad Javeriana y la Universidad Santo Tomás en la ciudad de Manizales. Esta era la única opción de capacitación profesional con que contaban los profesores y para los estudios no recibieron ningún tipo de colaboración o ayuda económica, todos los costos de estudio fueron asumidos en su totalidad por cada uno de los docentes. Un beneficio que obtuvieron fue el reconocimiento de tiempo doble por laborar en zona rural para ascender en el escalafón, lo que repercutió favorablemente en el aspecto económico.

La cuarta y última etapa se dio a partir de finales de 2005 cuando llegaron al corregimiento dos licenciados a través del primer concurso de méritos para docentes, convocado por el Ministerio de Educación Nacional. Hasta el momento actual se han realizado en total tres concursos de méritos y no ha llegado ningún otro docente, incluso para las vacantes en básica primaria que son ocupadas por docentes en calidad de provisionales, pues los docentes que son nombrados para esta región no aceptan debido a varias condiciones descritas al inicio del presente capítulo, y que no hacen atractivos los nombramientos. Otros aspectos que han contribuido a esta situación se exponen a continuación.

El corregimiento de San Diego perteneciente al municipio de Samaná en el oriente de Caldas se encuentra ubicado en una zona de difícil acceso, donde el servicio de transporte público es deficiente, así como las vías de acceso, ello ha implicado que sea una región poco atractiva para los docentes con formación universitaria, ya que la infraestructura es deficiente y no existen estímulos de tipo económico. Un docente devenga el mismo salario trabaje en una ciudad o en un corregimiento retirado de los centros urbanos. El incentivo de tiempo doble para ascender en el escalafón docente por trabajar en zona rural se suspendió desde el 2001 y los estímulos de sobresueldo por laborar en zonas rojas o de difícil acceso fueron modificados sustancialmente, reduciéndose considerablemente el número de profesores beneficiados. Además, la región tiene ganada una mala reputación por cuenta de los problemas de orden público; que si bien en los últimos años ha mejorado, no genera confianza a las personas nombradas para la región, que es donde se halla el mayor número de vacantes para licenciados. Un agravante adicional ha sido la queja de los docentes por estar muy lejos de sus familias y por las limitaciones en el servicio de salud, pues en el corregimiento el Centro de

Salud ofrece sólo atención médica básica de primer nivel y en muchos casos los pacientes deben ser remitidos a la Dorada a cuatro horas del pueblo ó Manizales a siete horas del mismo. Lo anterior, influye negativamente y hace de esta región un lugar poco atractivo para los profesionales provenientes de Manizales y municipios más grandes.

**2.6.4 Perfil del Estudiante.** La mayoría de los estudiantes del colegio al igual que el resto de la población son campesinos que viven del trabajo agropecuario. La formación en básica primaria la reciben en las escuelas rurales; allí el docente debe orientar todas las áreas de los grados primero a quinto mediante la metodología de “Escuela Nueva”, implementada años atrás por el Comité de Cafeteros. En general, los estudiantes del campo son de más edad que los estudiantes del casco urbano del corregimiento y la deserción escolar es también mayor allí. Algunas escuelas tienen servicio de restaurante, que cuenta con la colaboración de los pobladores de la vereda, en estas escuelas no existen bibliotecas y algunas escuelas no cuentan siquiera con servicio de energía eléctrica y agua.

En el casco urbano la población de estudiantes es más diversa. Por una parte están los hijos de los docentes, de los empleados del centro de salud y de los comerciantes, que cuentan con los recursos necesarios para la formación académica, de otro lado están los hijos de los campesinos que viven con familiares en el pueblo o que pertenecen al Hogar Juvenil Campesino, y los hijos de las personas con menos recursos económicos.

Al Hogar Juvenil Campesino ingresan algunos estudiantes que provienen de las veredas más lejanas y que no tienen los recursos económicos para vivir en el casco urbano. Allí viven internos y los fines de semana se trasladan a las fincas donde ayudan a sus familias en los trabajos del campo. Algunas familias poseen pequeñas fincas y otras administran fincas de otros propietarios. (Ver entrevista Nro 3)

La población estudiantil de la sección secundaria presenta las siguientes características: en general el número de mujeres es mayor comparado con el número de hombres. La deserción escolar es alta, debido a las condiciones de pobreza y a la poca importancia que algunos habitantes le dan al estudio; además, la vida de pareja se inicia a una edad temprana y no es extraño encontrar estudiantes que han tenido o tienen familia propia. Como se mencionó en el

aspecto social, también se ha presentado un número considerable de madres solteras o en embarazo en la institución educativa.

En general para los pobladores de San Diego es un honor el tener bachilleres en la familia y el grado de los estudiantes de once es todo un acontecimiento social en el pueblo. De los estudiantes egresados muy pocos tienen la posibilidad de estudiar en una universidad, otros buscan opciones de carreras técnicas en el SENA, otros salen a trabajar en cualquier oficio, otros vuelven a trabajar al campo y otros se quedan desempleados ante la casi nula oferta de trabajo en el pueblo.

## **2.7 CONCLUSIONES PRELIMINARES SOBRE LA EDUCACIÓN EN SAN DIEGO**

No se cuenta con registros exactos sobre analfabetismo, nivel educativo y deserción escolar. Lo que sí es claro es que la región a la cual pertenece (Magdalena caldense), presenta los porcentajes más altos del departamento.

Las principales causas de deserción escolar son: trabajo (para los hombres), vida en pareja o atender a sus hijos (para las mujeres), migración de familias en búsqueda de apogeos económicos en otras regiones del país, poca importancia por el estudio por parte de algunos pobladores, pues terminado el bachillerato los habitantes ven que muchos estudiantes realizan trabajos similares a aquellos que no terminaron su formación en el colegio.

El Félix Naranjo sólo cuenta con tres licenciados de áreas específicas para la secundaria (Biología y Química, Ciencias Sociales y, Filosofía y Letras). En áreas tan importantes y fundamentales como Matemáticas y Español se ha recurrido a docentes de básica primaria que por necesidad del servicio se desempeñan en secundaria; un aspecto positivo en este sentido es que estos profesores llevan más de diez años orientando estas áreas lo que les ha permitido manejar mejor los temas con el paso del tiempo.

El material pedagógico y algunos equipos de trabajo son obsoletos o insuficientes para desarrollar la labor educativa. Existen limitaciones económicas para trabajar con libros, utilizar fotocopias, elementos audiovisuales, etc. Sin embargo, la situación ha mejorado un poco, pues desde el 2007 se cuenta con una sala de sistemas en el colegio y la escuela; además, desde diciembre de ese mismo año se cuenta con servicio de Internet a través de la empresa Compartel. Una tarea pendiente es la capacitación de los docentes oriundos de San Diego para emplear estos equipos de trabajo.

En términos generales los estudiantes de San Diego se encuentran en desventaja en comparación con los estudiantes de municipios aledaños y mucho más con los estudiantes de una ciudad capital, pues es indudable que una infraestructura inadecuada o insuficiente del servicio educativo redundará en una menor calidad de la educación recibida por los educandos.

Visto el entorno del corregimiento de San Diego y su relación con la educación, se hace necesaria la siguiente consideración: El desarrollo cognitivo de la persona es una de las bases para el desarrollo del juicio moral de los estudiantes, según Lawrence Kohlberg, de allí la importancia de recibir educación de calidad que promueva el ejercicio racional y lingüístico que son fundamentales para comprender al otro y en consecuencia para la sana convivencia en una comunidad. En el siguiente capítulo se expone la teoría de este investigador que será la base para elaborar la propuesta metodológica para orientar el área de Ética y Valores Humanos en el colegio Félix Naranjo.

### **3. LA EDUCACION MORAL**

En el siguiente capítulo se abordará el tema central de este trabajo de grado. A partir de una visión general del constructivismo desde la educación, se hará una presentación más detallada del constructivismo de Jean Piaget en lo referente al proceso cognitivo del educando; posteriormente, se mostrará la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y su énfasis en el trabajo sobre el desarrollo del juicio moral. Por último se estudiarán algunas experiencias sobre trabajo con dilemas morales en la educación moral en Colombia. Se recomienda a los lectores poco familiarizados con el tema acudir al glosario para tener presentes los conceptos básicos.

#### **3.1 EL CONSTRUCTIVISMO Y LA TEORÍA DEL DESARROLLO DE PIAGET**

**3.1.1 El Constructivismo.** El constructivismo en la educación se puede entender en términos generales como un conjunto de teorías que señala que las personas tanto a nivel individual como grupal construyen sus conceptos sobre su entorno social, cultural y natural.

En el constructivismo es de vital importancia el aspecto cognitivo, en este sentido, se da un proceso en el cual se sucede la modificación de significados de manera interna, producido intencionalmente por el individuo como resultado de la interacción entre la información procedente del medio y el sujeto activo. En el constructivismo la enseñanza debe ser guiada más no impuesta y es importante la retroalimentación.

Algunas ideas básicas del constructivismo son:

- Todo conocimiento es construido
- El conocimiento es activamente construido por el sujeto cognoscente, no pasivamente recibido del entorno.
- Existen estructuras cognitivas que se activan en los procesos de construcción.
- Las estructuras cognitivas están en desarrollo continuo. La actividad con propósito induce la transformación de las estructuras existentes.

El proceso de aprendizaje en el constructivismo pasa por tres etapas a saber: primera, ideas previas; que se refieren a las ideas que posee el individuo adquiridas por aprendizajes anteriores y la experiencia. Segunda, conflicto cognitivo; que se da entre las preconcepciones y la información del medio y que constituye la base para el cambio conceptual. Este cambio conceptual es la tercera etapa y se refiere al paso de una concepción previa a otra nueva que es la que se construye.

El ideal de la educación moral desde esta perspectiva consiste en el desarrollo de la autonomía, en el gobernarse a sí mismo. Dicho desarrollo moral se manifiesta en el cambio de etapa del juicio moral que propone Lawrence Kohlberg, discípulo de Piaget y que se presentará en detalle más adelante en este capítulo. La idea básica que fusiona al constructivismo como concepción de aprendizaje y el desarrollo moral es el aspecto cognitivo; vale decir, el desarrollo del juicio moral va de la mano con el desarrollo cognitivo. Otros enfoques o modelos de aprendizaje difieren en este punto, tal como el modelo transmisionista, donde el formador determina de antemano lo bueno y lo malo para el educando; sin embargo, el presente trabajo se basa propiamente en el constructivismo, sin desconocer o minimizar los aportes que otros modelos pedagógicos hacen a la educación moral.

*“El desarrollo cognitivo es un proceso por el cual la comprensión del mundo que tiene un niño cambia como resultado de la edad y la experiencia”* (Feldman, 1998). La comprensión de algunas ideas y conceptos por parte del niño tienen como requisito el alcanzar una etapa específica del desarrollo cognitivo. Si bien en la dimensión moral de la persona se pueden diferenciar las acciones morales de las intenciones de las mismas, este trabajo hace énfasis en las segundas, por ello miraremos la teoría de Piaget en forma general y posteriormente la de Kohlberg específicamente, investigadores destacados en este sentido referido a la educación moral.

Es necesario recordar que la presente monografía hace énfasis en los temas desde un punto de vista ético como reflexión moral y que toma algunos elementos básicos y necesarios de la psicología para su comprensión ya que la educación moral atañe a varias ciencias o disciplinas; por ello, no se ahondará en esta más que lo estrictamente necesario.

**3.1.2 Teoría del desarrollo de Piaget.** Dentro de las diferentes teorías del desarrollo cognitivo la que más se ha destacado es la del psicólogo suizo Jean Piaget (1896-1980). Su obra se encaminó básicamente hacia el estudio del



desarrollo intelectual y la psicología infantil. El objetivo de sus investigaciones era comprender como el hombre alcanza un conocimiento objetivo de la realidad, a partir de las estructuras más elementales presentes desde su infancia. El equilibrio que el hombre busca con su medio se da no sólo a nivel biológico sino también a nivel del proceso del conocimiento; se producen entonces cambios en su conducta (adaptación) y en su organismo (organización).

La teoría del desarrollo intelectual de Piaget propone una relación estrecha entre la conducta externa del hombre con el entorno y las estructuras internas del individuo a nivel cognitivo, que hacen que el hombre se adapte mejor a su medio. Las acciones externas con objetos realizadas por el niño paulatinamente se transforman en estructuras intelectuales internas. De esta manera, se realiza el desarrollo intelectual. Esta teoría se basa en dos ideas principales: la primera afirma que el conocimiento parte del organismo biológico y la segunda afirma que el conocimiento se construye en la interacción entre el sujeto y el objeto, donde el individuo desempeña un papel activo. Estos postulados de orden cognitivo no rivalizan sino que se complementan. Para Piaget la mente humana al igual que su organismo biológico se organiza y adapta al medio a través del proceso de adquisición del conocimiento. Dicho proceso fue tomado posteriormente por Kohlberg, el cual agregó un componente evolutivo, que se relaciona con el aspecto biológico de Piaget para desarrollar su teoría moral al considerar algunos requisitos de orden mental que adquiere la persona con la edad. Más adelante en el apartado sobre Kohlberg se estudiarán en detalle estos componentes.

Continuando con Piaget, se definirán algunos conceptos básicos de su teoría necesarios para el desarrollo del presente trabajo.

*“Adaptación: La adaptación está siempre presente a través de dos elementos básicos: la asimilación y la acomodación. El proceso de adaptación busca en algún momento la estabilidad y, en otros, el cambio. La función de adaptación permite al individuo un ajuste con el medio.*

*Asimilación: La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual. Mediante ésta se adquiere nueva información. Así como el organismo adopta las sustancias tomadas del medio ambiente a sus propias estructuras, la asimilación mental consiste en la*

*incorporación de los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto.*

*Acomodación: La acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Es el proceso mediante el cual el sujeto se ajusta a las condiciones externas. La acomodación no sólo aparece como necesidad de someterse al medio, sino que se hace necesaria también para poder coordinar los diversos esquemas de asimilación.*

*Equilibrio: Es la unidad de organización en el sujeto cognoscente. Son los denominados "ladrillos" de toda la construcción del sistema intelectual o cognitivo, regulan las interacciones del sujeto con la realidad, ya que a su vez sirven como marcos asimiladores mediante los cuales la nueva información es incorporada en la persona." (Piaget, 1985, p. 15-16)*

El desarrollo cognoscitivo comienza cuando el niño va realizando un equilibrio interno entre la acomodación y el medio que lo rodea y la asimilación de esta misma realidad a sus estructuras. Es decir, el niño al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajusta con las experiencias obtenidas; para que este proceso se lleve a cabo debe de presentarse el mecanismo del equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento. El equilibrio se establece entre los esquemas del sujeto y los acontecimientos externos. El equilibrio se traduce en una integración jerárquica de esquemas diferenciados. El cuadro presentado a continuación ayuda a comprender de una mejor manera la teoría de Piaget.

**– Etapas del Desarrollo Cognitivo.** El paso de una etapa a la siguiente ocurre cuando el niño alcanza un nivel apropiado de maduración y cuando se le ha expuesto a tipos relevantes de experiencias. Sin éstas, se asume que los niños son incapaces de alcanzar su nivel máximo de desarrollo cognitivo.

Tabla 3. Etapas del Desarrollo Cognitivo

ETAPA	CARACTERÍSTICAS	EDAD
SENSORIOMOTORA	La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos (entorno), mediante imágenes, lenguaje u otros símbolos. Los objetos existen sólo si están a su alcance. No piensa mediante conceptos.	0 - 2 años
PREOPERACIONAL	Tiene un pensamiento egocéntrico, es decir, ve el mundo desde su propia perspectiva, piensa que todos comparten su mismo enfoque. Aumenta gradualmente su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, juegos simbólicos, dibujos, imágenes mentales y desarrolla el lenguaje. Las estructuras rígidas, estáticas e irreversibles sirven para pasar a la siguiente etapa. Estadio preconceptual Estadio intuitivo	2 - 4 años 4 - 7 años
OPERACIONES CONCRETAS	Los procesos de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de conjuntos y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y velocidad. Su pensamiento esta ligado a la realidad física, concreta del mundo. Comienzan las operaciones de adición y sustracción.	7- 12 años
OPERACIONES FORMALES	En esta etapa el adolescente produce un nuevo tipo de pensamiento: abstracto, formal y lógico. Logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Opera con pensamientos independizados de la percepción y del objeto real. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de la personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales.	12 años en adelante

Fuente: Shaffer, 2000.

La teoría cognitiva del constructivismo piagetano ha contribuido de gran manera a la educación, realizando aportes significativos en lo tocante al proceso de aprendizaje. En este sentido, no se debe limitar dicho proceso a una reproducción

de contenidos como fin principal; estos son más bien un medio que contribuye al desarrollo cognitivo del estudiante. Unos elementos que colaboran en este aspecto son el conflicto y la contradicción cognitiva; así, se facilita la cooperación, la colaboración y el intercambio de puntos de vista entre los estudiantes. Al centrarse el proceso de aprendizaje en el educando, le corresponde al docente una tarea como guía para conseguir tal fin. Este desarrollo del aprendizaje depende del nivel de desarrollo del educando. Estudios posteriores del mismo Piaget evidenciaron que el desarrollo cognitivo influye también en el desarrollo moral del niño. Básicamente el concepto es que así como se es competente en un área del conocimiento, también se puede ser competente en el aspecto moral. A continuación se mostrará de forma más detallada, esta idea al respecto.

Piaget dividió el desarrollo moral del niño en dos etapas: heterónoma y autónoma. En la primera la obligatoriedad proviene del respeto que inspira el adulto y no de la regla en sí. En este caso la acción moral está condicionada por algo externo al sujeto, algo que se le impone desde afuera. En la segunda se crea o se cambia la norma de acuerdo al consenso. La cooperación entre pares da lugar además al respeto mutuo y al respeto de la norma como producto del consenso. Para determinar tal etapa, contaba la historia de dos niños.

*“Un día, Augusto notó que el tintero de su padre estaba vacío y decidió ayudarlo, llenándolo; pero cuando destapó el frasco, regó la tinta sobre el mantel, donde quedó una enorme mancha. El otro niño, Julián, estaba jugando un día con el tintero de su padre y regó un poco de tinta sobre el mantel, donde quedó una pequeña mancha. ¿Cuál niño fue más necio y por qué?”.*

Los niños de menos de siete años (etapa preoperacional del desarrollo cognitivo), todavía en la etapa de la cohibición (heterónoma), a menudo consideran a Augusto el más necio, pues hizo la mancha más grande. Pero los niños mayores, alrededor de los doce años (etapa de operaciones concretas del desarrollo cognitivo) en la etapa de cooperación (autónoma), reconocen que Augusto tenía buenas intenciones y que hizo la enorme mancha por accidente, mientras que Julián hizo la pequeña mancha mientras hacía algo que no debería estar haciendo. Los juicios morales inmaduros se centran solamente en el grado de la falta; los juicios más maduros consideran la intención.

A continuación se presentan las etapas citadas anteriormente.

## – Etapas del juicio moral del niño

Tabla 4. Etapas del juicio moral del niño.

	ETAPA I	ETAPA II
Conceptos morales	Moralidad de la cohibición. Heterónoma	Moralidad de la cooperación. Autónoma
Punto de vista	El niño ve un acto como totalmente correcto o incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de la misma forma. Los niños no pueden ponerse en el lugar de otros.	Los niños pueden ponerse en el lugar de otros. No son dogmáticos en sus juicios, si no que ven que es posible más de un punto de vista.
Intencion	El niño juzga los actos en términos de consecuencias físicas, no de la motivación que se encuentra detrás de ellos.	El niño juzga los actos por las intenciones, no por las consecuencias.
Reglas	El niño obedece las reglas porque son sagradas e inalterables.	El niño reconoce que las reglas son hechas por la gente y que la gente puede cambiarlas. Los niños se consideran a sí mismos tan capaces de cambiar las reglas como cualquier otro.
Respeto por la autoridad	El respeto unilateral conduce a sentimientos de obligación para obrar de acuerdo con los estándares de los adultos y para obedecer sus reglas.	El respeto mutuo por la autoridad y por los grupos de referencia les permite a los niños evaluar sus propias opiniones y habilidades, y juzgar a las otras personas en forma objetiva.
Castigo	Los niños favorecen el castigo severo. El niño siente que el castigo en sí define lo incorrecto de un acto; un acto es malo si se obtiene castigo.	El niño favorece el castigo suave que compensa a la víctima y ayuda al culpable a reconocer por qué un acto es incorrecto, llevándolo así a corregirse.
Concepto de justicia	El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que cualquier accidente físico o desgracia que ocurra después de un mal comportamiento es un castigo de Dios o de otra fuerza sobrenatural.	El niño no confunde la desgracia natural con el castigo.

Fuente: Kuper (1993, p. 174-175).

Con los aportes sobre el desarrollo cognitivo y moral del niño desde el constructivismo de Piaget, se creó un cuerpo teórico que sentó las bases de la educación moral. Este investigador enriqueció el tema del aprendizaje y abrió nuevos rumbos al ampliar la acción pedagógica no solo sobre las áreas tradicionales y básicas de la educación como lo son el lenguaje y las operaciones

matemáticas; adicionalmente, estableció los cimientos para la formación moral de los educandos. Así como se puede enseñar a razonar sobre los contenidos y usos del lenguaje y las matemáticas, se puede también enseñar a razonar moralmente. Este es básicamente el pensamiento aportado, y del que otros investigadores partieron. Un discípulo suyo, Lawrence Kohlberg, psicólogo estadounidense construyó su teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral, a partir de las investigaciones de su maestro. Ligó el desarrollo cognitivo del individuo al desarrollo del juicio moral. Dado que los propósitos del presente trabajo están orientados hacia el desarrollo del juicio moral, se ve la importancia de atender de manera particular los postulados teóricos de Kohlberg; dado que Piaget no ahonda suficientemente en el tema del desarrollo moral, pues se centra especialmente en las etapas del desarrollo cognitivo, sin referirse de manera específica al tema moral en el sujeto. A continuación, se presentarán los aspectos más importantes de la teoría de Lawrence Kohlberg.

## **3.2 LA TEORÍA DEL DESARROLLO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG**

**3.2.1 Generalidades de la Teoría. Lawrence Kohlberg (1927-1987).** Psicólogo norteamericano, fue el encargado de continuar con los estudios de Piaget sobre el desarrollo moral del niño, que relacionó con la teoría cognitiva y el constructivismo. Su labor académica la realizó especialmente en las universidades de Chicago y Harvard. Trabajó por más de veinte años con grupos de jóvenes norteamericanos estudiando el desarrollo moral, concretamente el desarrollo del juicio moral; su estudio lo realizó en las instituciones educativas norteamericanas: Secundaria Alternativa de Scarsdale y Cluster; para tal efecto, utilizó los dilemas morales en entrevistas y construyó lo que se conoce como “La Comunidad Justa”, un tipo de escuela que enseña sobre la ciudadanía democrática, siendo en sí misma una sociedad democrática. Estas escuelas están organizadas como democracias participativas directas (los profesores, directivos, administrativos y los estudiantes poseen un voto cada uno). Esta teoría otorga una gran importancia a la participación directa de los estudiantes en la resolución de conflictos que contribuye satisfactoriamente en el proceso de la educación moral. Para una mejor comprensión de esta teoría; así como del contenido del presente trabajo de grado, es recomendable consultar el glosario.

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg se puede catalogar de tipo cognitivo-evolutiva y se centra en el juicio moral, en el razonamiento que argumenta una decisión de orden moral. ¿Por qué se debe actuar de determinada manera? El razonamiento no sólo se puede emplear en la enseñanza del lenguaje o de las

matemáticas; además, puede ser utilizado y estimulado en el campo moral. Básicamente el individuo presenta una evolución en la calidad de los razonamientos morales expresados en argumentos ante un dilema moral. De una moral heterónoma o preconventional se pasa a un nivel convencional y por último a un nivel de autonomía o posconvencional. Estos tres niveles se subdividen en seis etapas, dos por nivel. En el nivel preconventional se encuentran los niños, en el convencional los adolescentes y adultos, el posconvencional lo alcanzan sólo pocas personas.

La perspectiva moral de Kohlberg es de tipo universal y racional, razón por la cual tiene además un carácter deontológico (actuar por el deber ser). Dentro de la ética como reflexión moral existe también otra perspectiva que no guía la acción moral hacia el deber sino hacia la búsqueda de la felicidad; de lo bueno, ésta perspectiva recibe el nombre de teleología y uno de sus principales representantes es Aristóteles. La teoría del psicólogo norteamericano persigue un fin universal que parte del juicio moral del individuo que razona autónomamente en asuntos morales. La máxima etapa del desarrollo del juicio moral corresponde a la asimilación de principios éticos universales. En Kant el juicio moral debe mandar para todos bajo la forma del imperativo categórico "*Obra según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal*" (Kant, 2003, p. 57). Su moral busca ser universal. Ello significa que desde la deontología tendrá un lugar importante la justicia, la regla, la norma, la ley y la autonomía. Estos elementos sumados a los anteriores permiten afirmar que ésta teoría se construye sobre la base de Piaget y Kant.

La acción moral del sujeto está influenciada ciertamente por muchos factores: el desarrollo cognitivo, la racionalidad, las emociones y sentimientos, la cultura del medio, las costumbres, el marco legal, las instituciones y los otros individuos. Todos influyen de alguna manera en la persona; sin embargo, es el individuo en libertad quien decide obrar de tal o cual forma. La teoría de Kohlberg parte del desarrollo del juicio moral como primer paso para lograr la formación de mejores ciudadanos, tiene pues una relación también con la ética civil o de mínimos. Los elementos de esta teoría aplicados en la educación moral pueden constituir un modelo de enseñanza en las escuelas colombianas para ayudar a la sana convivencia y favorecer la paz. Razonar moralmente para tomar una mejor decisión es un paso anterior a la acción moral. Aprender a reflexionar y justificar el actuar moral puede redundar en mejores acciones de índole moral. Mas adelante se analizará con más detalles este problema y su relación con la libertad del individuo, una vez expuesta la teoría cognitiva-evolutiva.

Para comprender de forma más precisa los elementos teóricos de Kohlberg, sobre las etapas del desarrollo del juicio moral, se presenta a continuación dicha información.

Tabla 5. Descripción de las etapas de desarrollo del juicio moral según L. Kohlberg

NIVEL Y ETAPA	LO QUE ESTÁ BIEN	RAZONES PARA HACER EL BIEN	PERSPECTIVA SOCIAL DE LA ETAPA
<p>Nivel I: Preconvencional Etapa 1: Moralidad Heterónoma</p>	<p>Evitar romper las reglas apoyadas en el castigo. Obedecer porque sí y para evitar el daño físico a las personas y a la propiedad.</p>	<p>Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>	<p><i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de 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.</p>
<p>Nivel I: Preconvencional Etapa 2: Individualismo, Propósito Instrumental e Intercambio.</p>	<p>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.</p>	<p>Servir los propios intereses o necesidades en un mundo donde se debe reconocer que los demás también los tienen.</p>	<p><i>Perspectiva Individualista concreta.</i> 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.</p>



<p>Nivel II: Convencional Etapa 3: Expectativas Interpersonales mutuas, de Relaciones y de Conformidad Interpersonal</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p><i>Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.</i> 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.</p>
<p>Nivel II: Convencional Etapa 4: Sistema Social y Conciencia</p>	<p>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.</p>	<p>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.</p>	<p><i>Diferencia el punto de vista de la sociedad del acuerdo o motivos interpersonales</i> 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.</p>

<p>Nivel III: Posconvencional o de Principios Etapa 5: Contrato Social o Utilidad y Derechos individuales.</p>	<p>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 <i>vida</i> y la <i>libertad</i>) se deben mantener en cualquier sociedad, independientemente de la opinión de la mayoría.</p>	<p>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".</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> 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.</p>
<p>Nivel III: Posconvencional o de Principios Etapa 6: Principios Éticos Universales</p>	<p>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.</p>	<p>Crear en la validez de los principios morales universales, y en el sentido de compromiso personal y profundo con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral</i> 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.</p>

Fuente: (Kohlberg, 2002. p. 8)

**3.2.2 La Educación y el Desarrollo Moral.** A continuación se presentarán los elementos teóricos más importantes de Lawrence Kohlberg y sus investigaciones que fueron tomados de su principal libro “La educación moral” (1989). Otras obras del mismo autor son: “La psicología del desarrollo moral” (1992) y “El desarrollo del educando como finalidad de la educación” (1984). Su trabajo investigativo se centró en *La Comunidad Justa*; un tipo de escuela con participación democrática de los estudiantes, en algunos aspectos de ésta; los aportes de esta teoría contribuyeron además para valorar el papel del dilema moral como herramienta pedagógica en el desarrollo del juicio moral, finalidad primordial del enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg. *La Comunidad Justa* y el dilema moral no rivalizan en la consecución de tal fin; sino que, se complementan para mejorar la educación moral de los estudiantes. La división del desarrollo del juicio moral en tres niveles (preconvencional, convencional y posconvencional) y seis etapas (dos por nivel), presentadas anteriormente, son la base de esta teoría. La propuesta del uso del dilema moral como instrumento de desarrollo del juicio moral en el presente trabajo, tiene su aplicación práctica en el siguiente capítulo; por ahora, se sentarán las bases teóricas en que descansa la discusión moral a partir del dilema.

Durante la década de los sesentas Kohlberg elaboró una teoría cognitivo-evolutiva de la moralización que trataba de explicar: A) ¿cómo se desarrollan esas etapas a partir de la interacción entre un individuo y su ambiente? B) ¿cómo un individuo pasa de una etapa a la siguiente? C) ¿por qué algunos individuos se desarrollan más que otros? D) ¿cuál es la relación entre esas estructuras de base cognitiva, los sentimientos y acciones morales de un individuo? Las investigaciones prácticas y la especulación teórica lo llevaron a centrar su atención en el campo de la educación moral, guiado en parte por el trabajo de sus discípulos y colaboradores. Para determinar el nivel y etapa del juicio moral de los estudiantes les presentaba un dilema moral, lo importante no era la decisión, sino el razonamiento que acompañaba la respuesta, vale decir, la calidad del argumento, la reflexión que acompañaba la justificación de la decisión. Los planteamientos teóricos y las hipótesis sobre el desarrollo moral fueron aplicados en la práctica por el mismo Kohlberg y algunos colegas suyos en estudiantes de secundaria. A continuación se presentan los aportes más significativos de estas investigaciones y su contribución para la construcción de la teoría cognitivo-evolutiva.

Moshe Blatt (1975) discípulo de Kohlberg,

*“...planteó la hipótesis de que si a los niños se les presentaba de manera sistemática un razonamiento moral correspondiente a una*

*etapa inmediatamente superior a la propia, serían atraídos por ese razonamiento y, al tratar de apropiarse de él, se estimularía el desarrollo hacia la siguiente etapa de juicio moral (ver definición de juicio moral). Una vez establecida la etapa inicial del juicio moral de los estudiantes de sexto grado de una escuela, se reunió con ellos en una clase semanal por espacio de tres meses. En estas clases presentaba una serie de dilemas y luego solicitaba a los estudiantes que propusieran soluciones y explicaran por qué sus soluciones eran mejores. Al finalizar los tres meses Blatt descubrió que el 64% había avanzado una etapa completa del desarrollo moral (...) pero el logro de ese objetivo habría sido cuestionado sino se hubiera realizado un estudio de seguimiento un año más tarde, que demostró que las ventajas logradas se mantenían constantes sin refuerzo alguno de la intervención.”(2 pág. 25-27).” (Kohlberg , 2002, p. 25 -27)*

Los resultados de esta investigación son muy importantes en relación con el objetivo de este trabajo de grado, al pretender elaborar una metodología de desarrollo del juicio moral mediante la discusión de dilemas morales. En primer lugar el porcentaje de estudiantes que avanzó a la etapa siguiente fue más de la mitad, y al conservarse este logro sin refuerzo, se deja ver las bondades de la discusión moral en el aula. Adicionalmente, se puede conjeturar que los resultados de esta experiencia de tres meses realizada por un experto, se pueden tratar de alcanzar con docentes no preparados en un lapso mayor de tiempo. El dilema moral se constituye pues en una herramienta importante, conducente a alcanzar la autonomía moral. En el siguiente capítulo se abordará ésta y otras cuestiones relacionadas con el componente práctico, realizado para tal fin en el colegio Félix Naranjo.

Con este trabajo Blatt demostró, que la teoría de su maestro se podía aplicar en el aula de clase, pero los aportes no se detuvieron. El estudio permitió también establecer tres condiciones para el crecimiento moral:

- El desarrollo del juicio moral responde a la intervención educacional; el paso de una etapa a la siguiente, que naturalmente se produce en un lapso de varios años, puede efectuarse en un periodo concentrado.
- El desarrollo estimulado no es efecto temporal de aprender “respuestas correctas” sino que, como se midió un año más tarde, es tan duradero como el “desarrollo natural” y se extiende a nuevos dilemas no tratados en el aula.

- El desarrollo estimulado se produce cuando la intervención establece las condiciones que promueven el paso a otra etapa, entre ellas: proporcionar oportunidades para el conflicto, la conciencia moral, la asunción de roles y el acceso a una forma de razonamiento moral que está por encima de la propia etapa. (Kohlberg , 2002, p. 26)

Los aportes de este autor se han constituido en un punto de partida, para pensar en la implementación de una metodología similar, que pueda ofrecer buenos resultados en busca del desarrollo moral de los estudiantes del corregimiento de San Diego. A la investigación de Blatt se sumaron otros autores.

Otro trabajo importante relacionado con las condiciones para promover el avance de etapa del juicio moral fue realizado por Walker (1983).

*“Les presentaba a niños de quinto a séptimo grado una discusión moral de treinta minutos entre dos adultos (...) ese estudio indicó que el contacto con un razonamiento moral conflictivo correspondiente a una etapa inmediatamente superior a la del sujeto fue más eficaz (...) también demostró que el conflicto en ausencia de un razonamiento de etapa superior producía cambio”.* (Kohlberg , 2002, p. 27-28)

La postura de este autor es relevante en este trabajo, dado que una discusión dirigida por un adulto; en este caso, el docente, puede partir como mínimo de la utilización de argumentos de una etapa igual a la del estudiante, en el caso de que el profesor se encuentre en esa misma etapa. Lo más lógico es pensar que el maestro se encuentre en una etapa igual o superior a la del estudiante. Tal vez, el conflicto a partir de un razonamiento de etapa igual durante un tiempo prolongado; por ejemplo, un año, puede producir un avance de etapa en los estudiantes, y en el docente. Las consideraciones anteriores encajan en un contexto educativo como el del colegio Félix Naranjo, que al igual que otras instituciones educativas, ponen la orientación del Área de Ética y valores, en manos de docentes sin formación profesional al respecto.

Los aportes de Kohlberg, Blatt y Walker han sido de gran importancia para la educación moral. Las investigaciones realizadas por ellos tienen como característica general la discusión moral orientada por docentes preparados para tal fin. Sin exceder los alcances de este trabajo de grado y como base para futuras experiencias educativas en el campo moral, no se encontraron investigaciones

sobre discusión de dilemas morales, orientados por docentes sin formación; al respecto, lo que se halló fue una experiencia pedagógica que utiliza dilemas morales, dirigida para maestros sin formación profesional en ética, como es el caso de “Vida de Maestro” del INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP) (2000), pero no trabajos científicos en sentido estricto. El aporte de Walker deja entrever, que la discusión moral dirigida por maestros sin experiencia puede también producir cambio; sin embargo, una inquietud que surge es ¿un orientador sin preparación puede incidir negativamente y detener el desarrollo natural del juicio moral del estudiante? En el capítulo siguiente se presentará la parte práctica de este trabajo, que pretende abordar el problema del desarrollo moral en general, y del juicio moral en particular.

Retomando el enfoque de Kohlberg sobre la educación moral, éste se aleja de la transmisión de valores del maestro a los estudiantes y tiende más a la comprensión, al entendimiento; al por qué determinados valores son acogidos por una sociedad en consenso. En el paso de la heteronomía a la autonomía el estudiante desempeña el papel principal, el maestro es solo un guía u orientador. La autoridad de los mayores: padres y maestros ya entra en tela de juicio por parte de los jóvenes, de allí la crisis de la aceptación del sistema de valores por parte de las nuevas generaciones. La globalización y la influencia de los medios de comunicación, sumados a la crisis de la familia monogámica, han creado un ambiente fraccionado y no homogéneo diferente al de las generaciones anteriores, que transmitían por la cultura un mismo sistema de valores con mayor aceptación por parte de las nuevas generaciones.

La Justicia, es uno de esos valores que entra en la crisis mencionada anteriormente. Kohlberg, que tiene una influencia kantiana en la base filosófica de su modelo, se preocupó ostensiblemente por este valor moral. Es de la opinión que la comprensión de este principio moral, posibilita la apropiación posterior del mismo valor. Esta idea tiene su origen en Sócrates, pues el filósofo ateniense planteaba como condición de la formación de la conciencia moral, el saber o la comprensión del concepto de virtud; estas consideraciones recalcan el papel de la ética como reflexión filosófica sobre la moral, la cual se vale también de los aportes realizados por ciencias como la sociología y la psicología, para tratar su objeto de estudio: la moral.

*“Con la enseñanza de la justicia se pueden transmitir legítimamente los valores consensuales de la sociedad, porque la justicia, vista*

*desde la perspectiva del desarrollo moral, no es un valor dado, que puede transmitirse o imponerse concretamente a los niños, (...) es ese sentido innato de equidad lo que en cada etapa del desarrollo moral da forma al modo en que los individuos hacen justicia sobre lo correcto o incorrecto” (Kohlberg , 2002, p. 29)*

Según Kohlberg, este sentido innato de justicia se puede desarrollar mejor desde el enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. Se aprende sobre la justicia siendo justos, participando en la elaboración de normas, no como fruto de un mandato superior que refuerza la heteronomía; sino desde el sentido de equidad como fruto de una moral autónoma, sustentada en razones, reflexión, análisis de la intención y de las consecuencias de la acción moral.

Rochelle Mayer y Kohlberg (1972) en un interesante ensayo aportaron más elementos que enriquecieron la teoría cognitiva-evolutiva de la educación moral, como se puede apreciar en la cita a continuación:

*“El estilo evolutivo desarrolla en los estudiantes aptitudes en áreas de funcionamiento cognitivo, social, moral y emocional. Este enfoque se apoya en dos supuestos: 1) Las metas de la educación deben ser justificables en términos de su valor intrínseco. 2) Las aptitudes humanas que se desarrollan de manera coherente y progresiva en el curso del tiempo deben verse como poseedoras de mayor valor que las conductas, aptitudes y actitudes que tienen alcance limitado y están expuestas a que se las extinga o revierta (...) avanzar a una etapa superior de juicio moral es un proceso que contiene sus propios fines morales. Posee valor intrínseco, porque si bien los estudiantes podrían no actuar de acuerdo con su etapa superior recién desarrollada; si actúan según su lógica, tomarán una decisión moral más adecuada que si actuaran sobre la base de un razonamiento de etapa inferior.” (Kohlberg , 2002, p. 30-31)*

Uno de los principales retos que afronta la educación moral es ¿cómo articular coherentemente el juicio moral con la acción moral? esta dificultad no se presenta en otras áreas de la formación de los estudiantes. Cuando un alumno aprende a leer o a razonar matemáticamente logra su objetivo; por ejemplo, quien aprende a sumar realiza el razonamiento y el proceso; obtenido el resultado de la operación, simplemente lo manifiesta, no se puede pensar lógicamente que él alumno es libre

de colocar o no la respuesta correcta conociendo de antemano el resultado verdadero. En la acción moral, la libertad juega un papel decisivo, se puede comprender y justificar racionalmente una acción como la mejor elección y sin embargo, actuar de forma contraria a este razonamiento. En este sentido, hay que aclarar que la acción moral está afectada también por las emociones y todos hemos experimentado en algunas ocasiones que ellas priman en la elección de la acción; sin embargo, el desarrollo del juicio moral puede ofrecer mejores elementos de discernimiento al actuar, y por lo tanto, el sentido de la responsabilidad se acrecienta.

Continuando con los aportes de este ensayo se plantean en él otras ideas interesantes:

*“Un programa de educación encaminado hacia el desarrollo del juicio moral, busca no solo cambiar las conductas; sino, una capacidad estructural. La capacidad estructural-como lo demuestran el estudio longitudinal de Kolby y Kohlberg (1987), y el estudio de seguimiento de Blatt, rara vez es reversible. Una vez que una persona desarrolla una nueva capacidad estructural, la posee (...) dos puntos interesantes son: el primero corrige el concepto equivocado de que la meta de la educación es la aceleración de la etapa (...) sino intentar evitar el retraso de etapas (...) el segundo es que la educación evolutiva fomenta el décalage, la diseminación de una operación cognitiva dentro de una amplia gama de actividades físicas, y sociales básicas (...) el interés se centra aquí en el alcance y la profundidad del desarrollo y no en su ritmo de avance”*  
(Kohlberg , 2002, p. 31-32)

Si bien la teoría cognitiva-evolutiva toma el carácter racional como fundamento del desarrollo moral, no deja de lado los sentimientos y emociones, percibiendo al individuo como una totalidad; y no en forma fraccionada. Dentro de los múltiples hallazgos de este enfoque es importante recordar con Walker, que una vez alcanzado un nivel del juicio moral, éste se conserva en ausencia de la discusión moral, de allí lo alentador de promover el dilema moral para tal fin. De otra parte, la educación moral puede desde esta perspectiva, lograr que el estudiante desarrolle mínimo una etapa “natural”; ello implica, una base para desarrollar la autonomía moral.

Las limitaciones del enfoque cognitivo-evolutivo: La principal crítica que se ha hecho a esta teoría, es que se centra en el desarrollo del juicio moral sin ocuparse de las cuestiones escolares relacionadas con la conducta y la disciplina. La



enseñanza de la justicia, al igual que la matemática y el lenguaje se desarrollan en la escuela dentro del entorno del aula. Kohlberg exploró no solo su teoría centrada en el individuo, sino también desde la comunidad. En este sentido, recibió la influencia de Durkheim (1925/1973), colega como educador moral, pero perteneciente a la línea de la transmisión cultural.

*“La escuela es la primera institución pública a la que es enviado el niño no como miembro de su familia, sino como individuo con una emergente identidad propia. De esta manera, para el niño la escuela representa a la sociedad en general; al ir a la escuela el niño aprende a cumplir los roles públicos que se esperan de un miembro de su sociedad (...) es importante que las discusiones sobre la justicia toquen a la escuela, de lo contrario éstas (discusiones morales) se percibirán sólo como gratas conversaciones con los profesores.”* (Kohlberg , 2002, p. 35)

Así, el currículum oculto cobra una gran importancia en esta teoría de transmisión cultural, pues el contexto tiene tanto o mas valor formador como la labor desarrollada en el aula. El currículum oculto puede ser utilizado para crear una sociedad moral en el aula y contempla los planes de estudio y las prácticas escolares dentro de las cuales tendría cabida la discusión moral centrada en dilemas morales. Ahora bien, si la escuela es el lugar e institución protagonista de la formación moral de los estudiantes, también inciden de forma no menos importante en ésta, la familia, el entorno y la sociedad. La idea de involucrar directamente a los estudiantes en cuestiones morales reales dentro del aula y la escuela, contribuiría posteriormente para desarrollar *La Comunidad Justa*. Según Kohlberg, el modelo de Durkheim puede ser eficaz para crear un grupo de estudiantes que se comporten debidamente según un código de moral convencional, pero no es probable que estimule el desarrollo del estudiante hacia las etapas posconvencionales de la moral basada en principios morales universales. Kohlberg toma pues estas ideas de Durkheim y las incorpora en su teoría sin dejar como enfoque primordial el desarrollo del juicio moral del individuo.

Recapitulando, la teoría de Kohlberg inicia con el estudio del desarrollo del juicio moral en el individuo a partir de dilemas morales, sin dejar esta herramienta de lado, posteriormente involucra a la escuela como facilitadora de dicho proceso. En este recorrido se valió de las discusiones morales iniciadas por Blatt para extenderlas a las normas, reglamentos y las relaciones sociales que se dan entre profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza. Los estudiantes entonces

pueden aprender más y comprender de una mejor manera la justicia como equidad si contribuyen directamente en la construcción de las normas que los rigen y actúan según sus propias demandas dentro de la escuela. Para que los estudiantes logren el paso de la heteronomía a la autonomía moral deben tener los espacios e instrumentos que les permitan elegir sobre las normas en la escuela, donde se desarrolla gran parte de su vida diaria. Para tal fin es recomendable, según Kohlberg la promoción de escuelas democráticas donde los estudiantes tengan voz y voto.

La comunidad justa, al igual que la discusión moral basada en dilemas morales, promueven el desarrollo del juicio moral; sin embargo, las transformaciones que se requieren para modificar la escuela tradicional en escuela democrática son varias y complejas. Para empezar, ¿están los directivos, docentes y personal administrativo dispuestos y preparados para otorgar voz y voto a los estudiantes en la formulación de las reglas, normas y resolución de conflictos, que en ocasiones involucran aspectos de dirección y administración de la escuela? Puede decirse a favor de una respuesta afirmativa que los manuales de convivencia y el gobierno escolar son un primer paso para ello, pero tal vez no sea suficiente. La educación en nuestro país tradicionalmente ha sido paternalista y promueve la heteronomía, los adultos damos poca participación a los jóvenes en la dirección de las instituciones. En el primer capítulo del presente trabajo de grado se han expuesto una serie de problemáticas que el Área de Ética y Valores ha afrontado desde su aparición. Si los docentes que orientan dicha área no tienen en general una formación profesional en tal sentido, pensar que las instituciones educativas están preparadas para implementar *la comunidad justa* es aún más difícil; de allí que para iniciar una educación moral que promueva el desarrollo del juicio moral desde el enfoque cognitivo-evolutivo, sea más práctico iniciar con la discusión de dilemas morales, dados los resultados alentadores de las investigaciones sobre el particular. A continuación se muestran en el siguiente apartado, una serie de consideraciones teóricas y prácticas sobre las bondades del dilema moral. Esto no implica descartar de plano la implementación de *la comunidad justa*; la institución que cuente con el personal y la mentalidad apropiada para hacerlo debería aventurarse en esta tarea.

**3.2.3. La Discusión Moral Mediante el uso de Dilemas y su Efecto en el Desarrollo del Juicio Moral:** Las investigaciones de Kohlberg y Blatt utilizaron dilemas morales hipotéticos que tienen como tema principal la justicia; además, trataron diversas cuestiones como la eutanasia, las relaciones sexuales y el

racismo entre otras, que generaron discusiones muy enriquecedoras sobre temas rara vez asumidos en el aula.

*“Plantear dilemas hipotéticos es una estrategia metodológica para lograr el pensamiento óptimo de un sujeto acerca de un problema moral: se estandarizan los estímulos dados a cada sujeto y se eliminan los factores extraños que pueden confundir la interpretación del razonamiento del sujeto (...) se ha considerado que esta clase de razonamiento representa en general la capacidad de un individuo.”*  
(Kohlberg , 2002, p. 151-152)

Sin embargo, una de las dificultades que presentaban estas discusiones es que no tocaban el contexto (la realidad de la escuela y los estudiantes). Las directivas de la escuela Cluster reclamaban temas que estuvieran relacionados con los problemas de indisciplina y conducta; además, los estudios mostraban que los estudiantes de clase baja o más jóvenes presentaban problemas para articular las discusiones de conflictos hipotéticos con su realidad. El éxito de estas discusiones depende de la capacidad del estudiante para operar cognitiva y emocionalmente en el plano de lo imaginario. A pesar de que posteriormente Kohlberg y Fenton obtuvieron muy buenos resultados en el desarrollo del juicio moral de los estudiantes con este tipo de dilemas, las dificultades no fueron pocas.

*“Realizaron después un proyecto a gran escala para enseñar a profesores de estudios sociales a dirigir debates sobre dilemas hipotéticos (...) sin embargo, un año después de finalizado el proyecto, cuando retornaron a las aulas de los profesores que habían instruido con tan buenos resultados, ninguno había continuado con las discusiones morales (...) los profesores indicaron que les había faltado motivación para emplear un enfoque tan desconectado de sus objetivos curriculares y de la disciplina en el aula.”* (Kohlberg , 2002, p. 152)

En la discusión moral con dilemas es importante tanto la forma como el contenido. La escuela tradicional se centra más en lo último y descuida lo primero, es importante lo que se decide pero también por qué se decide. Los dilemas morales sirven para promover el desarrollo del juicio moral porque crean en la gente no solo conflictos cognitivos sino también desequilibrios afectivos. Las inquietudes planteadas sobre los dilemas hipotéticos, dieron cabida a la elección para el trabajo de campo con los estudiantes del grado décimo del colegio Félix Naranjo,

de dilemas contextualizados; otro tipo de dilema basado en las necesidades y problemáticas de los alumnos de dicha institución (medio ambiente, sexualidad....) y que se explica a continuación.

El dilema moral contextualizado se construye desde las necesidades del grupo; teniendo en cuenta su entorno social, puede ser más motivador y emocionante al involucrar más al individuo, con una problemática con que se sienta identificado. En contraposición; el dilema hipotético se puede presentar como algo abstracto para el estudiante. El dilema moral contextualizado puede generar discusiones en el aula en torno a asuntos de disciplina y conducta y contribuir a solucionarlos; es cuestión de directivos y docentes acoger las ideas y aportes que los mismos estudiantes generan. Sin embargo, existen en algunas comunidades, circunstancias que dificultan aplicar de manera franca y sincera este tipo de dilemas sobre temas como el conflicto armado, tal es el caso de San Diego. No obstante lo anterior, dadas las consideraciones sobre la motivación que son tan importantes para trabajar con adolescentes, se refuerza la idea de desarrollar discusiones morales mediante dilemas contextuales.

En todo caso, el fin de ambos tipos de dilemas es el desarrollo del juicio moral y presentan más afinidades que diferencias sustanciales. Los conflictos de tipo cognitivo y afectivo, así como el actuar según un criterio personal o que obedezca a una transmisión cultural es enriquecedor y contribuye para la consecución de una mayor autonomía moral. Cuanto más alta sea la etapa alcanzada por un individuo, más posibilidades hay de que éste actúe en pro de la sociedad.

Vistos los resultados positivos arrojados por las investigaciones de Kohlberg y sus colegas, sobre las discusiones morales a través de dilemas; sumado a las dificultades para implementar la comunidad justa, hacen que para el presente caso se opte por la primera estrategia de educación moral. Se recalca que ambas metodologías pertenecen al enfoque cognitivo-evolutivo. La cita que viene a continuación, respalda la opción elegida a desarrollar con los estudiantes de San Diego.

*“El estudio más completo acerca de las discusiones sobre dilema moral en el contexto de una escuela secundaria regular es el de La Fundación Stone, realizado por Colby y otros (1997) (...) de estos estudios se desprende que, si los educadores se ocupan sólo de estimular el cambio de razonamiento moral, pueden optar por las discusiones morales en el aula. Estos debates requieren mucho*

*menos esfuerzo docente y cambio organizacional que el enfoque de la comunidad justa y parecen tener el potencial para inducir un desarrollo promedio mayor (...) las clases de discusión moral son fáciles de iniciar pero tienden a ser abandonadas, mientras que las comunidades justas son muy difíciles de iniciar pero tienden a durar más tiempo (...) la mayoría de los estudios sobre la discusión moral fueron proyectos de un semestre o de un año, conducidos por graduados que hacen su doctorado o por profesores que participan deliberadamente de una experiencia. Tenemos muy pocos datos de programas de discusión que no fueran establecidos específicamente como experimentos de investigación” (Kohlberg , 2002, p. 316-319)*

La educación moral a partir de la estrategia de dilemas morales, desarrollada a través de las investigaciones de Kohlberg y sus colegas, avalan esta metodología en el corto plazo; en tanto que la comunidad justa logra mejores resultados en el largo plazo, al involucrar a los estudiantes en la participación democrática relacionada con algunos aspectos de la escuela, básicamente a nivel de construcción de normas mediante el consenso; por esta razón, la relación entre juicio moral y acción moral es mayor que la que se puede observar en la discusión moral. Sin embargo, atendiendo al objetivo general (Formular un proyecto pedagógico basado en dilemas morales), así como a uno en particular (Promover el desarrollo del juicio moral), del presente trabajo de grado; sumado a los buenos resultados de las discusiones con dilemas, arrojados por las investigaciones, se optó por aplicar esta última estrategia, realizando una serie de adaptaciones para ser aplicada por docentes sin formación profesional en ética, en las clases del área de Ética y Valores del grado décimo, de la institución educativa Félix Naranjo.

Expuestas algunas ideas sobre el dilema moral y los motivos de su elección, concernientes a favorecer el desarrollo moral; se mostrarán a continuación los aspectos metodológicos; así como otros elementos teóricos de esta estrategia, perteneciente al enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg.

El dilema hipotético empleado por Kohlberg en sus entrevistas con estudiantes, para clasificarlos según la etapa del juicio moral, es el dilema de Heinz.

*“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Existe un medicamento con el que los médicos piensan que se puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico, precisamente de la misma ciudad, acaba de descubrir.*

*La droga es costosa, pero el farmacéutico está cobrando diez veces más de lo que le costó fabricarla. El pagó \$200 dólares por el radio y está cobrando \$2.000 dólares por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para que le presten el dinero, pero sólo consigue reunir unos \$1.000 dólares, es decir, la mitad de lo que le cuesta la droga. Le explica al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o que le permita pagarlo más tarde. El farmacéutico le responde: "No, yo descubrí la droga y tengo derecho a sacar una ganancia de ella". Heinz, desesperado, piensa en atracar el establecimiento y robar la droga para su mujer. ¿Qué debe hacer Heinz?" (Kohlberg , 2002, p. 325)*

La pregunta final es de tipo prescriptiva, se refiere al deber, a lo que cualquiera haría en su situación. En opinión del autor, esta pregunta es mejor que ¿qué haría usted?, pues se minimizan las variaciones no morales de personalidad y situación que pueden influir en el juicio moral específico. En los dilemas contextualizados que toman aspectos de la realidad también se pregunta de igual forma ¿Qué debe hacer el personaje X?

*"Los dilemas oponen dos tipos de normas o derechos de personajes. El respeto por la propiedad privada al derecho a la vida, los derechos del farmaceuta a los derechos de la esposa de Heinz. La resolución más adecuada de esos conflictos de justicia exige la referencia a un principio, tal como el principio utilitario del bien mayor o el principio de justicia de respetar a todas las personas por igual" (Kohlberg , 2002, p. 270)*

El debate en clase inicia a partir de las diferentes opiniones que surgen, de la oposición de normas o derechos que contenga el dilema moral presentado a los estudiantes; esta condición es imprescindible para que el dilema pueda dar lugar al desarrollo del juicio moral; de lo contrario, no puede existir dilema en la historia. Teniendo en cuenta que la discusión moral a través de dilemas (hipotéticos o contextuales), sirve para medir y promover la etapa de desarrollo moral del individuo, se pasa a señalar el procedimiento empleado por Kohlberg para medir y promover el desarrollo del juicio moral. La estructura básica es la siguiente:

**– Procedimiento para medir y promover el desarrollo del juicio moral**

- Se realiza una entrevista individual presentando el dilema de Heinz.
- Se realizan una serie de preguntas en torno a la situación problemática tomando en cuenta los diferentes personajes y se toma atenta nota de los argumentos que sustentan la decisión (Con base en esta información se establece la etapa inicial de juicio moral).
- Se desarrollan las clases de discusión moral utilizando otros dilemas.
- Al finalizar las discusiones morales en el aula se repiten los puntos 1 y 2.
- Por último, se comparan los argumentos iniciales y finales sobre el dilema de Heinz y se evalúa si hubo o no avance de etapa del juicio moral.

Este procedimiento fue utilizado por Kohlberg y sus colegas en las investigaciones llevadas a cabo por ellos mismos. En algunos casos las clases eran orientadas por docentes preparados para tal fin. Uno de los aspectos que es relevante en el procedimiento de la discusión, es la construcción de argumentos; estos son los que permiten clasificar la etapa de desarrollo del juicio moral, ya que al argumentar el por qué de una decisión tomada, se realizan los procesos cognitivos y de asunción de rol, que tiene este enfoque cognitivo-evolutivo. El desarrollo del juicio moral genera unas condiciones de reflexión y comprensión sobre los asuntos morales, que favorecen la autonomía y que llevan a que el individuo decida y actúe más en favor de la comunidad, sin que ello vaya en detrimento de si mismo.

El modelo expuesto con anterioridad, es básicamente el mismo que se empleó para el trabajo de campo con los estudiantes del grado décimo del colegio Félix Naranjo. Sin embargo, se realizaron unos pequeños cambios como no mencionar Europa, sino “una ciudad”, se sustituyó el nombre de Heinz por el de Carlos, y los valores en dólares fueron convertidos a pesos. En lo tocante al desarrollo de las clases es menester recordar que éstas fueron orientadas por una docente de San Diego, sin formación profesional en ética. En el próximo capítulo se presentará la descripción y análisis de la propuesta para orientar el Área de Ética y Valores en dicha institución educativa, mediante la metodología de la discusión moral dirigida por docentes sin formación en este campo.

Expuestos los elementos teóricos y metodológicos sobre el desarrollo moral a través del uso de dilemas, se muestra a continuación las circunstancias que influyen para tal fin.

**3.2.4 Condiciones y prerequisites para el desarrollo del juicio moral.** El trabajo desarrollado por Kohlberg, sus colegas y discípulos, por varias décadas; les permitieron establecer unos parámetros para promover el desarrollo moral en lo tocante al avance de etapa del juicio moral. La próxima cita así lo evidencia.

*“Las investigaciones de Kohlberg y algunos colegas suyos permitieron establecer algunos prerequisites para cambiar de etapa del juicio moral. Estos prerequisites se relacionan directamente con la teoría de Piaget. Colby y otros (1977), Kuhn y otros (1977), Walker y Richards (1979) aportan pruebas que indican que el logro de las operaciones formales básicas (Piagetanas) es una condición necesaria pero no suficiente para alcanzar el razonamiento moral correspondiente a la etapa cuatro” (Kohlberg , 2002, p. 295)*

Según Piaget la etapa de las operaciones formales se da a partir de los 12 años y presenta adicionalmente una mejor comprensión de los conceptos morales. La etapa cuatro se constituye en una meta real y deseable de alcanzar, próximamente se verán algunos elementos que así lo confirman. Continuando con los aportes de Walker.

*“Al interpretar el sentido de la magnitud del cambio en el juicio moral, hay que tener en cuenta si los estudiantes han desarrollado prerequisites cognitivos no morales para el desarrollo del juicio moral. Walker (Walker y Richards, (1979), Walker (1980)) ha demostrado que la capacidad lógica y de asunción de rol son necesarias pero no suficientes para el desarrollo moral.” (Kohlberg , 2002, p. 318)*

Básicamente el desarrollo de cierta capacidad lógica y la asunción de rol social por parte del individuo, así como el logro de las operaciones formales básicas, son condiciones a tener en cuenta; ello implica que la educación moral debe contar con un sustento curricular que promueva estas acciones. Enseñar a pensar con lógica, a razonar correctamente, son tareas que la escuela debe asumir. Además, que el estudiante asuma distintos roles y considere los diferentes puntos de vista de los demás. Alcanzar estas condiciones facilita el ascenso de etapa del juicio moral. Los datos aportados sustentan el carácter cognitivo del enfoque de Kohlberg; adicionalmente, se presentan unos aspectos evolutivos que se adquieren con la edad y que van de la mano con lo cognitivo.



*“En cuanto a la dificultad relativa de las transiciones de etapa, el análisis de las calificaciones globales sobre juicio moral de los estudiantes que participaron en nuestra investigación demuestra que el progreso a las etapas 4-5 y 5 es infrecuente en todas las escuelas, y que progresar hasta la etapa 4 pura no es tan común (...) esto, sumado al resultado del análisis de covarianza realizado con base en los datos de Westchester, confirma la idea de que es muy difícil para los estudiantes de la escuela secundaria superar la etapa 3-4. Estos hallazgos también fueron corroborados en varios estudios longitudinales (Colby y Kohlberg 1987), en los que se demuestra que el avance hasta la etapa cuatro en general no se logra sino hasta los 18 años, y que el avance hasta la etapa 5 es poco común antes de los 24 años. Así, hay pruebas considerables que indican que el desarrollo no se puede acelerar indefinidamente.” (Kohlberg , 2002, p. 318)*

En todo caso, es menester recordar que el objetivo es evitar el retraso de etapa. Ante estas evidencias es recomendable centrarse en trabajar dilemas que promuevan en el estudiante el desarrollo hacia la etapa 4. El paso de una etapa a la siguiente se da procesualmente, no es algo acabado, definitivo, de allí que se señalen sub etapas entre una y otra, por ejemplo, entre la 4 y la 5 se encuentra la sub etapa 4-5. Teniendo en cuenta que un estudiante promedio se gradúa alrededor de los 18 años, esto fundamenta una posible tarea de la escuela como es el promover el desarrollo del juicio moral hacia la etapa 3-4 ó 4.

Ya que el desarrollo del juicio moral contempla aspectos cognitivos y evolutivos para pasar de una etapa a la siguiente, estos prerrequisitos y los resultados de las investigaciones fijan unos parámetros para la educación moral. No se le puede exigir a la educación moral en secundaria que forme personas con un juicio moral de etapa superior a la 4. Una inquietud que deja el resultado de las investigaciones tiene que ver con la posibilidad de educar moralmente en la educación superior con este modelo, pues si la etapa 5 no se logra antes de los 24 años, ¿por qué no intentar este modelo de educación moral en la educación superior para lograr profesionales con un mayor desarrollo moral?

El desarrollo del juicio moral en el estudiante es la base cognitiva para que éste pueda tomar mejores decisiones de tipo moral ante las circunstancias de la vida cotidiana tanto dentro como fuera de la escuela. ¿En cuántas ocasiones una

persona obra mal moralmente por falencias de tipo cognitivo en la elección de una acción moral? ¿En cuantas ocasiones los individuos obran por costumbre y no se detienen a reflexionar sobre sus decisiones de orden moral? si bien el presente modelo ha sufrido agudas críticas sobre las deficiencias en torno a la acción moral, se recuerda una vez más que en la acción moral entra la libertad, la voluntad, el fuero interno; donde la autonomía como fin buscado tiene la última palabra. Educar moralmente no es lo mismo que enseñar matemáticas o lenguaje y esto es algo que debe tener en cuenta el docente que se dedica a esta misión específica. La difusión de estas investigaciones y en general de estas reflexiones debe tocar también a otros educadores morales como la familia, la comunidad educativa y la sociedad en general.

Vistos los elementos teóricos del enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg sobre la educación moral, en lo referente al tema del juicio moral y la utilización del dilema moral para tal fin, se expondrá a continuación una serie de experiencias educativas basadas en ésta herramienta en el país.

### **3.3 ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE LA UTILIZACIÓN DEL DILEMA MORAL EN COLOMBIA**

Dentro de la revisión realizada sobre la utilización del dilema moral como herramienta pedagógica, para la educación moral en Colombia, se encontraron estos resultados: en primer lugar, una guía pedagógica, *Vida de Maestro. Análisis de dilemas morales en Francisco el Matemático*, elaborada en el año 2000, por el INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP), adscrito a la Alcaldía Mayor de Bogotá. En segundo lugar, una guía para trabajar dilemas morales de la autoría del psicólogo alemán George Lind, utilizada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en los "Talleres Regionales para socializar el programa de Competencias Ciudadanas", realizados de marzo a julio de 2004. En tercer lugar, se encuentran reseñas de algunas experiencias particulares aplicadas en sus colegios, por docentes dedicados a la educación moral, consignadas en las *Memorias del Foro Nacional Competencias Ciudadanas, experiencias para aprender*, llevado a cabo los días 27,28 y 29 de octubre de 2004. En cuarto lugar, se transmitió por el canal público de televisión Señal Colombia un programa llamado *dilemas*, que se emitió los sábados, y domingos en repetición de 5 a 6 de la tarde durante el 2006 y parte del 2007, pero salió del aire. Finalmente, en el portal [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co), se encontraron reseñas de otras experiencias particulares sobre trabajo con dilemas. A continuación se presentarán las experiencias más significativas al respecto.

**3.3.1 La Experiencia del IDEP. En el Año 2000.** El IDEP elaboró un material didáctico para trabajar dilemas morales llamado *Vida de Maestro*, que se basó en la serie de televisión Francisco el Matemático. El material está compuesto por una serie de diez videos en formato VHS, un texto guía que contiene una información de índole teórico sobre la formación moral desde el constructivismo y las pautas para trabajar los diez dilemas identificados en los capítulos grabados. Adicionalmente, forman parte del material nueve volúmenes que contienen ensayos sobre diversos temas relacionados con la escuela, la familia, la sociedad y la juventud. Los dilemas morales fueron agrupados en cuatro ejes temáticos recurrentes en la serie:

- El uso de la agresión y la violencia
- Las relaciones que establecemos con las normas
- Los tratos
- La vida sexual responsable

Este material está orientado básicamente a tratar problemáticas de la serie que se desarrollan en un colegio del sur de Bogotá. En este sentido, se pueden calificar los dilemas como contextualizados, pues parten de una realidad con la que se identifican los estudiantes: lenguaje, moda, costumbres, etc. Algunas dudas que surgen son: si los dilemas no son hipotéticos estándar, ¿qué tan viable es utilizar este material en un contexto rural, donde profesores y estudiantes desconocen el modo de vida en una metrópoli como la capital colombiana?, ¿poseen las situaciones y los dilemas elementos universales fáciles de captar por cualquier tipo de comunidad educativa, y en especial rural? Adicionalmente, en San Diego el material no fue utilizado ya que inicialmente no había reproductor de VHS y una vez conseguido éste, la humedad había echado a perder las cintas. El corregimiento presenta una alta humedad, cerca de éste se encuentra la hidroeléctrica de La Miel I de ISAGEN en el municipio de Norcasia, lo que ocasionó tal pérdida.

Seguidamente, se realizará una descripción y análisis sobre el contenido de este material pedagógico. El texto guía presenta en primer término desde el constructivismo, un contenido teórico sobre algunos conceptos como: valor, competencias de razonamiento, dilema moral y educación moral. A continuación,

en lo que toca a la forma o manera de trabajar los dilemas morales, se presentan tres fases: la primera, que se refiere a la introducción del dilema. La segunda, que se refiere al debate inicial, y la tercera, que se refiere a la profundización del debate. Posteriormente, se encuentran los dilemas extraídos de la serie con una serie de parámetros y preguntas para desarrollar las tres fases del trabajo con los dilemas morales. Finalmente, se presenta un escrito con unas orientaciones conceptuales sobre la ética como reflexión moral. Esta guía está orientada a docentes del Área de Ética y Valores y no exige como prerrequisito un conocimiento profundo sobre los temas de dicha área.

*“El propósito de este material es ofrecer a los docentes un modelo de educación moral que pueda seguir desarrollando en su quehacer. Los diez talleres iniciales les servirán de ejemplo y como un primer material para lanzarse al agua y ensayar- esperamos que estas experiencias les den la confianza y la solvencia suficiente para aventurarse a construir por sí mismos otros dilemas, aprovechando las situaciones reales de la vida cotidiana que viven los estudiantes en su institución” (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, 2000)*

El fin perseguido por esta propuesta va encaminado a explorar nuevas alternativas de educación moral que se alejan de la transmisión de valores de adultos a jóvenes, y que da pie a la discusión como herramienta para la construcción y asimilación de conceptos morales, dándole el papel principal al estudiante pero estimulando a la vez a los docentes, lo que puede llevar también a un avance del juicio moral en el educador. Este modelo se fundamenta en el constructivismo, especialmente desde piaget y Kohlberg. *“educar moralmente consiste en plantear problemas, preguntas o dilemas morales, crear situaciones que generen en la persona la construcción de su propia moralidad. La actividad constructivista es crucial para que los valores sean comprendidos y apropiados, articulados a la red de valores propios y no almacenados arbitrariamente” (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, p. 12 )*

La propuesta del IDEP recalca estar dirigida a docentes sin formación profesional, al respecto, la siguiente cita así lo evidencia.

*“No es indispensable tener muchos conocimientos teóricos sobre ética o sobre el desarrollo moral para utilizar estas estrategias (dilema moral). Indudablemente, este conocimiento se ira haciendo*

*importante en la medida en que la reflexión sobre las estrategias o el razonamiento de los estudiantes y su desarrollo nos vayan planteando preguntas que los desarrollos teóricos existentes nos puedan ayudar a explorar y comprender. Cuando estamos dispuestos y sabemos dudar sobre nuestras ideas, cuando tenemos preguntas auténticas en mente, profundizar teóricamente es sin duda útil. Pero al principio, 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”* (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, p. 22)

Esta postura de las asesoras del MEN Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo (asesora del programa de competencias ciudadanas) animó en parte la labor del presente trabajo de grado, pues aunque un docente de una ciudad grande pueda contar en su entorno con mejores condiciones para desarrollar su trabajo que un docente de un municipio pequeño, un corregimiento o una vereda, en este sentido; “comparten” una misma condición al desarrollar su labor sin contar con los elementos teóricos del Área de Ética. Ahora bien, si este material se elaboró pensando en el perfil de un docente de ciudad, es aún más difícil pensar en la profesionalización de docentes de zonas rurales retiradas de las principales capitales del país donde es casi imposible realizar estudios de este tipo.

Las mencionadas asesoras del MEN, hacen también unos interesantes aportes sobre las competencias de razonamiento propuestas desde el constructivismo, que sumados a los prerrequisitos de Kohlberg para el avance de etapa del juicio moral, enriquecen el tema.

*“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 como se gestan y desarrollan en las personas. Estos autores plantearon que las competencias de razonamiento fundamentales implicadas en el desarrollo del juicio moral eran la descentración y la coordinación de perspectivas. Mas tarde, otros autores como Gilligan (1993) Selman (1976), y Jaramillo & Bermúdez (1999) han desarrollado o desagregado más las competencias y otros elementos que pueden estar involucrados”* (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, p. 24 )

Las competencias de razonamiento (la descentración y la coordinación de diversas perspectivas) permiten, según las expertas, comprender mejor la naturaleza del juicio moral. Por motivos de claridad en la exposición de la teoría sobre el desarrollo del juicio moral de Kohlberg, no se presentaron allí las competencias que las asesoras del MEN exponen. Compartiendo las ideas de Jaramillo y Bermúdez se presentan las competencias de descentración y coordinación de perspectivas a continuación.

– **La descentración.** Es tomar distancia de las propias perspectivas y situarse en las perspectivas de otros, para aproximarse a sus ideas, intereses y experiencias, y a la forma como esas personas se ven afectadas por las acciones de otros. Esta forma de pensamiento se desarrolla en la resolución de situaciones de dilema. La descentración se basa en una operación mental de diferenciación. Mi perspectiva y la de los otros (la descentración es el equivalente a la asunción de rol que habla Kohlberg).

– **La coordinación de perspectivas.** Es sintetizar, coordinar las diversas perspectivas que hemos reconocido (proporcionadas por la descentración) en una nueva posición o decisión que las abarque. Parte de lo que hay que hacer para tomar una decisión moralmente justa, amplia y compleja, y por ello más efectiva y responsable, es considerar la situación y la perspectiva del otro. 5 (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, p. 25)

Estas competencias de razonamiento, unidas a los prerrequisitos de Kohlberg (operaciones formales piagetanas, asunción de rol y capacidad lógica), son necesarias para el avance de etapa en el desarrollo del juicio moral. Otras relaciones interesantes que se podrían analizar serían las que se dan entre: intención, razonamiento, acción moral y cálculo de consecuencias, incluyendo además, las emociones. Son pues muchos los caminos de investigación y estudio que se desprenden de la educación moral, de este modo, el estudio del juicio moral es sólo una posibilidad entre múltiples opciones.

Continuando con la experiencia del IDEP, se muestran ahora unas estrategias y condiciones para la discusión de dilemas morales en el aula de clases, que favorecen un ambiente para la discusión racional y argumentada de opiniones entre pares. Estas reglas pretenden dar un orden al debate a fin de obtener mejores resultados.

- Organización del salón en forma de mesa redonda

- Escuchar al que habla
- No demeritar las ideas de los otros
- No forzar a alguien a hablar
- Tomar nota de las ideas centrales
- Hacer un ejercicio de metaanálisis

A la observación de estas reglas se suma ahora, una descripción y análisis de la propuesta metodológica del IDEP para trabajar dilemas morales en el aula, dirigida a docentes sin formación al respecto. Anteriormente se ha mencionado que estos docentes son especialmente de Bogotá y que se basa en la serie de televisión “Francisco El Matemático”, que se desarrolla en un colegio del sur de la capital. Al finalizar la exposición de las tres fases que componen esta metodología (introducción del dilema, debate inicial y profundización para desestabilizar el juicio moral), se analizará su viabilidad en un contexto rural. Es necesario aclarar que cada fase presenta un propósito y una serie de actividades o pasos a seguir.

#### **– Fase 1 Introducción del Dilema.**

- a. Propósitos de la Fase: Entrar en contacto con el dilema. Conocer la situación. Identificar argumentos. Tomar una primera decisión.
- b. Entrar en contacto con el dilema visualizando la serie: El libro guía muestra de manera gráfica: el problema o tema, el capítulo de la serie que lo trata y su ubicación en los casetes y el libro de apoyo con el ensayo sobre el que se puede apoyar el docente.
- c. Clarificar la situación que genera el dilema: Se lee el dilema dos o más veces para comprenderlo. Identificar la situación dilema, los personajes involucrados directa e indirectamente y cómo lo están, las tensiones y las dos posibilidades de acción del protagonista. ¿Qué debe hacer el personaje X? Los estudiantes se deben sentir “tocados” por el dilema.
- d. Identificación de argumentos y toma de decisión: Es importante elegir y no quedar al margen de la discusión. Individualmente, elegir una decisión de qué manera actuaría el personaje, y luego escribir dicha elección y las razones (argumentos) que apoyan la alternativa elegida.

e. Aclaración y sistematización de argumentos por grupos: Se forman dos grupos por separado según la decisión. Cada grupo aclara, sintetiza y sustenta sus argumentos. Se nombra un relator por cada grupo que hace una síntesis de los argumentos y los sustenta. Escribir en una cartelera o pizarrón los argumentos de cada grupo.

## **– Fase 2 El debate inicial.**

a. Propósitos de la Fase: Identificar los argumentos existentes para analizar el dilema. Explorar y tomar conciencia de los argumentos propios ante un dilema. Confrontarlos con otros argumentos diferentes. Introducir estrategias que cultivan competencias del juicio moral, actitudes, valores y dinámicas de grupo democráticas.

b. Presentación de los Argumentos del Grupo: Cada grupo escoge los dos o tres argumentos más importantes. Si todo el grupo eligió una opción del dilema, entonces construir contraargumentos. Llevar registro escrito de los contraargumentos.

c. Dudar, Explorar, Evaluar y Discutir sobre las Diversas ideas: exponer y sustentar suficientemente cada argumento. Discriminar las intervenciones de los dos grupos en forma alternativa. Reconstruir los argumentos contrarios. Reflexionar sobre los argumentos (dudar).

d. Identificación de los componentes morales inherentes a la situación dilema: argumentar, ¿por qué?, clarificar dudas. Confrontar, contrapreguntar (escribir una defensa de la posición tomada, sustentarla bien e intercambiarlas entre los grupos). Escuchar al otro y reconstruir argumentos. Hacer resúmenes. Invitar de nuevo a tomar la decisión individual.

e. Las estrategias de metaanálisis: Escribir la decisión final y las razones que lo sustentan. Comparar la decisión inicial y final con sus respectivas razones. Identificar los valores presentes en la discusión. Analizar la acción del debate moral mediante preguntas tales como: ¿cómo se sintieron?, ¿qué preguntas les cuestionó más?, etc.

f. La importancia de la toma de distancia del profesor: Posición imparcial del profesor. No dirigir a los estudiantes hacia argumentos propios. Confrontar,



contrapreguntar, generar dudas, desestabilizar. Combinar estrategias como expandir y recoger la historia. Argumentar, ahondar.

g. Tiempos requeridos para esta fase: Esta segunda fase está diseñada para una hora. Se pueden desarrollar varias sesiones de clase, la reflexión minuciosa requiere de tiempo.

### **– Fase 3 Profundización para estimular el desarrollo moral**

a. Propósitos de la Fase: Profundizar en la dimensión moral del dilema. Promover la transformación cualitativa en las estructuras del juicio moral.

b. Complejización del Dilema: Añadir nueva información real o hipotética que precise o amplíe el problema original. Muchas decisiones morales están influenciadas por las circunstancias y el contexto, ej: *“supongamos que a tal personaje le hubiera sucedido tal cosa, o que antes le hubiera ocurrido tal cosa ¿eso les haría cambiar de opinión?”*

c. Profundizar en el Tópico Generador: Es un enunciado o pregunta que crea un cuestionamiento, un problema más amplio que se inscribe en el dilema particular. ¿Qué hace legítima una ley?, ¿qué hace que las normas sean obligantes?, ¿haz estado en situaciones similares? Personajes afectados positiva y negativamente. Consecuencias de cada una de las soluciones. Intenciones de las personas.

d. Diferenciación y Coordinación de Perspectivas: Diferenciar la perspectiva personal de la de los otros, reconocer que es una entre varias.

e. Desestabilización del Juicio Moral: Hacer énfasis en los argumentos de una etapa o nivel superior. Utilizar los argumentos del grupo del nivel o etapa superior para desestabilizar a los que están en una etapa o nivel inferior. Plantear argumentos de etapa superior a favor de una u otra alternativa.

f. Lo que el Profesor Debe Hacer: En general, para utilizar esta estrategia de discusión moral, el profesor debe construir argumentos de una etapa superior. Hacer dudar sobre la solución planteando argumentos de etapa superior. Llevar un registro de los estudiantes que se encuentran en una etapa avanzada. Tomar nota de la solución planteada por los estudiantes, apoyar a quienes no logran resolver el problema y apoyar a quienes no perciben el problema. Tomar distancia y no influir en las decisiones de los estudiantes. *“El profesor debe estar atento a*

*las diferencias para respetarlas y darle a cada quien lo que requiere, sin sancionar a los que van más atrás” (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, p. 20).*

Expuesta la propuesta de trabajo del IDEP con dilemas morales, se presentan a continuación una serie de reflexiones sobre el particular. Esta propuesta del IDEP constituye en sí misma un logro importante para desarrollar la educación moral, mediante la discusión de dilemas desde un enfoque constructivista. No se debe olvidar que el Área de Ética y Valores Humanos se encuentra aun en construcción y no tiene la tradición y el bagaje de otras áreas. Todo aporte en este sentido no debe ser rechazado de antemano, sin ser sometido a un estudio previo. La sistematización de la propuesta en fases, objetivos y actividades a desarrollar le dan claridad al docente que la utilice y le da una guía para el desempeño de su labor educativa moral. El material de apoyo (cintas, libro guía y ensayos) puede facilitar el trabajo del profesor e imprimirle dinamismo al desarrollo de la discusión moral. Esta propuesta se basa en una serie de televisión que refleja una situación de la sociedad colombiana, especialmente en cuanto a las problemáticas de los jóvenes. Son pues muchos los elementos positivos que se encuentran en esta propuesta. Finalmente, la profesionalización de los docentes de dicha área lleva muy pocos años, de allí la validez de construir una metodología dirigida a docentes sin dicha formación.

No obstante lo anterior, aparecen algunas consideraciones para tener en cuenta: El manejo del tiempo es sólo claro en la segunda fase (60 minutos), para las fases uno y tres no existe un tiempo planeado aunque se aclara que se pueden realizar varias sesiones en la discusión de un dilema; sin embargo, teniendo en cuenta que la clase de ética tiene una intensidad menor que otras áreas y que en algunos colegios es de una hora semanal, se puede perder el hilo del debate si se deja para una semana después. Una posibilidad de trabajo sería hacerlo por bloques de 2 horas semanal o quincenal, según la disposición de la institución y su personal docente y administrativo.

Otra observación para realizar a la propuesta es el tomar la decisión final sobre el dilema antes de la fase de profundización para desarrollar el juicio moral, ya que puede ocasionar una pérdida de motivación en el estudiante para inmiscuirse en éste debate.

Existe otro punto adicional que tal vez es el más complejo. ¿Cómo puede un docente sin capacitación en esta metodología complejizar un dilema sin contar con

los elementos teóricos para ello? Agregar o cambiar información en busca de una etapa superior de desarrollo moral en estas circunstancias puede ocasionar una pérdida de rumbo y convertirse en una discusión sin salida. Ya que los estudios de Walker demostraron avance en el juicio moral con argumentos de una misma etapa, es recomendable que el orientador use el razonamiento de su etapa y no pretenda un avance mayor sin el sustento para ello, pues puede generar un caos en el aula.

Otros interrogantes que llaman la atención son estos: ¿Se desanimarán los docentes al utilizar esta metodología sin tener un dominio de la misma en sus aspectos operativo y teórico?, ¿qué condiciones mínimas debe poseer este tipo de metodología, dirigida a docentes sin formación profesional en ética? En opinión de las asesoras del MEN el docente juega un papel principal:

*“El maestro deberá entonces, comprender y apropiarse del modelo de desarrollo propuesto por Kohlberg, entendiendo la especificidad de cada una de las etapas y las formas en que se da el paso de una a otra. Al principio puede ser difícil usar este modelo para analizar el razonamiento de los estudiantes y para identificar a que etapa pertenece cada argumento (...) en la medida en que el maestro se ejercita más y más en esta estrategia, y se atreve a usar el modelo de Kohlberg como referente para sus análisis sobre el desarrollo del juicio moral de los estudiantes, irá adquiriendo una práctica que le permitirá identificar al vuelo el nivel de complejidad de un argumento planteado”* (Instituto para el desarrollo de la investigación pedagógica, p. 43)

Si el maestro es el encargado de generar las condiciones para producir un cambio de etapa en el desarrollo moral de los estudiantes, esto recalca la dificultad señalada: ¿cómo puede un profesor sin el conocimiento sobre la teoría de Kohlberg propiciar dicho cambio en los estudiantes? Los dilemas que vienen de ejemplo, presentan preguntas que junto a los elementos básicos teóricos de la guía pueden contribuir para ello, responden las asesoras. Esta alternativa de solución se centra en una tarea autodidacta del docente; si bien algunos profesores pueden apropiarse de esta metodología a partir de su bagaje intelectual y profesional, seguramente otros docentes no dispondrán de esas condiciones mínimas. Surge otra pregunta: ¿Cuántos maestros pueden tener acceso a la bibliografía de Kohlberg y comprenderla satisfactoriamente? Si es difícil en un ambiente urbano de ciudad capital, en un área rural esto es casi

imposible. De allí la viabilidad de buscar una herramienta diseñada para este tipo de maestro a partir de las experiencias iniciales, entre ellas, ésta del IDEP.

Por último, surge una consideración final más allá de la experiencia analizada: ¿cuál es el perfil del docente del Área de Ética y Valores en el país? En algunos colegios ésta es dirigida por docentes que lo hacen por cumplir con la carga mínima de 22 horas semanales, y que posiblemente no estén interesados en ahondar e investigar sobre la educación moral, esta situación entonces afectaría cualquier iniciativa al respecto. Esta última pregunta puede dar cabida a una serie de investigaciones muy interesantes y que contribuirían enormemente a enriquecer la educación moral en nuestro país.

Más allá de las críticas y reparos a la propuesta del IDEP es necesario recalcar la importancia de esta metodología de discusión de dilemas morales, como un paso fundamental para elaborar una educación moral que propenda por la autonomía, mediante el ejercicio racional y argumentativo de debatir opiniones de orden moral, por parte de estudiantes y profesores.

**3.3.2 El método de George Lind.** El Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través de La Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media; realizó de marzo a julio de 2004, los "Talleres Regionales para Socializar el Programa de Competencias Ciudadanas". Una de las estrategias metodológicas que se trabajó con los docentes fue la guía de discusiones morales del psicólogo alemán George Lind, quien se ha especializado en la Psicología de la Moral, democracia y Educación. Sus investigaciones en este campo se iniciaron en 1974 en la Universidad de Konstanz. La base de sus investigaciones partió de la teoría cognitiva- evolutiva de Piaget y Kohlberg; sin embargo, sus trabajos y proyectos lo llevaron a formular otra teoría denominada *la Teoría del aspecto dual*. Su principal obra es: "La moral se puede enseñar" (2004). (Manual de teoría y práctica de la formación moral y democrática; en la cual se encuentra descrito detalladamente su método de discusión de dilemas de Konstanz MDDK). Es de anotar que a diferencia del proyecto del IDEP "Vida de Maestro", este método está dirigido a profesores o educadores entrenados. Para una ampliación y profundización del tema se puede consultar la página web: [www.uni-Konstanz.de/ag-moral/edu/diildisk-e.htm](http://www.uni-Konstanz.de/ag-moral/edu/diildisk-e.htm) A continuación, se presentará una descripción y análisis de la guía de discusión moral.

– **Recomendaciones Generales.** El docente debe tener el dilema moral por escrito. Ser estricto en el uso del tiempo. El docente debe tener a la mano la

Organización de Discusiones Morales de George Lind, dicha guía contiene como información: tiempo de cada actividad, descripción de la actividad y los objetivos de aprendizaje de cada actividad. En total son nueve actividades o momentos de la discusión. Esta metodología esta diseñada para una duración aproximada de 90 minutos. Adicionalmente, se cuenta con siete dilemas morales como apoyo, incluido el dilema de Heinz.

– **Reglas Generales.** Brevidad en las intervenciones. Respetar el turno en el uso de la palabra. Hacer énfasis en los argumentos, no en las personas. Las discusiones no se deben llevar a planos personales: ¿quién va a ganar?, ¿quién tiene la razón? Es aconsejable exponer estas reglas en un lugar visible del aula de clases. Además, es conveniente evitar las soluciones fáciles para salir del dilema y todos los personajes deben llevar nombre. De acuerdo con esta metodología, votaciones que presenten una diferencia porcentual mayor al 70/30, indica que no es recomendable hacer la discusión. Esta es una diferencia con la metodología del IDEP, donde se aconseja que en tal caso un grupo de estudiantes lleve la vocería de la opción menos votada. La guía contiene adicionalmente, unos objetivos de la discusión con dilemas morales, entre ellos se destacan:

- Utilizar la razón para resolver conflictos
- Distinguir entre la calidad de opiniones, sean o no contrarias a mis opiniones
- Utilizar el diálogo con otras personas para resolver conflictos
- Diferenciar problemas de valores de problemas técnicos
- Reconocer conflictos y valores
- Articular los propios sentimientos y emociones ligados a conflictos

Estos objetivos le dan un norte al docente en su labor y están redactados de una manera clara y sencilla, fácil de entender por parte de docentes y estudiantes. A continuación se muestra el esquema de la guía para discusiones morales de George Lind, MDDK.

Tabla 6. Organización de Discusiones Morales por George Lind MDDK

TIEMPO (MIN)	ACTIVIDAD	OBJETIVOS DE APRENDIZAJE
00	<p style="text-align: center;"><b>GRUPO GRANDE – INTRODUCCIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor presenta el Dilema y la decisión del protagonista por escrito.</li> <li>• 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.</li> <li>• Pregunta: ¿Qué está en juego aquí? ¿Por qué no hay una solución fácil? ¿Qué razones tendría el protagonista para haber tomado esa decisión?</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aprender a discernir bien los datos y comprender los hechos a partir de ellos.</li> <li>2. Entender a cabalidad la Naturaleza (a veces sin salida) de un dilema.</li> </ol>
15	<p style="text-align: center;"><b>VOTO SOBRE EL DILEMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Comprometerse públicamente a dar una opinión moral (o a tomar una decisión moral) sobre un asunto controversial.</li> <li>4. Aprender a diferenciar entre tomar decisiones bajo presión de tiempo y poder deliberar con tranquilidad y como cada una depende de la otra.</li> <li>5. Aprender a aceptar diferencias de opinión.</li> </ol>

	<p>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.</p>	
30	<p style="text-align: center;"><b>DEBATE EN GRUPOS PEQUEÑOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes a favor y en contra se organizan en distintas partes del salón.</li> <li>• 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 lo que está bien o mal. Además, muy seguramente cada cual debe tener buenas razones para ello”.</li> <li>• 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?)</li> <li>• Comparta con los del grupo sus argumentos. Designen a uno del grupo para que tome notas.”</li> <li>• ¿Qué sentimientos se les pueden atribuir a cada uno de los protagonistas?</li> <li>• Cada grupo grande se debe romper en grupitos de 3 a 5 estudiantes para que cada cual tenga oportunidad de participar con sus argumentos.</li> </ul>	<p>[Fase de apoyo]</p> <p>6. Aprender a valorar a los pares o semejantes como fuente de apoyo.</p> <p>7. Aprender a valorar los argumentos o razones como fuente de apoyo.</p>
40	<p style="text-align: center;"><b>GRUPO GRANDE - DEBATE GENERAL</b></p> <p>Los dos grupos desafían la opinión del otro. El profesor explica los principios y reglas de la discusión sobre dilemas morales.</p> <p>Hay tres grandes principios decisivos para la discusión que deben ser observados siempre:</p> <p>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.</p>	<p>[Fase de desafío]</p> <p>8. Aprender a apreciar el debate público sobre “verdaderos” temas morales.</p> <p>9. Aprender a hacerse escuchar y a expresar sus ideas y opiniones de manera sucinta o breve.</p>

	<p>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.</p> <p>1. 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.</p> <p>El juego de la discusión se juega de acuerdo a unas reglas, alterables por consenso:</p> <p>1. Cada bando presenta en forma alterna los argumentos en favor o en contra de la forma en la cual se resolvió.</p> <p>2. Luego de que el designado de un grupo haya hecho su presentación, escoge quién le responde del otro grupo.</p> <p>3. Alguien del grupo pequeño comienza por decir por qué piensa que la decisión fue acertada o errónea.</p> <p>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, a no ser que lo pidan los estudiantes específicamente y esto sólo al final o al día siguiente. Pero en términos generales, es preferible evitar dar su opinión.</p> <p>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.</p> <p>6. Cada participante escribe los argumentos que más le gustan de los presentados por personas de su grupo.</p>	<p>10. Aprender a escuchar cuidadosamente los argumentos de sus oponentes.</p> <p>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).</p>
--	--	--



	7. Cada participante escribe los argumentos del lado contrario que le desestabilizan su posición o que le parecen buenos argumentos, así no los comparta.	
70	<p style="text-align: center;"><b>ANALISIS GRUPOS PEQUEÑOS</b></p> <p>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 qué? ¿Cómo lo afectan los argumentos contrarios? ¿Cómo los juzga?  ¿Cuáles son los mejores? ¿Le hicieron reflexionar y revisar su opinión?</p>	<p>[Fase de Apoyo]</p> <p>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.</p>
80	<p style="text-align: center;"><b>Grupo Grande</b></p> <p>Cada lado nombra un presentador que resume los resultados de las discusiones (y comenta los argumentos de los opositores).</p> <p>Voto Final: "Hemos considerado ambos puntos de vista del problema. Algunos, incluso, pensamos de una nueva forma sobre el problema. ¿Quién cree ahora que estuvo bien (más o menos bien)...? ¿Quién cree ahora que estuvo mal (más o menos mal)...?"</p> <p>Luego se comparten los <i>sentimientos</i> que le ha producido la actividad. ¿Qué emociones salen en el ejercicio o qué emociones hay en el ambiente?</p>	<p>[Fase de desafío]</p> <p>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.</p>
90 (FINAL)	<p style="text-align: center;"><b>Meta-cognición y Reflexión</b></p> <p>El profesor comenta brevemente sobre la discusión y 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.</p>	<p>[Fase de Apoyo]</p> <p>16. Hacerse consciente del progreso que Ud. mismo haya logrado.</p>

Fuente: George Lind MDDK

– **Alternativa diferente a partir del minuto 80.** Se pide a cada grupo que piense en los mejores argumentos que se dieron en el lado contrario y que se reúnan de nuevo en grupos pequeños para escoger los mejores argumentos.

Se pide a las personas de cada grupo que defiendan los argumentos contrarios no sólo parafraseando sino volviendo dichos argumentos “propios”.

Se habla sobre los sentimientos que aparecen en esta actividad.

– **Sigue el final del minuto 90.** Antes de realizar el análisis de esta guía, es necesario recordar que según George Lind, este método de discusión moral debe ser dirigido por profesores entrenados en este método. El entrenamiento abarca dos semestres (aproximadamente 30 horas) con seminarios, demostraciones prácticas y ensayo bajo supervisión. A profesores no familiarizados con el método se les recomienda una introducción intensiva (también es posible un autoestudio por medio de lecturas y videos), combinada con la supervisión de expertos o colegas experimentados. Se pudo constatar observando el cronograma de trabajo de los talleres sobre competencias ciudadanas, que esta guía se aplicó solo el primer día de los tres y que su duración, de acuerdo con este mismo fue de tres horas y veinte minutos, aunque éste era solo un tema entre varios y el tiempo dedicado fue muy poco, constituye otro ejemplo sobre la forma como el dilema moral como herramienta pedagógica en el aula, ha ido ganando terreno poco a poco en el país.

La guía MDDK se analizará como tal, pues difiere del contenido y alcance de un proyecto como el del IDEP “Vida de Maestro”, pues no contiene un mínimo teórico sobre la educación moral desde el enfoque constructivista y particularmente, el cognitivo-evolutivo de Kohlberg. Es necesario distinguir el alcance de la sola guía de discusión de dilemas que se ha presentado, de la teoría sobre educación moral de George Lind, que no se presenta, ya que excede los límites y propósitos del presente trabajo de grado.

Realizada la aclaración anterior, son varias las fortalezas de esta guía; presenta de manera clara: objetivos de aprendizaje, actividades de la fase y tiempo para cada actividad, así como los dilemas de ejemplo. Adicionalmente, le da al profesor unas recomendaciones varias para el desarrollo de la actividad y los

objetivos generales de la discusión de dilemas. El registrar los mejores argumentos de cada grupo de la discusión a la vista de todos, es también importante para promover el desarrollo del juicio moral. Finalmente, la guía maneja un lenguaje sencillo y fácil de entender. Es práctica, en términos generales.

Dentro de las observaciones que se le pueden hacer a esta guía, se destaca el considerar si es conveniente presentar la decisión del personaje al inicio; esto puede conducir al estudiante hacia la misma decisión, al pensar que ésta es la correcta. Sumado a lo anterior, los dilemas presentados de apoyo son de tipo estándar y pueden tocar menos a un joven de una comunidad rural, como es el caso de la de San Diego.

Dentro de lo que concierne al trabajo de la presente monografía, se desconoce la aplicación, seguimiento y alcance de esta estrategia aplicada por profesores en colegios. Una dificultad que se hace recurrente y se verá a continuación, es que las investigaciones, trabajos y experiencias sobre este tema del dilema moral en Colombia no se difunden suficientemente y por lo tanto, es difícil conocerlas.

**3.3.3 Otras Experiencias de Trabajo con Dilemas Morales.** Otra experiencia sobre dilemas morales tiene que ver con el programa de televisión “Dilemas”, que transmitió el Canal Institucional Señal Colombia, durante el 2006 y parte del 2007, los sábados de 5 a 6 de la tarde, con repetición los domingos en el mismo horario. El programa es catalogado como apto para todo tipo de público. El dilema era dramatizado en tres sesiones, una vez finalizada cada sesión, los presentadores del programa dialogaban con un experto sobre el tema del dilema y unos invitados, que generalmente eran estudiantes de secundaria. De manera informal se realizaban preguntas y se llevaba a cabo un debate. Al final, cada participante del programa exponía su opinión al respecto.

El programa contaba con un experto en el tema de acuerdo con la situación presentada, pero no con un experto o profesional en ética, por lo tanto, los debates no se llevaban a un nivel de reflexión más profundo, pues no se debatían los argumentos a favor o en contra sobre una decisión determinada. Las intervenciones de los invitados eran cortas y no facilitaban esta pretensión. Un programa de estas características podría haber sido aprovechado de una mejor forma si se hubiera emitido en un horario de clases y no el fin de semana. En todo caso no deja de ser alentador que la televisión pública aliente este tipo de propuestas que pueden redundar en beneficio no sólo de la escuela, sino de la familia y la sociedad en general.

Finalmente, se encontraron experiencias particulares realizadas por profesores en distintos colegios del país, pero que no constituyen un trabajo de investigación orientado por alguna institución educativa de orden oficial o privado. Se recalca que dichas experiencias se pueden encontrar en el sitio web: [www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co) y en las memorias del Foro Nacional Sobre Competencias Ciudadanas, de octubre de 2004.

En general, las discusiones morales a través de dilemas promueven un ejercicio intelectual; el debate y la sustentación de argumentos de una forma clara y racional pueden involucrar elementos emocionales y tomar problemáticas del entorno escolar, familiar y social para ser debatidas en clase. Estos dilemas, sean o no orientados por profesionales en ética, presentan una guía con actividades, fases y objetivos perseguidos o propósitos. Pese a las dificultades de coordinar el juicio moral con la acción moral, es menester considerar que dicho desarrollo del juicio moral es una primera etapa, para pasar a considerar posteriormente una concordancia con la acción.

Este capítulo ha dejado algunos aspectos interesantes por considerar. En primer lugar, la investigación sobre el desarrollo moral desde una perspectiva constructivista, se remonta hacia la década de los años sesenta con Piaget y Kohlberg. Este último se centró básicamente en el juicio moral y revolucionó esta área de la psicología, que se presta para ser trabajada de una manera interdisciplinaria con la ética y la sociología por ejemplo. En segundo lugar, la educación moral difiere de la educación en otras áreas fundamentales como la matemática y el lenguaje, en el sentido de que allí se aprenden conceptos y un manejo técnico de los mismos, en tanto que los contenidos y las habilidades que desarrolla la primera van más allá de la comprensión, pues involucran la acción en libertad, y en este sentido la filosofía tiene un lugar preponderante al involucrar la reflexión en el actuar moral. En tercer lugar, para conseguir el desarrollo del juicio moral, la discusión de dilemas morales ha demostrado su eficacia en investigaciones y estudios realizados por varios expertos en el tema. Finalmente, en Colombia se empiezan a desarrollar experiencias educativas en torno a las teorías de Kohlberg y el dilema moral; si bien se pueden encontrar dificultades de diverso tipo en las mismas, el hecho de realizarlas constituye un logro importante. La problemática ahora es: ¿cómo implementar esta metodología?, y esta conlleva a otras: ¿qué es mejor o más viable, entrenar a los docentes del Área de Ética en esta metodología o diseñar un método comprensible para profesores sin formación profesional en este campo?, la propuesta de este trabajo se enfoca por la segunda

opción contemplados varios aspectos presentados hasta aquí, entre ellos: la poca oferta de profesionalización en esta área y la dificultad de los docentes rurales para acceder a estos programas de formación. En este sentido, se muestra en el capítulo a continuación la propuesta desarrollada para orientar el Área de Ética en el colegio Félix Naranjo para la educación media y vocacional a partir de dilemas morales desde el enfoque cognitivo-evolutivo de Kohlberg, por docentes sin formación profesional en ética. Ligada a la postura anterior no se debe olvidar esta otra problemática: ¿cuál es el perfil del docente que orienta el área de ética y valores humanos en el sector urbano y en el sector rural en el país? Recalamos que estos interrogantes planteados pueden dar cabida a una serie de investigaciones interesantes que redunden en beneficio de la educación moral en Colombia.

#### **4. PROPUESTA PARA LA ORIENTACIÓN DEL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES HUMANOS EN EL COLEGIO FELIX NARANJO A PARTIR DE DILEMAS MORALES EN EL AULA**

En los capítulos precedentes se han visto algunos aspectos fundamentales del presente trabajo de grado, tales como: la orientación del Área de Ética y Valores a partir de 1995 en Colombia, el corregimiento de San Diego y su entorno, los elementos teóricos aportados por Piaget y especialmente por Kohlberg sobre la teoría cognitivo-evolutiva enfocados a la educación moral, y las experiencias en Colombia sobre la utilización de la discusión moral en el aula a través de dilemas, por parte del INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO (IDEP) y los Talleres sobre Competencias Ciudadanas del MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (MEN. 2004), usando la guía de discusión moral de George Lind (MDDK).

Estos aspectos mencionados anteriormente constituyen la base para la parte práctica de dicho trabajo, que se abordará en éste capítulo. La intención ahora es presentar una primera propuesta de guía, para la discusión moral en el aula dirigida a los docentes del colegio Félix Naranjo, seccional secundaria, del corregimiento de San Diego (Samaná, Caldas), para orientar el Área de Ética y Valores Humanos mediante la utilización de dilemas contextualizados.

##### **4.1 EL ÁREA DE ÉTICA Y VALORES HUMANOS DURANTE LOS AÑOS 2004 Y 2005 EN EL COLEGIO FÉLIX NARANJO.**

En el Colegio Félix Naranjo el perfil profesional de los docentes (ver el apartado 2.6.3) es básicamente el de Licenciado en Básica Primaria, pero por razones de necesidad del servicio los maestros se han desempeñado en los niveles de educación básica secundaria y media vocacional. Ya que el número de licenciados en áreas específicas es muy reducido, sólo se cuenta con licenciados específicos en las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Filosofía; los cuales provenimos de fuera del corregimiento. El Área de Ética y Valores Humanos fue orientada hasta el año 2005 por docentes sin formación profesional en ética. A partir del 2006 salvo contadas excepciones, he dirigido esta área en todos los grupos del bachillerato, para cumplir con la carga académica de veintidós horas semanales. Esta situación obedece a varias circunstancias: el

número de estudiantes matriculados en la seccional secundaria no sobrepasa los doscientos estudiantes, lo que repercute en grupos pequeños, en general, un grado escolar se compone de uno o máximo dos grupos; de otra parte, la intensidad horaria de esta área tradicionalmente ha sido de una hora semanal. Por ello se dirigen varias áreas en diferentes grados por parte de los docentes.

El área de ética y valores antes del año 2006 fue orientada por docentes de áreas como Matemáticas, Educación Física, Ciencias Naturales, Español y Religión con el fin de completar la carga académica por parte del docente. Para tener una idea de cómo se orientó la clase de ética antes de este año, se tomaron como referencia los años 2004 y 2005, en los cuales se desempeñaron dos profesoras, quienes se encargaban además de las áreas de Artística, Religión y Español. El criterio para asignar el área de Ética y Valores Humanos a los docentes era principalmente el completar la carga académica de 22 horas semanales. En ausencia de una formación específica para tal área, ésta se asignó con el criterio antes mencionado. La situación que se presenta en esta institución educativa se puede presentar en muchas otras del país, teniendo en cuenta que los factores que intervienen para ello, se dan de igual forma en otras instituciones.

En términos generales, para el caso del Félix Naranjo, en esta área las docentes trabajaron principalmente: los valores morales (respeto, responsabilidad, honestidad, etc.) a través de talleres, esto era complementado por actividades prácticas dirigidas hacia la comunidad, como recolección de mercados y ropa para las personas más pobres, recreación dirigida a las personas del ancianato del pueblo, hogares infantiles del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y arreglo del cementerio entre otras. (Ver anexo entrevista Nro 1)

De otra parte, el material didáctico para el área era elaborado por las docentes con el apoyo de una escasa bibliografía que aún persiste. La serie que se empleó para tal efecto fue “Valores Humanos”, para los grados sexto a once, de Editorial Voluntad, del año 1992, cuyo autor es Juan Robinson Ascencio. Los temas propuestos por la serie son: Constitucionalismo, Pedagogía electoral, Instituciones políticas y ética. Esta serie se realizó acorde con los parámetros dados por la Constitución Política de 1991; sin embargo, no fue desarrollada con base en la Ley General de la Educación expedida en 1995, que creó el área de Ética y Valores Humanos como área independiente de la Educación Religiosa. También se desarrollaron talleres contenidos en libros de religión, y parábolas con un contenido moral cristiano.

En diálogo con las docentes encargadas del área expresaba una de ellas: “*el trabajo en ética y religión es casi el mismo, porque tratan ambas sobre los valores, las diferencias son pequeñas*”. Esta expresión ratifica lo que se presentó en el primer capítulo de la presente monografía sobre la identificación de ambas áreas por el hecho de haberse dictado durante tantos años como Educación Religiosa y Moral. (Ver anexo entrevista Nro 2 )

#### **4.2 ASPECTOS GENERALES DE LA PROPUESTA DE DISCUSIÓN MORAL BASADO EN DILEMAS CONTEXTUALIZADOS**

En el año lectivo 2006 por razones de necesidad del servicio, la docente del Área de Español fue encargada del Área de Ética para el grado décimo. Esta situación facilitó la implementación del modelo de discusión de dilemas morales dirigido a docentes sin formación profesional en ética. Dicho modelo se inspiró en las metodologías del IDEP y la guía de Geoge Lind. Esta experiencia se desarrolló durante tres meses: septiembre, octubre y noviembre de ese mismo año, con una intensidad de una hora semanal, durante las clases de ética. El grado décimo estaba conformado por once estudiantes. Ya que por razones administrativas para los años 2007 y 2008 se fusionaron los grados décimo y once en uno solo, no fue posible continuar con la aplicación del modelo experimental; además, la docente encargada fue trasladada a la seccional primaria, lo que dificultó la continuidad de la metodología. Se recuerda que el sustento teórico de esta experiencia se basó en la teoría cognitivo-evolutiva de Kohlberg, para determinar la etapa inicial de juicio moral de los estudiantes, así como su evolución durante las clases y la determinación de etapa final.

La propuesta para orientar una discusión moral en el aula, basada en dilemas morales dirigida por profesores sin formación profesional en ética, en el colegio Félix naranjo, nace a partir de las siguientes consideraciones:

- En la actualidad existen en el país muy pocos programas de licenciatura en el área de ética y valores: tres pregrados, ocho especializaciones y una maestría en Filosofía con énfasis en ética.
- A los docentes con formación profesional adecuada les es poco atractivo trabajar y vivir en ambientes rurales, debido al choque cultural que ello implica. No existe además incentivos económicos o de ascenso que hagan atractivo el laborar en regiones apartadas de las capitales. Finalmente, la infraestructura,



el acceso a los medios de comunicación y los servicios públicos son muy deficientes.

- La promoción del desarrollo del juicio moral, tendiente a avanzar hacia la autonomía es un fin primordial de la educación moral. El desarrollo del juicio moral puede incidir positivamente en mejores acciones morales.
- Los estudios de Kohlberg, sus discípulos y colegas demostraron que el conflicto en ausencia de un razonamiento de etapa superior produce cambio. Esto significa que el profesor como persona adulta se debe encontrar mínimo en una etapa igual del juicio moral en que se hallan sus estudiantes. Las investigaciones también demostraron que una vez alcanzada una etapa del juicio moral ésta se mantiene sin necesidad de refuerzo.
- El fin de esta educación moral es evitar el retraso de etapa de desarrollo del juicio moral, si se logra un desarrollo a una etapa superior sería mejor.
- Es necesario contar con una herramienta pedagógica que por una parte sea sencilla, que aborde problemáticas del contexto, fácil de utilizar por los docentes rurales y que a su vez contribuya al no retraso o avance de etapa de juicio moral.

Esta primera propuesta de modelo o guía de discusión moral, basada en dilemas y dirigida a los docentes del colegio Félix Naranjo de San Diego, seccional secundaria, es susceptible de revisiones y cambios que pueden servir para perfeccionar esta metodología y para futuros trabajos de investigación.

El proceso con los estudiantes y la profesora estuvo compuesto de tres etapas: la primera fue el diagnóstico de etapa inicial de juicio moral, la segunda la discusión moral en el aula que se efectuó en siete sesiones, y la tercera evaluación etapa final de juicio moral. A continuación se presenta la primera etapa.

#### **4.3 DIAGNÓSTICO ETAPA INICIAL DEL JUICIO MORAL**

Debido a que en San Diego se presenta una gran cantidad de estudiantes que migran con sus familias por diversos motivos tales como: huir de la violencia, trasladarse a otros municipios por los apogeos de la economía (coca, oro), probar fortuna, búsqueda de empleo, etc. Algunos estudiantes no realizaron el proceso completo: diagnóstico de etapa inicial del juicio moral, clases con discusión moral a través de dilemas y evaluación de etapa final del juicio moral, de tal forma que

se presentará en detalle sólo el caso de los alumnos que estuvieron presentes durante toda la experiencia. A continuación se muestra el consolidado por estudiantes y su proceso

Tabla 7. Proceso estudiantes grado décimo 2006 Colegio Félix Naranjo. (San Diego, Samaná)

ESTUDIANTE	EDAD	PROCESO COMPLETO	OBSERVACIÓN
1 Yeimi	16	NO	Trabaja como catequista
2 Paula	16	SI	
3 Yelis	15	NO	
4 Néstor	21	SI	
5 Camilo	16	SI	
6 Jair	17	SI	
7 Edwin	15	SI	
8 Mauricio	21	SI	Vive en pareja y es padre de un niño
9 Maribel	16	SI	
10 Julieth	17	NO	
11 Luis	15	SI	

Se recuerda que el desarrollo del juicio moral de Kohlberg esta sistematizado en tres niveles (moral preconventional, moral convencional y moral posconventional) y cada nivel se compone de dos etapas. En el nivel preconventional los individuos actúan desde sus intereses, sin tener en cuenta los valores de la familia o comunidad. En la etapa convencional actúan de acuerdo con las expectativas de la familia, de la sociedad, se busca el respeto por la ley, en esta etapa se encuentran la mayoría de las personas. En la etapa posconventional los individuos actúan más desde principios éticos universales asumidos por convicción, las leyes se acatan si respetan estos principios. Pocas personas llegan a estas etapas. (Ver Tabla 5. Desarrollo juicio moral Kohlberg ).

El desarrollo del juicio moral según Kohlberg esta determinado básicamente en el sujeto por el paso de la heteronomía moral (actuar teniendo en cuenta más las demandas externas, dadas por ejemplo por la autoridad y las normas, buscando en lo posible el bienestar particular) a la autonomía moral (actuar más desde el fuero interno, buscando una universalidad de la norma y el bienestar de la humanidad a partir de principios racionales). Para una mejor comprensión del

siguiente proceso es necesario remitirse al capítulo anterior para conocer los elementos teóricos que sustentan la presente experiencia.

Para llevar a cabo la clasificación inicial de etapa del juicio moral de los estudiantes del grado décimo, se grabaron una serie de entrevistas con cada uno de ellos, para tal efecto, se presentó el dilema de Heinz con unos cambios mínimos de forma para contextualizar a los estudiantes. El protagonista de la historia se llama Carlos, la acción no se desarrolla en Europa sino en una ciudad, y las cifras en dólares fueron convertidas a pesos colombianos. Tanto a la profesora como a los estudiantes se les manifestó las generalidades de la propuesta sin entrar en detalles teóricos.

**4.3.1 El Dilema de Carlos.** En una ciudad hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Existe un medicamento con el que los médicos piensan que se puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico, precisamente de la misma ciudad, acaba de descubrir. La droga es costosa, pero el farmacéutico está cobrando diez veces más de lo que le costó fabricarla. El pagó \$500.000 pesos por el radio y está cobrando \$5.000.000 de pesos por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, Carlos, acude a todo el mundo que conoce para que le presten el dinero, pero sólo consigue reunir unos \$2.500.000 pesos, es decir, la mitad de lo que le cuesta la droga. Le explica al farmacéutico que su mujer se está muriendo y le pide que le venda el medicamento más barato o que le permita pagarlo más tarde. El farmacéutico le responde: "*No, yo descubrí la droga y tengo derecho a sacar una ganancia de ella*". Carlos, desesperado, piensa en atracar el establecimiento y robar la droga para su mujer. ¿Qué debe hacer Carlos?

En la entrevista se realizaron otra serie de preguntas relacionadas con la situación del dilema para contar con más argumentos para determinar la etapa de juicio moral de los estudiantes. Se aclara que la etapa no se define por la respuesta afirmativa o negativa sobre el caso, sino por los argumentos que sustentan dicha respuesta; es decir, el porqué de la decisión. Adicionalmente, se buscó crear confianza y un buen ambiente durante la entrevista. A continuación se transcribe la entrevista inicial de una de las estudiantes que realizó el proceso completo. Las demás entrevistas se pueden encontrar en el anexo ("*entrevista inicial estudiantes*".)

Estudiante 2: Paula

*Entrevistador: ¿debe Carlos robar?*

*Paula: sí la debe robar, primero está la salud de las personas y él quiere salvar a su esposa.*

Este es un razonamiento de etapa 3. Carlos debe actuar de acuerdo con las expectativas de la familia, esto es lo que haría un buen esposo.

*E: ¿si fuera un amigo?*

*P: también, primero esta la vida, si uno se muere no le queda nada. La vida es lo más importante.*

A pesar de apoyar la defensa de la vida de un amigo, los argumentos no lo sustentan de manera clara. Aparentemente existe una defensa de la vida a toda costa, pero no es así.

*E: ¿si fuera un extraño?*

*P: no, porque no tiene nada que ver con él. Que se preocupe la familia de él por él. Carlos no tiene nada que ver. Uno se preocupa por lo de uno.*

Esta idea refuerza la etapa 3 de actuar de acuerdo con los intereses afectivos más cercanos. Familiares y amigos íntimos merecen esta preocupación.

*E: ¿sí Carlos se roba la medicina es moralmente malo?*

*P: no esta robando para hacerle mal a alguien, sino, para ayudar a su esposa. Yo me preocupo sólo por mi familia.*

Predominan los buenos sentimientos e intenciones sobre el marco legal. La afectividad con respecto a la familia está muy marcada en esta estudiante, la visión más amplia sobre otros personajes o situaciones es muy limitada. Este es el caso típico de la etapa 3 según Kohlberg.

*E: ¿qué opina del farmaceuta?*

*P: él debería ponerse en los zapatos del otro y ayudarlo. Que le paguen por partes.*

El farmacéuta debe ponerse en el lugar de Carlos, pero éste, no se pone en el lugar del otro. Hasta este momento no se hizo ninguna alusión sobre la importancia de la ley y el orden social, aspectos de la etapa cuatro.

*E: ¿La gente debería hacer cualquier cosa por salvar la vida de una persona?*

*P: si, porque la vida es mucho más importante que cualquier otra cosa, pero si es un familiar o amigo.*

El robo es justificable desde la perspectiva de Carlos en tanto se preocupa por los suyos. He aquí una limitación importante, no ponerse en el lugar del otro cuando las cosas no nos convienen.

#### Análisis de la entrevista

De acuerdo con los argumentos expuestos la estudiante se clasificó en la etapa 3 (Buenas relaciones interpersonales). Los argumentos expuestos aluden a buenos motivos. Carlos debe actuar de acuerdo con las expectativas de la familia, pero no hay una alusión a la legalidad, a las normas, al orden en la sociedad, características de la etapa cuatro. Se hace hincapié sólo en los intereses de Carlos en cuanto a su grupo familiar, es un contexto reducido. El robo se justifica desde la perspectiva de Carlos sin tener en cuenta los perjuicios para el farmacéuta.

Durante las entrevistas las respuestas de los estudiantes en general eran cortas y se limitaban a responder sólo lo necesario. Una explicación al respecto puede darse por dos circunstancias. La primera, se sentían un poco atemorizados con la grabación de la entrevista, aunque se intentó crear un clima apropiado para ello; además, las entrevistas fueron individuales. La segunda, los estudiantes en general eran tímidos y les costaba expresar sus opiniones de forma abierta.

Todos los estudiantes fueron clasificados en la etapa 3, de los estudiantes entrevistados dos tenían 21 años, los nueve restantes estaban ubicados entre los 15 y 17 años. Sólo un estudiante manifestó argumentos de etapa 4 aunque no fue lo predominante en sus respuestas. Esta etapa se inicia aproximadamente a partir de los 18 años; sin embargo, esto no se cumple en todos los casos. Los resultados arrojados por las entrevistas concuerdan con la teoría de Kohlberg, teniendo en cuenta que la etapa 3 se presenta especialmente en la adolescencia.

Según Kohlberg, la comunidad y el entorno de la persona influyen en el desarrollo del juicio moral de la persona. Para el caso del corregimiento de San Diego es necesario recordar que este es un pueblo aislado donde la presencia del Estado y sus instituciones es muy poca, ello redundando en un desconocimiento del marco legal y normativo por el que se rige un Estado moderno, lo cual puede incidir negativamente en el desarrollo del juicio moral de los estudiantes.

En el siguiente apartado se describirá y analizará la experiencia sobre la discusión moral en el aula.

#### **4.4 LA DISCUSIÓN MORAL EN EL AULA**

Una vez realizado el diagnóstico de etapa inicial de juicio moral, a través del dilema de Heinz (con las adaptaciones), se describe y analiza a continuación la experiencia de la discusión moral en el aula.

Los temas abordados por los dilemas fueron elaborados teniendo en cuenta el contexto de los habitantes de San Diego y sus problemáticas. Dentro de estas últimas se destacan las dificultades económicas ocasionadas básicamente por la falta de empleo, lo que redundando en el incremento de la pobreza, de tal forma que ello se manifiesta en algunos dilemas. Los ejes temáticos de los dilemas fueron clasificados de la siguiente forma: 1) La Amistad 2) Relaciones de las jóvenes con hombres mayores 3) El trabajo con la coca 4) Sexualidad (el inicio de las relaciones sexuales, madres solteras, prostitución) 5) Ecología (derechos de los animales).

Estas clases fueron orientadas por la Licenciada en Básica Primaria, Nancy Cardona. Se le entregaron para tal fin los siguientes documentos: recomendaciones para el orientador, reglas de juego para la discusión de dilemas morales en el aula, el modelo propuesto para la discusión de dilemas morales en el aula y el dilema respectivo para cada sesión. Estas guías y documentos fueron elaborados a partir de las propuestas para trabajo con dilemas morales del IDEP y el método de Georg Lind (KMDD). A la profesora, al igual que a los estudiantes se les informó sobre el objetivo de la experiencia, sin entrar en detalles de orden teórico. Ya que la guía está pensada para docentes sin formación profesional en ética, las dudas que se aclararon con la docente fueron de tipo instrumental, es decir, sobre el manejo de la guía y los demás documentos.

#### **4.4.1 Recomendaciones para el Orientador.**

- Controlar adecuadamente el manejo del tiempo.
- Dar a conocer las reglas de juego antes de tratar el dilema
- Velar porque se cumplan las normas
- Verificar que los estudiantes tengan una buena comprensión de lectura sobre el dilema
- Estar atento para que la discusión no se desvíe hacia otros dilemas o temas
- Alentar a participar a quienes no intervienen en la discusión o lo hacen poco.
- No sancionar a quienes no intervienen, entienden poco el problema o no lo entienden.
- Tomar distancia en la discusión. En la medida de lo posible evitar dar su opinión. Tomar una posición imparcial. No dirigir a los estudiantes hacia argumentos propios.

Reglas de juego para la discusión de dilemas morales en el aula.

- Respetar a las personas y sus opiniones.
- Cada persona tiene derecho a opinar o a permanecer callada.
- Es indispensable hablar con sinceridad.
- Respetar el uso de la palabra.
- Brevidad en las intervenciones. No extenderse demasiado en las opiniones.
- No llevar la discusión sobre el dilema a discusiones de tipo personal entre los participantes.
- En la discusión de dilemas morales el objetivo no es ganar, sino pensar, reflexionar.

Las normas enumeradas anteriormente se expusieron en un lugar visible del aula durante todas las sesiones.

#### 4.4.2 Modelo Propuesto para la Discusión de Dilemas Morales en el Aula.

Antes de desarrollar el trabajo con el presente modelo, es necesario tener en cuenta las reglas de juego, así como las sugerencias para el orientador.

Tabla 8. Modelo de discusión de dilemas morales.

TIEMPO (MINUTOS)	GRUPO	ACTIVIDAD	OBJETIVO
0-5	Grande	Fase 1 comprensión de lectura	Comprender suficientemente el dilema. La situación y los personajes.
6-10	Grande	Fase 2 elección de la decisión	Aprender a tomar decisiones bajo presión.
10-20	Grupos A y B	Fase 3 formación de los grupos a partir de la decisión	Argumentar y sustentar coherentemente las ideas propias.
20-40	Grupos A y B	Fase 4 Debate	Comprender los argumentos propios y diferentes a la decisión tomada. Escuchar a los demás. Debatir y reconocer la calidad de los argumentos que sustentan las decisiones tomadas.
40-45	Grande	Fase 5 decisión final	Reflexionar. Considerar varios puntos de vista.
45-55	Nuevos grupos A y B	Fase 6 Solución del dilema	Analizar, sintetizar. Capacidad para dialogar. Ser propositivo.
55-60	Grupo grande	Fase 7 Manifestación de sentimientos y emociones	Expresar sentimientos, emociones y reconocer los sentimientos y emociones ajenos.

No todas las sesiones programadas (la clase se desarrollaba el jueves a la última hora), se pudieron desarrollar por diferentes motivos: reuniones de profesores, actividades lúdicas para todos los estudiantes de la institución, charlas del centro de salud para alumnos, días festivos y ausencia de la profesora por quebrantos de salud.

El objetivo principal de las sesiones de discusión de dilemas morales es promover el avance de etapa del juicio moral. Para ello cada estudiante escribía su decisión, posteriormente se dividía el grupo grande en dos subgrupos A y B. Posteriormente se leían los argumentos de cada estudiante y se elegía el mejor o



se elaboraba uno nuevo a partir de los argumentos expuestos. Los dilemas para cada sesión fueron escritos teniendo en cuenta el contexto del corregimiento de San Diego y los intereses de los estudiantes.

### – Sesión 1: “Dos amigos y el Fondo Escolar”.

Tema: La Amistad.

Fecha: Septiembre 7 de 2006.

Juan y Pedro son dos grandes amigos. Estudian en el mismo colegio y cursan el mismo grado. Juan y su familia tienen graves problemas económicos; a veces, no tienen que comer o para comprar los útiles escolares; sin embargo, el colegio cuenta con un fondo escolar para ayudar a los estudiantes más necesitados con cuadernos, lápices, etc. Un día Juan se encuentra en el patio del colegio la alcancía del fondo escolar y decide gastar el dinero para cubrir sus necesidades y las de su familia. Al día siguiente, el rector da la noticia sobre la pérdida del dinero del fondo y pide que quien tenga el dinero lo regrese o quien sepa quien lo tiene lo denuncie, de lo contrario, cualquiera que esté implicado en esta situación será expulsado del colegio. Juan le narra a Pedro todo lo sucedido y le pide que por favor no cuente nada.

¿Qué debe hacer Pedro?

Argumentos por el si (debe contar):

- *“Al Pedro contar le está haciendo un bien; porque sino, Juan se convertirá en un ladrón”.*
- *“Si no cuenta esta cometiendo una injusticia con los demás estudiantes”*

Argumentos por el no (debe contar):

- *“Uno debe estar con los amigos en las buenas y en las malas”*
- *“Juan necesita el dinero y le esta dando un buen uso”*

Análisis de los argumentos desde las etapas del juicio moral

Los argumentos expuestos corresponden a la etapa 3. Aparecen valores relacionados con la amistad, tales como la lealtad y se espera la aprobación de los demás. Las acciones morales se valoran a partir de la amistad, más no desde el orden que debe haber en una sociedad por ejemplo. El último argumento por el no es de la etapa 2, priman los intereses particulares de Juan como si fuera un miembro aislado de la sociedad.

Durante esta sesión los estudiantes asumieron la discusión del dilema como una competencia y pensaban en ganar, eso era más importante que reflexionar. Algunos estudiantes no reconocían la validez de los argumentos expuestos por el grupo contrario. La profesora hizo hincapié en el respeto por el uso de la palabra que fue otra dificultad.

## **– Sesión 2: El Dilema de Ana.**

Tema: Relaciones con Hombres Mayores

Fecha: Septiembre 14 de 2006.

Ana es una joven que estudia en el colegio y para ello su familia debe hacer un gran esfuerzo económico. El padre de Ana ha estado sin trabajo hace mucho tiempo y desde entonces su mamá ha respondido económicamente por el sostenimiento de la familia, trabajando en lo que le resulte, pero desafortunadamente lo que gana no es suficiente para cubrir las necesidades.

Hace poco, Ana esta saliendo con un señor que le presentó Diana su mejor amiga. Un hombre casado, mayor, llamado Esteban. Éste tiene una posición económica muy buena. Le regala ropa, la lleva a pasear, le ayuda con los gastos del colegio y ayuda al mantenimiento de la familia. Ana está indecisa y no sabe si continuar con esta relación.

¿Qué debe hacer Ana?

Argumentos por el si (debe continuar con la relación):

- *“Es la única forma de ayudar a su familia y seguir con sus estudios”.*
- *“Esteban tiene toda la intención de ayudarla”*

Argumentos por el no (debe continuar con la relación):

- *“Primero está la dignidad de la persona y lo que ella hacía era venderse”.*
- *“Sí continúa con Esteban estaría destruyendo una familia”*

Análisis de los argumentos desde las etapas del juicio moral

Los argumentos obedecen a la etapa 3. Los buenos motivos son los que aprueban o reprueban la acción moral. La familia es lo más importante. El primer argumento por el no se puede interpretar como que se vende por el bienestar de sí misma y de su familia. No existe una perspectiva del sistema social más amplio, se remite solo al bienestar o al mal en términos de familia.

En esta sesión los estudiantes asumieron de nuevo la discusión como una competencia, la reflexión y la capacidad de análisis pasaron a un segundo plano. En general los estudiantes no observaron las reglas de juego. Los temas hasta esta sesión fueron aceptados de buen agrado; sin embargo, la actitud competitiva no ha dejado desarrollar la discusión de la mejor manera. La profesora se interesó también en la discusión y se apartó de la orientación de la discusión moral.

### **– Sesión 3: Dilema de Luis.**

Tema: el Trabajo con la Coca

Fecha: Septiembre 21 de 2006

Luís es un joven que estudia en el colegio y se destaca por ser muy inteligente. Hasta hace poco tiempo se caracterizaba por obtener muy buenas notas; sin embargo, últimamente su rendimiento académico se ha visto afectado, ya que piensa abandonar el colegio para trabajar en la finca de unos amigos raspando hoja de coca, donde le van a pagar un buen dinero con el cual puede ayudar a su familia. Él piensa que para progresar es necesario estudiar; pero Carlos su amigo ha intentado convencerlo para que trabaje y abandone los estudios, aunque con esta decisión pierda el año.

¿Qué debe hacer Luís?

Argumentos por el si (se debe retirar):

- *“Es una forma de ayudar a solucionar los problemas económicos de su familia”.*

- *“Para que experimente nuevas cosas en su vida y que el próximo año no entre con el mismo pensamiento de salirse”*

Argumentos por el no (se debe retirar):

- *“Si se sale no está pensando en su futuro”*
- *“Que no se deje convencer de su amigo porque no le está haciendo un bien sino un mal”*

Análisis de los argumentos desde las etapas del juicio moral

Los argumentos expuestos se pueden clasificar como de etapa 2 y 3. El segundo argumento por el si y el primer argumento por el no se pueden interpretar como de etapa 2, ya que la acción se relaciona única y exclusivamente con él mismo, con nadie más. La acción correcta se da en términos instrumentales, lo que le conviene. Los argumentos restantes pertenecen a la etapa 3, ya que se hace énfasis en lo que se espera de un buen amigo y de un buen hijo. Cuentan los buenos motivos y las expectativas interpersonales.

Es interesante observar como en esta sesión no se presentaron alusiones sobre la ilegalidad de trabajar con coca, a pesar de que para la fecha ya existía en el pueblo presencia del Ejército y la Policía, así como presencia de erradicadores manuales de hoja de coca. Lo anterior puede obedecer a que estos estudiantes crecieron sin ver la presencia de una autoridad legítima del Estado. Además, la influencia de la coca en la vida del pueblo se veía como una actividad económica muy lucrativa y aceptada, o por lo menos tolerada.

Los estudiantes manifestaron su interés porque la forma de presentar los dilemas morales fuera más variada y dinámica. Propusieron que se utilizaran dramatizaciones o que los dilemas fueran grabados por ellos, representando los personajes y las situaciones. Estas alternativas fueron consideradas y se aceptó la primera propuesta, ya que la segunda implicaba más dificultades por resolver. En todo caso, se trató de seguir realizando el énfasis en la discusión moral, el debate y la exposición de argumentos. Una explicación para presentar el dilema de forma no escrita tiene que ver tal vez con la apatía por la lectura. No hay un hábito de lectura, ya que la biblioteca del colegio no contiene muchos libros y los libros y periódicos que llegan al pueblo se compran en el municipio de La Dorada

a cuatro horas de viaje. Una dificultad presentada por la profesora ha sido el manejo del tiempo y las actividades. Un aspecto positivo ha sido el interés manifestado por las situaciones expuestas en los dilemas.

#### – Sesión 4: El Dilema de Andrea.

Tema: Sexualidad (inicio de las relaciones sexuales)

Fecha: Octubre 5 de 2006

Andrea y Fernando llevan tres meses de noviazgo. Ambos se encuentran muy enamorados. Ella piensa que su novio tiene muchas cualidades. Es sincero, honesto, trabajador y buen estudiante. Hace poco, Fernando le dijo que quería tener relaciones sexuales con ella. Andrea se siente insegura, pues Carolina una amiga suya, pasó por la misma situación, tuvo un embarazo no deseado y terminó con su novio. Andrea piensa que de no hacerlo podría perder a Fernando.

¿Qué debe hacer Andrea?

Argumentos por el si (debe tener relaciones):

- *“Primero que todo deben hablar con responsabilidad y decidir el método de planificación”.*
- *“Ellos se aman y este puede ser un paso más para unir su relación”*

Argumentos por el no (debe tener relaciones):

- *“Uno tiene que pensar antes de actuar”*
- *“Andrea no debe estar con él hasta que esté segura, porque si la quiere sabrá esperar, y sino lo hace es porque era mentira todo lo que decía”*

Análisis de los argumentos desde las etapas del juicio moral

La etapa de juicio moral corresponde a la 2. Prevalecen los intereses o necesidades propias. La posibilidad de un embarazo implica a un tercero en la situación y no se menciona en los argumentos. Pensar por ejemplo en el bienestar del hijo y una familia es un argumento de etapa 3. Según Kohlberg las personas a veces se pueden encontrar en etapas de transición o de paso de una

etapa inferior a otra superior, por ejemplo 2-3. Es por lo anterior que a veces surgen argumentos de etapa anterior en la cual se ha clasificado a la persona.

En el debate sobre el dilema se mencionó al bebé como sujeto importante y a tener en cuenta para la decisión. En la discusión de ideas es donde se promueve principalmente el desarrollo del juicio moral a partir de los argumentos expuestos por cada grupo. Es allí donde se promueve el desarrollo del juicio moral. El esfuerzo intelectual por formular argumentos buenos y escuchar los argumentos de los contrarios estimula al sujeto para pasar de etapa.

Al finalizar la sesión los estudiantes manifestaron que la discusión con dilemas morales era una actividad positiva porque estos *“nos sirven para la vida”*, *“lo ponen a uno en el lugar de otro”* y es bueno porque *“no se juzga a las personas”*. No obstante lo anterior, también se hicieron críticas como las siguientes: *“es muy monótono debatir dilemas en todas las clases”*, *“no todos se interesan en las discusiones de los dilemas”*. De nuevo la sugerencia de dramatizar los dilemas surgió; sin embargo, uno de los inconvenientes observados es que esta actividad requiere una planeación anterior para que el foco de la discusión moral y el debate no se tergiversen o pase a un segundo plano y se pierda objetividad en la presentación de la situación y las circunstancias de los personajes.

#### **– Sesión 5: El Dilema de Constanza.**

Tema: la Prostitución

Fecha: Octubre 26 de 2006

Constanza es una madre soltera que fue abandonada por su esposo cuando su hijo tenía un año. Han transcurrido cinco años desde entonces y cada día los gastos de sostenimiento de su hijo son mayores; además, lleva más de un año sin empleo. Sus amigos al ver esta situación le aconsejan que de su hijo en adopción, y Rebeca una amiga que ejerce la prostitución le ha dicho que si no quiere perder su hijo que le recomienda trabajar con ella.

¿Qué debe hacer Constanza?

Argumentos por el si (debe ejercer la prostitución):

- *“Si da el niño en adopción continuará sin trabajo”.*

- *“Si quiere de verdad a su hijo luchará por sacarlo adelante”.*

Argumentos por el no (debe ejercer la prostitución):

- *“Si se prostituye y se da cuenta el ICBF, igual se lo quitarán”.*
- *“Debe buscar otro tipo de ayuda donde se respete y de un buen ejemplo a su hijo”*

Análisis de los argumentos desde las etapas del juicio moral

Etapa del juicio moral 2-3. Los primeros argumentos en ambos casos son de la etapa 2, ya que la solución se plantea en términos de un intercambio justo, instrumental. No es bueno darlo en adopción porque ella sigue sin trabajo, no se piensa en el bienestar del bebé. La idea del intercambio igualitario predomina en esta etapa. Los segundos argumentos por el si y el no se pueden clasificar como de etapa 3, pues predomina el interés por la familia y la aceptación social a través del buen ejemplo. Es interesante observar como en este caso se mencionó una institución gubernamental como el ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar). En el corregimiento se da la presencia de este instituto a través del programa de “Madres Comunitarias”, que son guarderías donde acuden especialmente los hijos de las madres cabeza de hogar.

En esta sesión se pudo apreciar un mayor orden en la discusión del grupo. Los argumentos y el debate de ideas fue más dinámico y se apreció una aceptación mayor en la calidad de los argumentos del grupo contrario. La profesora en algunas ocasiones hacía que se cumplieran las normas de juego para la discusión; sin embargo, no fue muy estricta en el manejo del tiempo y de las actividades presentes en la guía.

## **– Sesión 6: El Dilema de Mario**

Tema: los Derechos de los Animales

Fecha: Noviembre 9 de 2006

Mario y Cristina están próximos a cumplir un año de noviazgo, por tal motivo cada uno ha pensado darle un regalo al otro. Mario se ha caracterizado por cumplir sus promesas y compromisos, y le ha dicho a su novia que le regalaría lo que ella quisiera. Cristina le pidió que le diera una pareja de pájaros azulejos muy bonitos

que vuelan todas las mañanas a casa de doña Clemencia la mamá de su novio, quien les pone frutas y agua para que se alimenten. Mario quiere mucho a Cristina y no tiene dinero para darle un buen regalo, pero le da lástima atrapar los pajaritos para dejarlos encerrados en una jaula.

¿Qué debe hacer Mario?

Argumentos por el si (debe regalarle los pájaros):

- *“Debe cumplir lo que prometió”.*
- *“Los pajaritos serían la felicidad de Cristina; además, sería un buen punto que ganaría con ella”*

Argumentos por el no (debe regalarle los pájaros):

- *“Primero está el derecho a la libertad de todo ser”.*
- *“En muchos casos hay que pensar con la cabeza y no con el corazón. Este es un caso de esos porque debe pensar en el daño que causará a los pajaritos”*

Análisis de los argumentos desde las etapas del juicio moral

Etapa del juicio moral 3. Predominan las acciones que se esperan de una buena persona como lo es Mario. Él generalmente cumple sus promesas. La comunidad vería con buenos ojos que Mario no regalara los pájaros, eso se espera de una persona buena. El segundo argumento por el si es de la etapa 2, pues predomina la idea de un intercambio que beneficia a Mario. Él con la acción gana puntos. El primer argumento por el no es de etapa 5. La libertad como valor se debe mantener en cualquier sociedad; sin embargo, en el debate no se sustentó esta idea con bases sólidas, así que no se puede afirmar categóricamente que los estudiantes hayan formulado un juicio moral de esta etapa.

En esta sesión se logró desarrollar por primera vez la guía completa, llegando incluso a la solución del caso desde ambos grupos. La idea de plantear una solución puede evitar que los estudiantes se cansen de analizar casos que siempre quedan abiertos, sin solución. Las discusiones pueden ganar en concreción y no quedar en el aire. Las soluciones formuladas por los grupos fueron: por el si, *“que Mario le regale los pajaritos pero que Cristina se*



*comprometa a cuidarlos*". Por el no, *"Mario debe dialogar con ella y explicarle los motivos por los cuales no le regala los pájaros"*. Adicionalmente, esta práctica puede contribuir a buscar soluciones a los problemas morales que se presentan en la cotidianidad de la convivencia, en una comunidad educativa.

En el debate sobre este dilema la discusión se centro sobre los derechos de los animales. El grupo por el no, defendía esta posición y decía que había leyes que defendían a los animales. El grupo por el si, no estaba de acuerdo y afirmaban que los animales podían ser enjaulados siempre y cuando se les cuidara convenientemente. Se puede apreciar por parte del grupo por el no una formulación de argumentos de etapa 4, pues se alude a un sistema legal y normativo que rige la vida en sociedad. Por primera vez se expusieron argumentos de etapa 4. Como antesala a ello, en sesiones anteriores se mencionaban instituciones o leyes de manera superficial o como apoyo para argumentos de etapa 3 o incluso 2. La profesora desarrolló más o menos con éxito la sesión, pues esta se ejecutó en todas sus fases, pero en ocasiones se notaba sin rumbo para orientar la discusión. Ello deja ver que la guía y los documentos de sustento deben ser enriquecidos con un contenido teórico formulado en forma sencilla para guiar al docente en esta labor. Conciliar el conocimiento teórico y el lenguaje sencillo con una formación no profesional en este campo o en cualquier otro es difícil, no obstante lo anterior, es necesario continuar la búsqueda que pueda satisfacer unas condiciones mínimas al respecto.

### **– Sesión 7: Dilemas Elaborados por los Estudiantes.**

Tema: Varios

Fecha: Noviembre 16 de 2006

Esta sesión correspondió a la última del año. La profesora debía entregar una nota del período y para tal efecto realizó la evaluación pidiéndoles a los estudiantes que elaborara cada uno un dilema moral. Además, tuvo en cuenta la participación de los estudiantes en las sesiones anteriores para emitir la calificación.

Básicamente los dilemas giraron sobre dos temas: la amistad y la familia, reconociendo en ellos valores como la lealtad y la solidaridad. Estos son temas típicos, característicos de la etapa 3 (moral convencional). Se pudo observar que los estudiantes aprendieron a elaborar dilemas con los cuales se sentían

identificados. A continuación se transcribe el dilema de Mario, escrito por la estudiante Maribel.

*“El dilema de Mario*

*Mario tenía dos amigos a los que quería mucho y en los cuales confiaba demasiado. Un día se encontraba hablando con Marina y Carlos acerca de la homosexualidad. Ellos se rieron y dijeron que las personas homosexuales eran solo un problema en la sociedad y que por tanto no los querían, pero lo que ellos no sabían era que Mario había tocado ese tema porque quería decirles que él era homosexual y que sentía algo más que amistad por Carlos, pero al Mario escuchar eso mejor se quedó callado y no les dijo nada.”*

¿Qué debe hacer Mario?

Argumentos por el sí (debe contar)

- *“Uno debe aceptarse como es y si la amistad es tan fuerte como ellos decían, obviamente la amistad iba a seguir más fuerte que antes y le iban a ayudar a Mario quererse y valorarse tal y como es”.*

Argumentos por el no (debe contar)

- *“Mario debe quedarse callado y no contarles nada a sus amigos, porque ellos obviamente lo discriminarían y por lo tanto le quitarían la amistad que hace tanto tiempo tienen”.*

Algunos estudiantes como Maribel presentaron dos puntos de vista diferentes en cada dilema. Esta habilidad se desarrolló de manera importante durante el debate originado por los dilemas, durante la experiencia en el aula.

El análisis de la experiencia de la discusión moral en el aula, será expuesto, después de conocer los resultados sobre su incidencia en el juicio moral de los estudiantes, ello para contar con más elementos de juicio que puedan enriquecer la presente propuesta, y dar indicios sobre los aspectos a considerar para elaborar una segunda propuesta, que sea mejor.

Para conocer la efectividad de la propuesta de discusiones morales, en la orientación del Área de Ética, en el colegio Félix Naranjo sección secundaria, se procedió una vez concluida la experiencia en el aula, a la evaluación de etapa final de juicio moral de los estudiantes, a través de entrevistas individuales exponiendo de nuevo el dilema de Carlos (Heinz).

#### **4.5 EVALUACIÓN ETAPA FINAL DE JUICIO MORAL**

Se presenta ahora la entrevista final de Paula, la misma estudiante de la entrevista inicial, para analizar este caso. Las demás entrevistas se pueden encontrar en el anexo (“*entrevista final estudiantes*”)

Estudiante 2: Paula

*Entrevistador: ¿debe Carlos robar?*

*Paula: Carlos debe robar la medicina. Porque primero esta la vida de una persona y para salvarle la vida a su esposa.*

Este es un razonamiento de etapa tres, que se basa en los buenos motivos. Esto es lo que hace un buen esposo

*E: ¿si fuera un amigo?*

*P: si es la única solución también debe hacerlo por un amigo*

En la etapa tres se tienen en cuenta la preocupación por quienes conforman el círculo familiar y afectivo. Las acciones se justifican de acuerdo con la cercanía que se tiene con las personas que se pueden ver afectadas.

*E: ¿si fuera un desconocido?*

*P: también debe hacerlo para salvar la vida de una persona.*

Esta respuesta rompe con la secuencia de la entrevista inicial, se menciona una preocupación por la vida de aquellos que están más allá del círculo afectivo. Si bien no se ha logrado un avance de etapa, al menos la estudiante ha intentado ver el problema desde una perspectiva más amplia, al integrar a un desconocido en la

solución. En la primera entrevista esta misma estudiante afirmaba “Uno se preocupa por lo de uno”.

*E: ¿Carlos es moralmente malo si roba?*

*P: No, porque no lo esta haciendo para hacerle daño a alguien sino para ayudarlo.*

Se recalca como argumento de etapa tres. Los demás deben entender las buenas intenciones de Carlos al querer salvar a su esposo. Una buena persona haría lo mismo, actuaría de acuerdo con las expectativas del grupo.

*E: ¿Qué haría el juez?*

*P: el juez diría que él robó, que cometió un delito.*

La estudiante responde desde el aspecto legal pero de una forma muy elemental, sin embargo, otros estudiantes contestaban que el juez no debería ser duro y que debería comprender las circunstancias de Carlos.

*E: ¿Uno debe hacer cualquier cosa por salvar la vida de una persona?*

*P: si, primero esta la vida del ser humano. Si ese es el único medicamento que puede curar a la persona debería robarlo y más tarde pagar el dinero y confesar la verdad.*

Es interesante observar la preocupación por otro, diferente al círculo afectivo. Si bien la solución que propone no es de etapa cuatro donde se hace la referencia sobre la importancia del orden social y las leyes para favorecer la vida en sociedad, existe un esfuerzo mental al intentar dar una solución lo más justa posible desde la etapa en que se encuentra la estudiante. Ella ha considerado algunas alternativas de solución que no fueron expuestas en la primera entrevista. Aquí lo importante no es tanto la respuesta en sí, sino el esfuerzo cognitivo que se realiza para resolver una situación problema.

*E: ¿la gente debe actuar siempre conforme a la ley?*

*P: no, porque muchas veces la ley no tiene la razón, la razón la tiene uno. La ley dice que no debe robar, pero si es la única posibilidad hay que aprovecharla como sea.*

En esta respuesta se pone en tela de juicio el papel de las leyes pero pensando en un bien general, en un bien mayor, aunque no entra en detalles al respecto, lo que no se puede considerar para un avance de etapa de juicio moral. Lo importante del presente caso es que si bien la estudiante no alcanzó una etapa superior de juicio moral, ha presentado algunos elementos que sientan las bases para la siguiente etapa.

**4.5.1 Análisis de la entrevista.** La etapa de juicio moral es la tres. Las acciones son válidas en tanto se trata del bienestar de la familia y los amigos. En relación con los extraños se toman en cuenta otros aspectos para aminorar la gravedad de la falta: pagar el dinero y confesar la verdad. Las argumentaciones sobre la ley siguen siendo elementales. La estudiante continúa en la misma etapa pero ahora se preocupa por el bienestar de los demás, lo que no ocurría en la primera entrevista. Este cambio de actitud puede ser producto de la discusión moral en el aula.

Según el consolidado de los resultados sobre el desarrollo del juicio moral en los estudiantes, basado en esta primera propuesta, muestra que no hubo avance de etapa. Los estudiantes tanto al inicio como al finalizar la experiencia de la discusión moral en el aula continuaron en la etapa 3. Ésta se caracteriza especialmente por las buenas relaciones interpersonales, actuar de acuerdo con las expectativas de la familia y de los amigos. Prima la lealtad y la amistad como valores, los buenos motivos y la gratitud. Es propia de la adolescencia.

La experiencia de aula contribuyó para que algunos estudiantes expresaran en la entrevista final interés por el bienestar de personas extrañas, y mencionaran en sus argumentos las normas, las leyes y las instituciones, que son propias de los argumentos utilizados en la etapa 4 (orden social). Si bien no se alcanzó esta etapa, es un hecho significativo que en corto tiempo se hiciera alusión a estos factores, teniendo en cuenta el entorno de aislamiento del corregimiento de San Diego. El análisis de la propuesta en profundidad se presenta a continuación.

#### 4.6 ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

Como se ha mencionado anteriormente, el avance de etapa del juicio moral de los estudiantes no fue posible, aunque, se logró la mención de elementos legales e institucionales en algunos estudiantes, lo que se puede catalogar como un logro, ya que es un punto de partida para llegar a la etapa 4 del juicio moral. Lo anterior se consiguió en muy corto tiempo y en pocas sesiones. La experiencia en el aula se dio durante tres meses y se realizaron en total siete sesiones de doce programadas, correspondientes al 58.33%. Varios fueron los factores que influyeron negativamente para que se cumplieran todas las sesiones programadas: las clases se desarrollaron los jueves a la última hora y durante ese periodo de tiempo se realizaron dos reuniones de profesores, una actividad lúdica dirigida a todos los estudiantes del colegio. Dos clases no se dictaron por la ausencia de la docente y mi persona respectivamente. Posiblemente si la experiencia se hubiera desarrollado durante más sesiones los resultados obtenidos habrían sido mejores.

Las situaciones descritas anteriormente permiten establecer que una hora semanal para la clase de ética es una intensidad horaria insuficiente, ya que ante los imprevistos que se presentan y sumado a lo anterior, la petición de los estudiantes para que el trabajo con dilemas no se realizará en todas las clases, para evitar la rutina, indican que es conveniente el considerar al menos dos horas clase a la semana para superar los inconvenientes descritos. Áreas como Matemática y Español tienen una intensidad de cinco horas a la semana, es decir, una hora diaria. Si la educación moral es fundamental o prioritaria en las instituciones educativas del país, tanto como la formación en las otras áreas fundamentales, ¿por qué no facilitar las condiciones para ello?

Otra de las observaciones planteadas por los estudiantes es que los dilemas se presentaran en forma variada, no siempre escrita. Si bien las historias contadas eran cortas y sencillas, los alumnos manifestaban apatía por la lectura de los dilemas. Ello obedece a la falta de hábito por la lectura, pues como se ha mencionado anteriormente, los libros de la biblioteca son escasos y en algunos casos son muy viejos, además, al pueblo no llega la prensa, ni revistas, ni libros. Todos estos deben ser comprados en el mejor de los casos en el municipio de la Dorada, sino, en Manizales o Bogotá. Presentar los dilemas a través de dramatizaciones, audio o video, requiere considerar algunas dificultades técnicas o logísticas, como por ejemplo que en el pueblo el servicio de luz eléctrica es deficiente. Además, una dramatización requiere ensayo y el velar porque el foco o

problema central del dilema no se desvirtúe. Incentivar la lectura como práctica pedagógica es fundamental para lograr un buen desarrollo educativo, si bien los medios audiovisuales han ganado un espacio importante en las escuelas e incluso en algunos casos han desplazado al libro, la lectura sigue siendo una competencia básica del lenguaje que se debe desarrollar en la educación media.

A las observaciones anteriores hay que sumar otros aspectos. La guía y los documentos de apoyo que conforman esta primera propuesta necesitan de una base o sustento teórico sobre la teoría de Kohlberg y el desarrollo del juicio moral. Ello con el fin de darle herramientas al orientador de la discusión moral para que tenga un rumbo y sepa hacia donde dirigirse y cómo hacerlo. El reto entonces es elaborar un texto que contenga esa información y que en un lenguaje sencillo, sea entendible por parte de los docentes sin formación profesional en ética. Por lo anterior se pudo observar que la docente se interesaba en las discusiones planteadas pero no asumía su rol de orientadora y en ocasiones se desempeñaba como un estudiante más.

Otra consideración tiene que ver con la grabación de las entrevistas. Al iniciar el proceso llevaba como docente poco más de un año en el colegio y tenía cierto grado de cercanía con los estudiantes, sin embargo, al saberse grabados en sus opiniones se tornaban tímidos y respondían lo estrictamente necesario, por ello debía dialogar con ellos después de las grabaciones para poder tener más elementos de juicio, que posteriormente pude apreciar en las sesiones de discusión moral en el aula.

Para finalizar; es necesario mencionar nuevamente el entorno del corregimiento en los aspectos normativo, legal e institucional, que evidentemente influyen en los resultados de la propuesta en cuanto al desarrollo del juicio moral de los estudiantes. San Diego es un corregimiento de Samaná que debido a sus condiciones de aislamiento no tiene un entorno que favorezca una noción de institucionalidad, normatividad o legalidad en sus habitantes. Cerca de doce años permaneció sin presencia de la fuerza pública, legítimamente constituida. La ley durante esos años fue dictada por grupos armados al margen de la ley. Lo anterior trae como consecuencia que los estudiantes que formaron parte de la muestra presentaran poco sentido de la legalidad como control social que favorece la convivencia de los ciudadanos, lo que es una característica de la etapa cuatro del nivel convencional del desarrollo del juicio moral de Kohlberg.

En todo caso esta primera experiencia de orientación del Área de Ética y Valores Humanos, por parte de docentes sin formación profesional en ética, a través de dilemas morales contextualizados, es un pequeño aporte para apostarle a la educación moral de los estudiantes de los colegios ubicados en zonas rurales. La teoría cognitivo evolutiva de Kohlberg hace énfasis en una moral racional, de principios universales, que se vale del debate argumentado, de la participación democrática, para formar ciudadanos que se preocupen por el bienestar de la sociedad y que sean cada día más autónomos en sus decisiones morales. Este trabajo de grado apuesta con convicción por esta perspectiva, sin pretender anular o minimizar otras igualmente válidas.



## CONCLUSIONES

La aparición del área de Ética y Valores Humanos a partir de la Ley General de la Educación (Ley 115 de 1994), teniendo como base la Constitución Política de 1991, se constituye en un avance de la educación moral en Colombia, al crear unos lineamientos desde la racionalidad, la libertad, la justicia y la búsqueda de una autonomía moral del individuo, que actúe cada vez más desde el respeto por los derechos humanos y la dignidad de la persona, para formar mejores ciudadanos.

La formación profesional del docente en ética es aún insuficiente en el país, son pocos los programas de pregrado y posgrado, comparados con los ofrecidos en otras áreas del conocimiento. Una orientación profesional en tal sentido podría redundar en una mejor educación moral y por lo tanto en la formación integral de los estudiantes.

Las áreas obligatorias y fundamentales de las cuales forma parte el área de Ética y Valores Humanos en la educación media, deben comprender mínimo el 80% del total de las áreas (art 23, ley 115 de 1994). Una intensidad horaria de una hora semanal para el área de ética es insuficiente para desarrollar experiencias pedagógicas teniendo en cuenta que por diversos motivos administrativos, académicos o eventualidades, se pierden horas de clase. Además de lo anterior los estudiantes se cansan de la rutina y debatir dilemas en todas las clases es tedioso para los alumnos.

En tanto no se ofrezcan estímulos o incentivos a los profesionales universitarios para desempeñarse como docentes en áreas rurales apartadas, de difícil acceso, es muy difícil contar con profesores licenciados en estos sitios.

Es necesario capacitar lo mejor posible a los docentes de zonas rurales y de difícil acceso para que ello redunde en mejor educación en general y mejor educación moral en particular, para los estudiantes de estas regiones. Específicamente esta primera propuesta es una tentativa de respuesta al respecto.

Los aportes desde la academia en cuanto a la educación moral en Colombia desde los dilemas morales se encuentran desarticulados, en muchos casos se dan como experiencias individuales que se aplican en una institución educativa. Sobresale en este contexto la propuesta del IDEP "Vida de Maestro".

Las investigaciones de Lawrence Kohlberg y sus colegas sobre el desarrollo del juicio moral han demostrado su efectividad, basadas en más de veinte años de experiencias, de allí la posibilidad de seguir ese camino para crear investigaciones propias en el país, teniendo en cuenta nuestro contexto.

A partir de las investigaciones de L.Kohlberg y de los resultados de esta propuesta se concluye que es viable formular discusiones morales en el aula con dilemas morales, orientadas por docentes sin formación profesional que propicien el avance del juicio moral de los estudiantes hacia la etapa cuatro (moral convencional).

Esta primera propuesta de trabajo requiere de varios ajustes para que sea de ayuda significativa para los docentes sin formación profesional en ética. Es necesario agregar un texto que contenga las bases de la teoría de la educación moral de Kohlberg y lo presente en un lenguaje sencillo, dentro de los límites impuestos por el lenguaje científico, que guíe al docente en el desarrollo de los debates y encamine al estudiante a una etapa superior de juicio moral.

La educación moral requiere de políticas, estudios y experiencias pedagógicas que deben ser planeadas y ejecutadas con seriedad y compromiso por parte de todos los implicados en la educación. No se puede aspirar a formar ciudadanos que comprendan desde la racionalidad la justicia, si reina la improvisación y la falta de recursos para llevar a cabo esta tarea.

## BIBLIOGRAFIA

ALZATE, José Miguel. Samaná en la Historia. Samaná: Alcaldía Municipal, 2001. 293 p.

COLOMBIA. DIRECCION GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO PEDAGÓGICO. Lineamientos Curriculares Educación Ética y Valores Humanos. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 95 p.

SHAFFER David R.. Ed Thomson. México Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia. 5ta edición. 2000. 641p.

GOBERNACIÓN DE CALDAS, Análisis Demográfico y Diagnóstico Social de Caldas. 2ed. Manizales: Blanecolor Ltda., 2005. 404 p.

INSTITUTO PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA, Vida de Maestro: Análisis de Dilemas Morales en Francisco el Matemático. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, 2000. 117 p.

KANT, Immanuelle Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres, 126 pág. 2003 ed. Encuentro. Madrid) trad. García Morente Manuel.

KOHLBERG, Lawrence. La Educación Moral. 2ed. Barcelona: Gedisa, 2002. 355 p.

M.E.N. Estándares Curriculares. En: Altablero. Bogotá. (14, mayo, 2002); Periódico del Magisterio

MOCKUS, Antanas et al. Educación para la Paz: una Pedagogía Social para Consolidar la Democracia Social y Participativa. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1999. 378 p.

PIAGET, Jean. El Nacimiento de la Inteligencia del Niño. Barcelona. Ed Crítica 1985. 396 p.

Roberts Feldman. Psicología: con Aplicaciones en Países de Habla Hispana. Mc Graw Hill (1998). 646p. 3ra edición. México

Richard H Hersh y otros El Crecimiento Moral: de Piaget a Kohlberg.. 4ª edición. Narcea 1984 Barcelona.192 p

Wolfgang Kuper. Psicología Educativa. 1993. 163p. Ed Abya-yala. Tomo 4. Quito.

Xavier Etxeberría, Ética Básica, Universidad de Deusto.Bilbao. 112 p. 3ra edición 1996

[www.dane.gov.co](http://www.dane.gov.co)

[www.GobernaciondeCaldas.gov.co](http://www.GobernaciondeCaldas.gov.co)

[www.colombiaaprende.edu.co](http://www.colombiaaprende.edu.co)

[www.uni-Konstanz.de/ag-moral/edu/dilldisk-e.htm](http://www.uni-Konstanz.de/ag-moral/edu/dilldisk-e.htm) (el Método de George Lind)

M.E.N. Estándares curriculares. En: Altablero. Bogotá. (14, mayo, 2002); p. 2.  
Ibid,p3.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. Lineamientos curriculares educación ética y valores humanos. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio, 1998. p. 17.

GOBERNACIÓN DE CALDAS, Análisis Demográfico y Diagnóstico Social de Caldas. Pag 131. 2005.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (1974) Ley 20 de 1974. En: Diario Oficial. Año CXI. N. 34234. 14, Enero, 1975. p. 1

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. (1994) Ley General de la Educación 115 de 1994

ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE. (1991). Constitución Nacional de la República de Colombia. Disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf> recuperado el 17 de marzo de 2009.

SHAFFER, David R.. Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia. 5ta edición. 2000. 641p. Ed thomson. México

## **ANEXOS**

## **ANEXO A**

### **ENTREVISTAS A DOCENTES**

Entrevista Nro 1 Nancy Cardona (Docente).

**Entrevistador:** ¿Cómo realizó su formación profesional?

**Nancy Cardona:** primero validé como normalista en La Normal Superior de Señoritas de Manizales. Después me gradué como Licenciada en Básica Primaria con énfasis en Ciencias Sociales. Los estudios los cursé a distancia con la Universidad Javeriana de Bogotá.

**E:** ¿cuántos años lleva ejerciendo la docencia?

**NC:** la he ejercido durante diecisiete años, todos ellos en San Diego. Primero trabajé durante varios años en veredas y después me trasladaron al colegio, donde he laborado los últimos siete años.

**E:** ¿por qué razón la trasladaron?

**NC:** eso fue hace siete años cuando se fue la profesora que daba Español, me ofrecieron la oportunidad y yo ingresé para cubrir las áreas que ella daba. Desde entonces he orientado básicamente esa área, y otras como Educación Física y Ética.

**E:** sobre esta última área, ¿cuál fue el criterio para que se le asignara?

**NC:** dos razones principalmente: una fue que la profesora anterior daba también ética y yo tenía que cubrir las áreas que ella orientaba. Otra razón, para cumplir con las veintidós horas semanales de carga académica. Como con Español no alcanzaba a cubrirlas entonces daba también las otras áreas.

**E:** ¿en su opinión cual es el objetivo de la clase de ética?

**NC:** que los estudiantes tengan bases para la convivencia, el buen comportamiento, que sean buenas personas.

**E:** ¿cómo ha orientado esta área?

**NC:** las actividades que realizo son especialmente dramatizaciones, reflexiones, lecturas, y me guío con la serie VALORES que tiene temas variados. También se recogen mercados para las personas más necesitadas, y se hacen carteleras sobre valores.

**E:** ¿considera que la ética es importante?

**NC:** pienso que sí, cuando se presenta un problema entre los estudiantes eso nos toca a todos.

**E:** ¿ha recibido capacitaciones en ética?

**NC:** hace unos años vino un señor de la Secretaría de Educación de Caldas y nos dio un taller sobre competencias ciudadanas. También en ocasiones venían las Hermanas Vicentinas y nos daban talleres en valores.

**E:** ¿cuál es su opinión sobre la propuesta para trabajar dilemas morales en la clase?

**NC:** pues me pareció muy buena porque pone a los estudiantes a pensar y los temas se prestaban mucho para los debates. Los jóvenes se interesaban por los temas, por la realidad. Cada uno daba su opinión desde sus bases morales.

**E:** ¿Qué dificultades se le presentaron con esta propuesta?

**NC:** las pautas se debían seguir al pie de la letra, sino, se perdía la importancia. Además, los estudiantes se cansaban de la lectura, querían dramatizaciones y que las clases no fueran cada ocho días.

Entrevista Nro 2 Hermilda Aguirre (Docente).

**Entrevistador:** ¿cómo realizó su formación profesional?

**Hermilda Aguirre:** al igual que muchos compañeros primero validé la normal. Algunas mujeres estudiamos en La Normal Superior de Señoritas de Manizales. Después estudié la Licenciatura en Básica Primaria con énfasis en artística en La Universidad del Bosque en Bogotá. Aquí todos hicimos ese estudio a distancia. Unos estudiaron en la Universidad Santo Tomás y otros en la Universidad Javeriana.

**E:** ¿cuántos años lleva ejerciendo la docencia?

**H.A:** llevo trabajando diecisiete años en la educación. Los dos primeros años fueron en la escuela y el resto en el colegio.

**E:** ¿qué áreas ha orientado en el colegio?

**H.A:** las áreas que más he dado son Español, Artística, Biología, Religión y Ética. Como los grupos son pequeños uno tiene que dar varias materias para cumplir la carga académica.

**E:** ¿cuál es para usted el objetivo de la clase de ética?

**H.A:** mejorar las relaciones de los estudiantes en el grupo, en la familia y la comunidad. Mejorar también la calidad de vida.

**E:** usted ha orientado Religión y Ética, ¿cómo ha sido esa experiencia?

**H.A:** el trabajo en ética y religión es casi el mismo, porque tratan ambas sobre los valores, las diferencias son pequeñas. Yo creo que esas dos materias no se deben dar juntas, no las debe dar la misma persona, porque tratan temas muy parecidos.

**E:** ¿cómo ha orientado el área de Ética?

**H.A:** bueno, pues principalmente con reflexiones y talleres de la serie Valores Humanos (de Editorial Voluntad), que tiene muchos temas. También hacía actividades hacia la comunidad

**E:** ¿en qué consistían las actividades?

**H.A:** pues se daban convivencias y charlas con el sacerdote sobre temas que los estudiantes quisieran. Él les compartía sus experiencias de vida. Los estudiantes se organizaban y hacíamos unos algo (término usado en la región equivalente a las onces) riquísimos con chocolate y todo. También se recogían mercados y ropa para familias necesitadas. Se arreglaba el cementerio y se trabajaba en el ancianato recreación.

**E:** ¿durante esos años recibió algún tipo de capacitación en ética?

**H.A:** no se han dado muchas capacitaciones. Hace unos años vino un funcionario de la Secretaría de Educación (departamental) y nos dio un taller sobre competencias ciudadanas, pero eso no es común.

**E:** ¿cuál fue el criterio para asignar las clases de ética?

**H.A:** pues cada docente tomaba primero las horas de su área y si no alcanzaba a cubrir las veintidós horas semanales entonces completaba con ética (área con una intensidad de una hora semanal). Aquí casi todos han dictado ética en el colegio.



**ANEXO B**  
**ENTREVISTA AL DIRECTOR DEL HOGAR JUVENIL CAMPESINO**

Entrevista Nro 3 Jairo Alonso Ríos Aristizábal (Director Hogar Juvenil Campesino).

**Entrevistador:** ¿Cuántos años como Director del Hogar Juvenil Campesino?

**J.A.R.A:** llevo más de diez años al frente del hogar.

**E:** ¿Quién patrocina al hogar?

**J.A.R.A:** pues El Hogar pertenece a Los Hogares Juveniles Campesinos de Colombia. Recibe ayudas de particulares y de algunas instituciones como la alcaldía, pero no es fijo.

**E:** ¿cuál es el objetivo del Hogar?

**J.A.R.A:** trabajar por el bienestar de los jóvenes campesinos del corregimiento de San Diego.

**E:** ¿cuáles son los requisitos que debe cumplir un joven para ingresar al Hogar?

**J.A.R.A:** primero, ser campesino. Segundo, que el estudiante quiera estar en el Hogar. Tercero, que cumpla con las normas del Hogar: no ausentarse sin permiso, el fin de semana deben permanecer en sus casas, cumplir el horario, etc.

**E:** ¿Qué cambios se dieron en los jóvenes en la época de la coca?

**J.A.R.A:** pues se volaban, faltaban, eran más agresivos y rebeldes. Los muchachos se acostumbraron a tener plata porque el fin de semana raspaban coca en las fincas y en ocasiones llegaban varios días después. Algunas muchachas se lograron detener para que no se fueran con los grupos ilegales, especialmente los paramilitares.

**E:** ¿cómo afectó esta situación el número de estudiantes matriculados en el Hogar?

**J.A.R.A:** el número de estudiantes aumentó por razones de seguridad, los jóvenes permanecían más en el Hogar y no tenían que estar caminando para la vereda. Además, muchos padres tenían dinero y pagaban sin problemas la mensualidad de sostenimiento.

**E:** ¿qué normas implantaron los paramilitares en el pueblo?

**J.A.R.A:** al principio, al pueblo entraban de un grupo (Farc) y otro (AUC), hasta que se asentaron definitivamente los paramilitares. Ellos eran la ley en el pueblo. Imponían la hora hasta la que se podía escuchar música, no dejaban jugar a los muchachos billar y si se presentaban robos la gente denunciaba ante ellos; sin embargo, como el Hogar quedaba en uno de los extremos del pueblo eso no nos afectó tanto.

**E:** ¿Cómo compara a los jóvenes de hoy con los de esa época?

**J.A.R.A:** se ha notado un cambio. El Hogar después de la toma del 2001 se vio desplazado hacia el pueblo. Los muchachos antes se desplazaban entre sus fincas y el Hogar que estaba en las afueras, y la vida era más fácil. Hoy en día estamos ubicados en el parque y los muchachos encuentran mucha distracción, les cuesta más el trabajo que antes.

**E:** ¿cómo ve el futuro del hogar?

**J.A.R.A:** incierto. Yo creo que con el traslado del Hogar a su sitio original muchos muchachos se van a ir, porque están acostumbrados a la vida del pueblo. Por otra parte el aspecto económico va a ser difícil mientras se inician los proyectos productivos. De todas maneras eso puede hacer que aumente el sentido de pertenencia al ver que lo que trabajan produce plata. Por ahora hacemos reuniones para preparar a los padres y a los estudiantes para el cambio para la nueva sede, que posiblemente ocupemos después de vacaciones de este año (2009). A nosotros nos entregan la casa casi completa, nos toca ponerle la luz eléctrica y otros detallitos.

## ANEXO C ENTREVISTA INICIAL ESTUDIANTES

### Estudiante 4: Néstor

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Néstor:** Carlos la debe robar. Se trata de la salud de su esposa. La vida de una persona vale mucho y por falta de \$ 2.500.000 pesos es malo dejar morir una persona. La persona tiene mucho valor, más que las cosas materiales.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**N:** sigue siendo un ser humano y tiene derecho a vivir, es más importante la especie humana que el dinero.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**N:** la vida de una persona vale mucho, pero no debería tirarse la vida por otra persona que no conoce o no le hace ningún bien, con la que no tiene ningún vínculo. Robar le traería problemas.

**E:** ¿sí Carlos roba la medicina es una persona moralmente mala?

**N:** no, es más importante la vida que un robo. No es un delito muy grave. Es más importante salvar a la esposa. Si la persona se muere el farmaceuta sentirá la culpa.

**E:** ¿qué opina del farmaceuta?

**N:** debe tener consideración con Carlos. Actuó mal, sólo piensa en él y no en los demás. Es egoísta.

**E:** ¿qué debería hacer el juez del caso?

**N:** el juez debería dejarlo libre porque la justificación es muy buena, salvar la vida de la esposa. El juez debe entender que lo hizo por una causa justa y debería dejarlo libre.

### Análisis de la Entrevista

En esta entrevista se dan argumentos de la etapa 3. Prevalece el interés primordial por la familia y los amigos, es lo que se espera que haga una “buena

persona". No se hace una alusión a la sociedad y a las normas o leyes. Éstas se minimizan "no es un delito muy grave". La ayuda a un extraño no es conveniente para Carlos, le puede traer problemas. El juez no actúa de acuerdo con las leyes sino movido por los sentimientos y las intenciones de Carlos.

### **Estudiante 5: Camilo**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Camilo:** si, primero está la vida de su esposa.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**C:** también, uno con los amigos está en las buenas y las malas.

**E:** ¿sí es un desconocido?

**C:** es diferente, él se puede complicar la vida y ganarse muchos problemas

**E:** ¿si Carlos roba es moralmente malo?

**C:** creo que si, es una injusticia pero es culpable. A veces se toman medidas extremas para solucionar un caso y (las personas) se vuelven violentas.

**E:** ¿qué opina del farmaceuta?

**C:** es muy descarado, se quiere aprovechar de la gente.

**E:** ¿qué haría el juez?

**C:** lo declara culpable porque cometió algo malo, robó, lo dice la constitución. La mayoría de la gente pensaría que hizo algo bueno por la mujer. El fin no justifica los medios.

**E:** ¿una persona nunca debe quebrantar las leyes?

**C:** uno las quebranta. En un tribunal lo declaran culpable. Eso ya va en cada quien.

### **Análisis de la entrevista**

Según las respuestas se puede clasificar en etapa 3. Se debe actuar diferente con los seres cercanos, familia, amigos, en relación con los extraños. La lealtad y las expectativas de la familia cuentan en la decisión. Los intereses del farmaceuta no son tenidos en cuenta, no se intenta ver el caso desde las circunstancias del

otro. En este caso se hace referencia a la constitución y a las leyes, “el fin no justifica los medios”. Aunque estas últimas ideas no priman dejan abierta la posibilidad de un paso rápido para la etapa 4 del juicio moral (mantener el orden social).

### **Estudiante 6: Jair**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Jair:** Carlos debe robar la medicina porque es la última opción que tiene.

**E:** ¿sí fuera un amigo?

**J:** debería hacer lo mismo.

**E:** ¿si fuera un extraño?

**J:** yo creo que sí. Se trata de un ser humano que está falleciendo y tiene la opción de salvarle la vida.

**E:** ¿si Carlos roba la medicina es moralmente malo?

**J:** no es moralmente malo, es por una necesidad muy grande que lo hizo.

**E:** ¿qué opina del farmacéuta?

**J:** si la droga es para un bien, entonces para que obra mal.

**E:** ¿qué debería hacer el juez del caso?

**J:** si lo castigaría no sería muy duro porque Carlos actuó en beneficio de una persona que está muriendo.

### **Análisis de la entrevista**

Según la entrevista priman los argumentos de etapa 3. Prima el bien de los seres queridos y no se hace alusión a normas y leyes de la sociedad. El bien de la comunidad pasa a un segundo plano. Carlos actúa de acuerdo con lo que se espera de un ser querido. Los motivos de Carlos son buenos y los del farmacéuta malos. El farmacéuta debe ponerse en el lugar de Carlos, pero paradójicamente éste no hace lo contrario. Las leyes y normas son justificables en cuanto se consigue un beneficio personal. El juez debe ser comprensivo.

### **Estudiante 7: Edwin**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Edwin:** si la debe robar porque primero está la vida de la mujer. Hay que tener en cuenta que si tiene hijos no queda otro remedio que robar.

**E:** ¿sí fuera un amigo?

**Ed:** también debería robarla. Es la vida de una persona, no es una cosa.

**E:** ¿sí es un desconocido?

**Ed:** pensarlo bien. Si es lo único que lo salva sí. Puede que ante las autoridades sea algo malo, pero ante los ojos de Dios es algo bueno.

**E:** ¿Carlos es moralmente malo si roba?

**Ed:** no, porque para él está primero la mujer y los hijos

**E:** ¿Qué opina sobre el farmaceuta?

**Ed:** es muy oportunista porque le quiere sacar mucho provecho a la medicina. Carlos no tenía plata y pidió rebaja, era justo vendérsela en la mitad.

**E:** ¿qué haría el juez?

**Ed:** lo condenaría porque lo que hace no esta permitido y lo meterían a la cárcel, pero ante los ojos de Dios va a hacer algo bueno.

**E:** ¿Uno debe hacer cualquier cosa por salvar la vida de los demás?

**Ed:** de un familiar, de un amigo si. De un desconocido no porque se mete en problemas.

### Análisis de la entrevista

Etapas del juicio moral 3. Las acciones dependen del bienestar de la familia y los amigos, el círculo afectivo. A pesar de inicialmente defender la conservación de la vida de cualquier persona posteriormente se contradice, pues Carlos debe evitar “meterse en problemas”. Se mencionan las normas y las leyes pero no se tienen en cuenta a la hora de la acción moral. La justificación personal de los hechos se puede interpretar a partir de la frase: “ante los ojos de Dios”, que es diferente a lo normativo, que en el fondo se puede interpretar como malo; en cuanto va en contraposición a los deseos de Carlos. Los intereses del farmaceuta no son

tenidos en cuenta, no son válidos. Sólo se ve el dilema desde la perspectiva de Carlos.

### **Estudiante 8: Mauricio**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Mauricio:** creo que si, por una desesperación tan grande, le toca, al ver morir a su esposa.

**E:** ¿si es un amigo?

**M:** buscaría ayuda de otros. Sí la debería robar si es un amigo muy amigo.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**M:** no, pues no le hace, no siente el dolor del otro.

**E:** ¿sí Carlos roba es moralmente malo?

**M:** no, porque él buscó ayuda antes.

**E:** ¿qué opina sobre el farmaceuta?

**M:** no es honesto al cobrar tanto por lo que descubrió. Debió fiarle o venderle a crédito.

**E:** ¿cómo lo declararía el juez?

**M:** culpable porque las otras personas no sienten el dolor que uno siente en ese momento y lo condenaría por robar. El juez debería sentir el dolor de Carlos.

### Análisis de la entrevista

Etapa del juicio moral 3. La actitud de Carlos es compartida por la mayoría de las personas al robar el medicamento. Incluso quien opine contrario esta errado así se ajuste a la ley (como el juez). El círculo familiar y afectivo prima, no se tiene en cuenta el orden social o se remite a un estrato superior para analizar el dilema. El bienestar de la sociedad como un todo no aparece.

### **Estudiante 9: Maribel**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Maribel:** sí, porque (el farmaceuta) no le dio la oportunidad de pagarla después o dársela más barata. Uno hace lo que sea por una persona que quiere y él al ver que la mujer se está muriendo lo va a hacer pues él la quería mucho.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**M:** tomaría la misma decisión. Porque uno a un amigo lo ayuda a salir en las buenas y en las malas. Uno al ver a un amigo en peligro de muerte le ayuda a como de lugar.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**M:** uno lo haría porque como ser humano necesita de las demás personas. Sí uno presta un servicio ellos después se lo prestarían a uno.

**E:** ¿si Carlos roba es moralmente malo?

**M:** no porque es una decisión que le costó mucho tomar. La culpa la tuvo el otro que no le quiso vender la droga viendo que él rogaba para salvar la vida de su mujer.

**E:** ¿Qué opina del farmaceuta?

**M:** es muy avaro, debió dar la medicina más barata o dejar que la pagara a plazos.

**E:** ¿Qué haría el juez?

**M:** le daría la razón a Carlos porque aunque tomo una mala decisión fue por ayudar a alguien a salir adelante.

#### Análisis de la entrevista

La etapa de juicio moral corresponde a la 3. Los intereses de Carlos por su familia y amigos priman sobre el bienestar y el orden de la sociedad. Aunque afirma que debe ayudar a un extraño, esta apreciación corresponde a la etapa 2, ya que lo hace por un interés personal, por un intercambio de favores, no por el valor de la vida humana en sí. El juez no actúa de acuerdo con las normas y leyes prescritas por la sociedad, sino, movido por los sentimientos y las intenciones de Carlos.

#### **Estudiante 11: Luís**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Luís:** es una situación muy complicada. Él debe tomar la droga sin permiso para salvar a su esposa para no dejarla morir.

**E:** ¿sí fuera un amigo?



**L:** no, porque no es tan cercano como la familia

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**L:** no, porque va a cometer un acto sin valor

**E:** ¿qué opina del farmaceuta?

**L:** es una mala persona. Deberían condenarlo, le sacó provecho a la situación y no ayuda a las personas.

**E:** ¿qué haría el juez?

**L:** lo declararía culpable porque hizo algo malo. Si yo fuera el juez lo declararía inocente. Sacrificó la libertad por salvar a la esposa.

#### Análisis de la entrevista

Etapa del juicio moral 3. Las acciones de Carlos se justifican ya que busca el bienestar de sus seres queridos, de su familia. A diferencia de otros entrevistados no ayudaría a los amigos por no ser tan cercanos. Sacrificar la libertad por el bienestar de la esposa es lo que haría “un buen esposo” en este caso. Salvar la vida de un desconocido carece de valor ya que no es un ser cercano, la acción se valora de acuerdo con las personas que beneficie y que sean familiares de Carlos. Un beneficio por cualquier ser humano implica una etapa superior de juicio moral, que se clasificaría por la observación de un principio universal de justicia: la dignidad de la persona o la igualdad de los derechos humanos.

## ANEXO D

### ENTREVISTA FINAL ESTUDIANTES

#### **Estudiante 4: Néstor**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Néstor:** debe robar la medicina. Primero está la vida de una persona y más si se trata de la vida de una persona cercana. Es muy importante salvarla a ella.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**N:** igual. Debería robar la medicina porque es un amigo y es una persona que merece vivir. Si son amigos él debe sacrificarse por ayudarlo.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**J:** si fuera un desconocido no, porque le traería muchos problemas y entonces uno no debe meterse en esos problemas por personas que uno no conoce. Carlos haría algo malo e iría contra la dignidad de él y tendría que pagar una condena por robar la medicina. Robar es un delito

**E:** ¿Qué opina sobre el farmaceuta?

**N:** no esta haciendo las cosas bien. Solo piensa en lo que se pueda perjudicar él. No piensa en la vida de las personas, esta siendo egoísta. El farmaceuta es muy responsable de la acción de Carlos.

**E:** ¿si usted fuera el juez que haría?

**N:** trataría que el peso de la ley no cayera fuerte contra Carlos pues se trata de la vida de una persona y se trata de la esposa.

#### Análisis de la entrevista

Etapas del juicio moral tres. Se conserva la preocupación exclusiva por la familia y los seres más cercanos. No se toma en cuenta las posibles situaciones del farmaceuta, incluso lo tilda de culpable por el robo de Carlos. Se nota un avance en la mención de la dignidad del individuo, lo que no se hizo en la entrevista inicial. Los aspectos legales se mencionan pero de una forma muy elemental, esto en parte puede obedecer al desconocimiento de la cultura de la legalidad e institucionalidad dentro del entorno del corregimiento, ya que la presencia de la

corregiduría, junto con las Fuerzas Armadas son una expresión de la poca presencia del Estado.

### **Estudiante 5: Camilo**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Camilo:** No debe robar la medicina porque tendría problemas. Es algo injusto. El no podría vivir tranquilo. La policía lo buscaría. Por salvar una vida el acabaría con su vida y la de la mujer. Lo más seguro es que vaya a la cárcel y la mujer quede con la deuda.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**C:** sería la misma situación. No debería robar. Las consecuencias son peores que la solución. Ir a la cárcel.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**C:** no debería robar. Va a la cárcel y se tira la vida.

**E:** ¿Carlos es moralmente malo si roba?

**C:** no, él tenía buenos motivos, salvar a su esposa

**E:** ¿Qué opina sobre el farmaceuta?

**C:** es una persona descarada, tiene dinero y quiere tener más. “el caballo vale según el dueño que lo vende”. Si tiene plata vale, sino, no.

**E:** ¿Qué haría el juez?

**C:** lo más seguro es que lo declare culpable. De todas maneras es un robo.

**E:** ¿si usted fuera el juez que haría?

**C:** lo declararía inocente, pero seguramente lo destituyen a uno.

### **Análisis de la entrevista**

Etapa de juicio moral 2-3. Básicamente los argumentos que predominan son de etapa 2, cuando se trata de un intercambio, entre Carlos y sus seres queridos, y de etapa 3, cuando opina que los motivos para salvar la esposa son buenos aunque se quebrante la ley. Los motivos del farmaceuta son malos y los de Carlos buenos. La alusión a la ley se hizo más en términos de castigo que como orden

social. Durante la entrevista estuvo perturbado, nervioso. Es posible que algo de tipo personal haya influido en sus respuestas, pero no se pudo establecer.

### **Estudiante 6: Jair**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Jair:** debe robar la droga porque su mujer está muriendo y él incluso habló con el farmaceuta, no lo consiguió de esa forma, entonces debe ir por la otra opción.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**J:** lo mismo. El farmaceuta esta mal porque el invento es para ayudar al ser humano y en ese precio sólo lo pueden comprar las personas de plata y no los que la necesitan.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**J:** también. Porque es un ser humano que lo necesita y la droga fue inventada para eso.

**E:** ¿Carlos es moralmente malo si roba?

**J:** no, actúa contra las leyes pero actúa bien al salvar a otra persona.

**E:** ¿Qué opina sobre el farmaceuta?

**J:** esta mal. El inventó la droga para ayudar a los demás, no para sacarle provecho.

**E:** ¿Qué haría el juez?

**J:** estaría a favor de Carlos porque actuó bien. Lo declararía inocente.

### **Análisis de la entrevista**

Etapas del juicio moral 3. Se actúa de acuerdo con las expectativas de la familia y lo que la gente considera bueno. Las razones del farmaceuta son malas y las de Carlos buenas, sin entrar en detalles o circunstancias que pudieran atenuar el comportamiento de aquel. El juez lo declararía inocente porque la intención de Carlos es buena. Las leyes se supeditan a la intención del individuo, las emociones y los sentimientos de comprensión son compartidos por todas las personas.

### **Estudiante 7: Edwin**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Edwin:** debe robar la medicina porque está en juego la vida de su mujer y más si de pronto tiene familia.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**Ed:** tiene que ser un amigo que valga la pena porque uno no va a meter las manos a la candela por alguien que no vale la pena. Si uno le debe un favor si debe hacerlo pero si es alguien que ha actuado mal con uno no.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**Ed:** no, porque uno no se va a complicar con alguien que de pronto no pague bien y uno va a la cárcel.

**E:** ¿Carlos es moralmente malo si roba?

**Ed:** no, porque lo hace por una justa causa.

**E:** ¿Qué opina sobre el farmaceuta?

**Ed:** es la persona mala. Sabe que si recibe la mitad del dinero no va a perder mucho. Lo importante es salvar a una persona.

**E:** ¿Qué haría el juez?

**Ed:** lo justo es que no lo castigue, que trabaje para pagar la medicina porque fue por algo justo.

### **Análisis de la entrevista**

Etapas del juicio moral 3. Prevalen las acciones que son aprobadas por los demás. Es lo que se espera de un buen esposo o amigo. Las demás personas deben comprender que la intención es buena, no hay por lo tanto una alusión a un orden social, a un cumplimiento de las leyes. Los motivos de Carlos son buenos y los del farmaceuta son malos. Salvar la vida de un desconocido es un acto que se evita por las consecuencias negativas que pueda traer.

### **Estudiante 8: Mauricio**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Mauricio:** debe robarla porque sino hay manera de conseguir la plata y se trata de alguien que uno ama tanto, uno no quiere que se muera.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**M:** si es un verdadero amigo también. Amigo es el que esta con uno en las buenas y en las malas

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**M:** no la robaría. Nadie se preocupa por los demás a no ser que sea un familiar o un amigo.

**E:** ¿Carlos es moralmente malo si roba?

**M:** no, él lo esta haciendo por salvar la vida de su esposa

**E:** ¿Qué opina sobre el farmaceuta?

**M:** es un ladrón. Él quiere robar a las personas poniéndole a la medicina un precio demasiado alto. El farmaceuta no tiene corazón.

**E:** ¿Qué haría el juez?

**M:** el juez tiene que hacer cumplir unas leyes. Si él roba lo envían a la cárcel. No tiene compasión.

**E:** ¿si usted fuera el juez que haría?

**M:** yo no lo juzgaría porque es para salvar la vida de su esposa.

#### Análisis de la entrevista

Etapa del juicio moral 3. Actúa de acuerdo con las expectativas de la familia y los amigos. “Cualquiera haría lo mismo en esa situación” es el pensamiento que predomina. Por ello cuando se trata de un extraño la gente “no se busca un problema”. Las alusiones a la justicia se realizan en términos de sentimientos, intenciones y expectativas. El juez lo declara culpable “no tiene compasión”. No se hizo referencia a un orden social, a un control, propio de la etapa 4.

#### **Estudiante 9: Maribel**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Maribel:** sí, porque es la única posibilidad. El farmaceuta no le dio la posibilidad de pagarla a plazos para salvar a su esposa.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**M:** si es un amigo que está con uno siempre, debe hacer lo mismo. Porque si un amigo lo apoya a uno en las buenas y en las malas uno debe hacer lo mismo.

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**M:** no, porque puede ser una persona mala y después uno está en la misma situación y no le ayuda a uno.

**E:** ¿Carlos es moralmente malo si roba?

**M:** yo pienso que no, porque él le pidió al farmacéuta que le diera la posibilidad de pagarla a plazos y éste no quiso ceder, está cobrando mucho por la medicina.

**E:** ¿Qué opina sobre el farmacéuta?

**M:** a pesar de descubrir el medicamento no debería llevarse los honores porque persona no es el que lo descubre sino el que está dispuesto a colaborar a los demás.

**E:** ¿Qué haría el juez?

**M:** lo condenaría porque es un delito robar. Él actuaría por las leyes y no por la necesidad de la persona.

#### Análisis de la entrevista

Etapa del juicio moral 3. Los intereses que priman son los de los seres queridos: familia y amigos, lo bueno o lo malo depende de la aprobación o reprobación de este grupo. Este razonamiento es típico de la adolescencia pues priman valores como la amistad y la lealtad. La perspectiva individual donde se actúa con más autonomía moral y se busca el bienestar de todas las personas corresponde al nivel 3 (etapas 5 y 6).

#### **Estudiante 11: Luís**

**Entrevistador:** ¿debe Carlos robar?

**Luís:** debería robar la medicina para salvar a su esposa. Porque hay una vida en juego y hay que salvarla.

**E:** ¿si fuera un amigo?

**L:** dejaría la plata que tendría y me llevaría la droga

**E:** ¿si fuera un desconocido?

**J:** también haría lo mismo. Le dejaría la mitad de la plata y no perdería (dinero) el que la fabricó.

**E:** ¿Carlos es moralmente malo si roba?

**J:** no, porque él busca algo bueno, salvar una vida

**E:** ¿Qué opina sobre el farmaceuta?

**J:** es una persona muy envidiosa, muy avara. El debería dejar la droga en el dinero que tiene Carlos.

**E:** ¿Qué haría el juez?

**J:** no debería condenarlo porque es un acto muy valioso salvar una vida

#### Análisis de la entrevista

Etapas del juicio moral 3. La justificación de la acción se da en términos de mantener buenas relaciones interpersonales con los demás. En tanto la persona a salvar es más lejana, se trata de resarcir al farmaceuta lo más posible. La actitud de Carlos es compartida por la comunidad. La visión del bienestar de la sociedad como un todo no aparece, por ello el juez debería actuar de acuerdo con los sentimientos de compasión y comprensión. No se alude a la normatividad y a la legalidad.