



ESPACIOS ESCOLARES DIALÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DE
UNA CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
GRADO CERO



ESP. FABIOLA OCHOA MONTIEL

SUE – CARIBE
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA
2012



ESPACIOS ESCOLARES DIALÓGICOS PARA LA FORMACIÓN DE
UNA CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
GRADO CERO

ESP. FABIOLA OCHOA MONTIEL

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN

DIRECTORA

Dra. NOHEMY CARRASCAL TORRES

SUE – CARIBE
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MONTERÍA
2012

Nota de aceptación



Firma del Presidente del jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Ciudad y fecha:

DEDICATORIA

A Dios, por regalarme la vida y por sus infinitas bendiciones en cada nuevo amanecer.

A mi madre, a mi padre, a mis hermanas y sobrinas Estefany Lorena y Ángela Sofía, por su amor y apoyo incondicional.

A George, por ser la fuerza viva de la perseverancia para lograr los sueños y un ejemplo digno de imitar.



AGRADECIMIENTOS

Manifiesto un especial agradecimiento a los niños y niñas de Grado Cero del Centro Educativo “San José de Chocolate”, por la alegría y disposición con que llegan a la escuela cada día.

A toda la comunidad educativa de la Institución Educativa “Julián Pinto Buendía”, por su colaboración y disposición participar en las diversas actividades escolares.

Al Licenciado Abel Simanca Narváez, por avalar proyectos como éste en nuestra institución.

A la Dra. Nohemy Carrascal Torres, por sus asesorías y acompañamiento colmado de conocimiento e incalculable calidad humana.

A mi amiga Diana Patiño, por sus palabras de fortaleza en los momentos más difíciles.

A todos quienes hicieron posible este proyecto de superación profesional y personal.

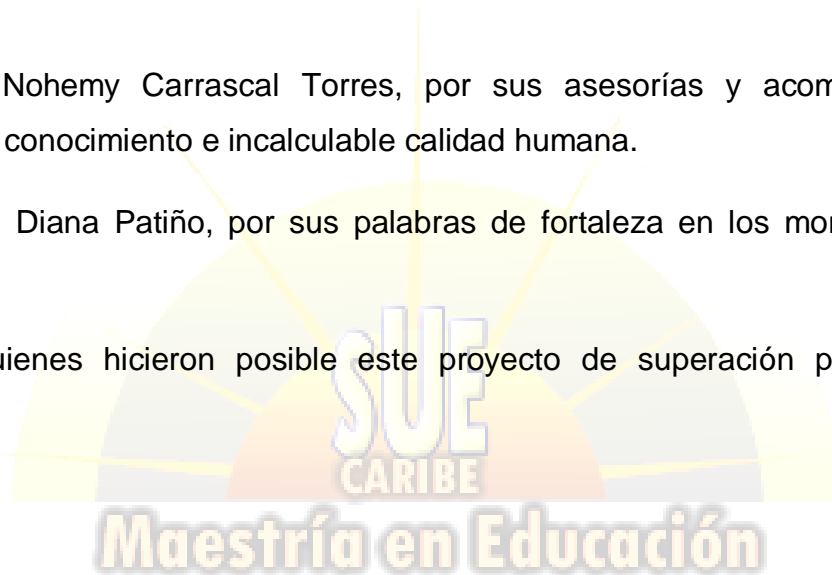


Tabla de Contenido

| | |
|---|-----|
| RESUMEN..... | 10 |
| INTRODUCCIÓN | 14 |
| 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... | 18 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 27 |
| 3. OBJETIVOS..... | 34 |
| 3.1 GENERAL | 34 |
| 3.2 ESPECÍFICOS:..... | 34 |
| 4. REFERENTES TEÓRICOS..... | 35 |
| 4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS..... | 35 |
| 4.2 REFERENTES TEÓRICOS CONCEPTUALES..... | 44 |
| 4.2.1 ACERCA DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL..... | 44 |
| 4.2.2 EL CONCEPTO DE CONCIENCIA MORAL | 62 |
| 4.2.3 A PROPÓSITO DE LA CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | 66 |
| 4.2.4 CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA EN LA INFANCIA..... | 75 |
| 4.2.5 ESPACIOS ESCOLARES DIALÓGICOS..... | 79 |
| 5. METODOLOGÍA..... | 92 |
| 5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN | 92 |
| 5.2 CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN | 94 |
| CICLO 1: DE ACERCAMIENTO Y SOCIALIZACIÓN..... | 96 |
| CICLO 2: DE DIAGNÓSTICO..... | 97 |
| CICLO 3: DE ACCIÓN Y PARTICIPACIÓN..... | 97 |
| CICLO 4: DE EVALUACION DE RESULTADOS..... | 98 |
| 5.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS..... | 98 |
| 5.4 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS..... | 98 |
| 5.4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS..... | 100 |
| 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS | 104 |
| 6.1 CICLO DE DIAGNÓSTICO | 104 |
| 6.2 CICLO DE ACCIÓN Y PARTICIPACIÓN..... | 143 |

| | |
|----------------------|-----|
| 7. CONCLUSIONES..... | 191 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA..... | 196 |

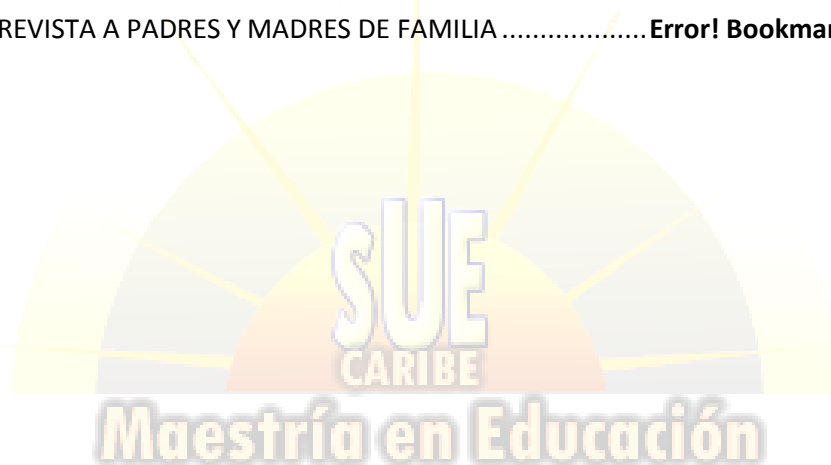


LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| TABLA1. CATEGORÍA DE ANÁLISIS | 100 |
| TABLA 2. REJILLAS DE LAS ENTREVISTAS CON LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA | 104 |
| TABLA 3. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS) | 122 |
| TABLA 4 REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS RELACIONES EN EL AULA | 136 |
| TABLA 5. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)- PROGRAMA SESIÓN 1. | 143 |
| TABLA 6. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA | 146 |
| TABLA 7. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)- PROGRAMA SESIÓN 2. | 152 |
| TABLA 8. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA | 155 |
| TABLA 9. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS) PROGRAMA SESIÓN 3. | 161 |
| TABLA 10. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA. | 164 |
| TABLA 11. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS) PROGRAMA SESIÓN 4. | 169 |
| TABLA 12. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA. | 173 |
| TABLA 13. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS) PROGRAMA SESIÓN 5. | 180 |
| TABLA 14. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA. | 183 |

LISTA DE ANEXOS

- ANEXO 1. DESCRIPCIÓN DEL “PROGRAMA INFANTIL DE FORMACIÓN EN Y HACIA LA AUTONOMÍA MORAL”**Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 2. DIBUJOS DE: EN LOS ZAPATOS DE “EL PATITO FEO” **Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 3. DIBUJOS DE: AMIGOS DE HANSEL Y GRETEL **Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 4. DIBUJOS DE: EN EL TRAJE NUEVO DEL EMPERADOR. **Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 5. FOTOGRAFÍA DE: ENCUENTROS CON PADRES..... **Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 6. FOTOGRAFÍA DE: VISITAS DOMICILIARIAS..... **Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 7. ENCUESTA A MANERA DE ANAMNESIS PARA PADRES Y MADRES DE FAMILIA.**Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 8. ENTREVISTA NIÑOS Y NIÑAS..... **Error! Bookmark not defined.**
- ANEXO 9. ENTREVISTA A PADRES Y MADRES DE FAMILIA **Error! Bookmark not defined.**



RESUMEN

Este es un estudio crítico social dirigido a la transformación a través de una Investigación Acción Participación (IAP), fundamentado en el proceso de implementación del “Programa Infantil de Formación en y hacia la Autonomía Moral”, para niños y niñas de Grado Cero, diseñado con el fin de analizar la relación existente entre el establecimiento de espacios escolares dialógicos y el desarrollo de una conciencia moral autónoma en la infancia.

El proyecto se desarrolló en cuatro ciclos: un ciclo inicial de acercamiento y socialización en la que se conformó el Grupo de Acompañamiento para la Formación en y hacia la Autonomía Moral (GAFAM), integrado por la docente directora del Grado Cero, padres y madres de familia, y los niños(as); y se acordaron los compromisos que debía asumir cada participante. Este primer ciclo incluyó la realización de una serie de entrevistas y conversatorios alrededor de la problemática, y el establecimiento de algunos acuerdos para la elaboración y aplicación de la prueba diagnóstica.

Un segundo ciclo, de diagnóstico, se constituyó en un período de encuentros entre el GAFAM y el resto del grupo. En este ciclo fue preciso realizar algunas observaciones de las interacciones áulicas, llevar a cabo visitas a los hogares de los niños y niñas; y aplicar algunas entrevistas a estudiantes y padres

de familia. Estas actividades aportaron importantes elementos para la comprensión del desarrollo moral de los niños (as).

Un tercer ciclo, de acción y proyección, fue dedicado a la elaboración, aplicación y el análisis del “Programa Infantil de Formación en y hacia la Autonomía Moral”. El desarrollo de las cinco sesiones del programa estuvo orientado hacia el fortalecimiento de las deficiencias halladas durante el proceso de diagnóstico.

Y un último ciclo, de evaluación de resultados, tuvo lugar después de desarrollar el “Programa Infantil de Formación en y hacia la Autonomía Moral”. En esta evaluación no sólo se incluyeron los avances, fortalezas y debilidades, sino que se discutieron las proyecciones y los planes con los que se seguiría, a fin de darle continuidad al proceso de investigación.

El análisis de los datos obtenidos tanto en el ciclo de diagnóstico como en el de acción y participación, se elaboró bajo el modelo teórico que ofrecen, desde el estudio del desarrollo moral, autores como Piaget, Kohlberg y Puig, entre otros; y, desde el estudio de los espacios dialógicos, autores como Frigerio, Araujo, Pacheco, Latorre, Enríquez y Valera-Villegas. El análisis de los datos comprueba que, desde la IAP, es posible favorecer los procesos de formación de una conciencia moral autónoma a través de la creación de espacios de diálogo en el aula.

ABSTRACT

Based on the process of implementation of the “Children’s Training Program in and towards Moral Autonomy” for boys and girls of grade zero, this is a sociocritical study aimed at achieving transformation through participatory action research –PAR– (IAP in Spanish). This study was designed in order to analyze the relationship between the establishment of dialogical spaces at school and the development of an autonomous moral awareness in children.

This project was developed in four cycles: An initial one that fostered coming together and socialization and where the Support Group for Training in and towards Moral Autonomy –SGTMA–(GAFAM in Spanish) was created. It included the educational director of grade zero, fathers and mothers, and children, who agreed upon commitments that each participant had to observe. This first cycle included conducting a series of interviews and talks in relation to the problems at hand and committing with agreements in order to develop and implement a diagnostic test.

The second cycle, the cycle of diagnosis, became a period for meetings between the SGTMA and the rest of the group involved. In this cycle, it was necessary making comments on the interactions developed within the classroom,

visiting children's homes, and conducting some interviews with students and parents. These activities provided important elements for understanding the moral development of children.

The third cycle, the cycle of action and projection, was focused on the development, implementation, and analysis of the "Children's Training Program in and towards Moral Autonomy." The development of five sessions of the program was directed towards strengthening the deficiencies found during the diagnostic process.

The last cycle, the cycle of the assessment of results, took place after developing the "Children's Training Program in and towards Moral Autonomy." In order to carry on with the research process, this assessment involved not only the progress, strengths, and weaknesses, but also the discussion of the projections and plans that were to follow.

The analysis of the data obtained from both the diagnostic cycle and participatory action was developed, in relation to the study of moral development, under the theoretical model offered by Piaget, Kohlberg, Puig, among others and, in relation to dialogical spaces, Frigerio, Araujo, Pacheco, Latorre, Enriquez and Valera-Villegas were important. The analysis of data supports the fact that from PAR (IAP) it is possible to favor processes of formation of an autonomous moral conscience through the creation of dialogical spaces in the classroom.

INTRODUCCIÓN

El estudio del desarrollo moral de los individuos es uno de los aspectos que más preocupa a los teóricos de la psicología del desarrollo humano, quienes consideran que la dimensión moral es uno de los componentes más decisivos dentro de la formación humana integral. Los estudios adelantados, desde 1931, por teóricos como Jean Piaget y más adelante por Lawrence Kohlberg (1958), demuestran el papel que desde siempre ha tenido el estudio de la moralidad.

La Ley General de Educación de 1994 establece, en el artículo 5 (numerales 1 y 2), que uno de los fines de la educación es el “pleno desarrollo de la personalidad [...] dentro de un proceso de formación integral [...] moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos”; y la formación en el respeto [...] a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad”.

De acuerdo con lo que plantea la ley, es preciso iniciar planes de acción que nos ayuden a transformar esas realidades, a partir de la formación de niños y niñas moralmente autónomos. La educación debe comprometerse con esa formación integral, y, por lo tanto, debe inmiscuirse en procesos de formación moral que permitan el establecimiento de relaciones pacíficas, democráticas y entre iguales en el aula.

Es lamentable que la escuela nuestra se haya vuelto un espacio de conflictos interpersonales en el que priman las agresiones físicas y verbales que atentan contra la dignidad de los sujetos. Al interior de las comunidades educativas se ha establecido el lenguaje de los golpes, y ese es un hecho que afecta sustancialmente tanto las relaciones interpersonales que se establecen entre compañeros, como los proceso de formación integral que se lideran- o deberían liderarse – desde la escuela.

Es urgente entonces que desde las comunidades educativas empiece a enfatizarse en una formación ética y moral que contribuya con la formación de seres cada vez mas humanizados, y más comprometidos con el mantenimiento del orden social, el establecimiento de relaciones pacificas y la creación de espacios dialógicos que fomenten la democracia.

El Plan Decenal de Educación 2006-2016 establece que el estudiante es un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, étnica y ambiental, que vive en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza”. De acuerdo con esto, la escuela colombiana debe liderar la formación de seres que estén dispuestos a contribuir con ideales de paz y fraternidad. Se considera que una de las formas idóneas para lograr ese fin es el establecimiento de espacios de diálogo que contribuyan con la formación de una conciencia moral autónoma desde los primeros años de escolaridad.

En la presente investigación se analiza la influencia que tiene la creación de unos espacios escolares dialógicos en el fortalecimiento de una conciencia moral autónoma en los niños(as) de Grado Cero de una escuela del municipio de Cereté, en el departamento de Córdoba – Colombia. El objetivo principal del proyecto fue lograr que niños y niñas conciban el aula como un espacio democrático en el que se exprese la alteridad, la reciprocidad y la cooperación entre todos.

El estudio está enmarcado en el paradigma sociocrítico dirigido a la transformación a través del método de la Investigación Acción – Participación (IAP), conceptualmente se fundamenta, en el abordaje del desarrollo moral, en los postulados teóricos de Piaget, Kohlberg y Puig y en los espacios escolares dialógicos, en la propuesta de autores como Araujo, Frigerio, Pacheco, Latorre, Enríquez, Valera- Villegas, entre otros.

En el abordaje de lo moral, se parte de considerar que mientras Piaget realiza un detallado análisis de la génesis del desarrollo moral y su estrecha relación con el desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia, Kohlberg profundiza la teoría piagetiana abarcando hasta la edad adulta; y Puig (1995: 27) propone que la conciencia moral autónoma está constituida por instrumentos procedimentales tales como el juicio moral, la comprensión y la autorregulación.

En cuanto al estudio de lo dialógico, se considera que Araújo (2000), siguiendo a Piaget, señala que las relaciones democráticas basadas en la cooperación, en el respeto mutuo y en la reciprocidad crean las condiciones

ideales para que los niños y niñas se liberen del egocentrismo, de la sumisión ciega y del respeto unilateral para con los mayores. De acuerdo con Pacheco, Latorre y Enríquez (2007), para lograr el establecimiento de interacciones en el aula es necesario que las metodologías empleadas no se refieran únicamente al acto físico de dialogar, sino al tipo de relaciones que se entablan; es decir, a la horizontalidad, al reconocimiento del otro.

De conformidad con lo anterior, esta investigación pretende ser un referente investigativo necesario para quienes posteriormente aborden el estudio del desarrollo moral infantil; y constituye un modelo para el estudio del desarrollo de una conciencia moral autónoma a través de la creación de unos espacios de diálogo en la escuela, que faciliten el establecimiento de relaciones democráticas entre todos los miembros de la comunidad.

El informe está organizado en siete capítulos. En el primero se presenta la problemática estudiada. En el segundo se justifica pedagógica y legalmente la necesidad de ser analizada e intervenida. El tercero contiene los objetivos investigativos. En el cuarto se reseñan los antecedentes investigativos y se presenta los fundamentos teóricos que sustentan el estudio. El quinto contiene los fundamentos metodológicos que orientaron el proceso. En el sexto se presenta el análisis de los datos, y el séptimo contiene las conclusiones.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En Colombia, la familia es uno de los escenarios desde donde se genera mayor maltrato infantil y desde donde menos se denuncia. Colprensa (2011) informa que según el último reporte del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), presentado en octubre de 2011 por Diego Andrés Molano, su director; en 2010 se registraron 104.392 denuncias por maltrato infantil en el país. Estas cifras revelan un aumento significativo en comparación con el año anterior, año en el que se registraron 95.577 denuncias.

De acuerdo con el informe, el aumento de las denuncias se debe, en gran medida, a la toma de conciencia de la comunidad frente a la situación de la niñez colombiana. El caso de maltrato más denunciado es la negligencia. Se registran 19.521 casos por falta de atención de los cuidados básicos del niño(a). En orden descendente se encuentra los casos de maltrato psicológico y físico, con una cifra de 39.506 denuncias. Seguidamente aparecen las situaciones de abandono, con 44.473 denuncias por casos de niños(as) extraviados, explotados laboralmente o lanzados a la mendicidad.

Con respecto al abuso sexual infantil, en el año 2010 el ICBF registró 7.637 casos denunciados, cifra que resulta irrisoria si la comparamos con la presentada en junio de 2011 por la Fundación para la prevención del Maltrato y Abuso Sexual Infantil (MASI). Según esta fuente, en Colombia, cada año son abusados sexualmente 200.000 niños (as), de los cuales 85% son niñas y el 15% son niños.

Según la MASI, en la actualidad existen al menos 10 millones de “sobrevivientes secretos” que nunca han compartido el abuso del que han sido víctimas con ninguna autoridad o institución del Estado.

De estas altas tasas de maltrato infantil no escapa el departamento de Córdoba. El ICBF, en el marco del lanzamiento de la Semana del Buen Trato, celebrada en noviembre de 2011, reveló 484 casos de agresión en el departamento, de los cuales 201 corresponden a lesiones físicas y 254 a negligencias. Seguidamente se encuentran el maltrato psicológico y el maltrato en gestación. Resulta llamativo el hecho de que el instituto responsabilice exclusivamente al núcleo familiar de estos maltratos.

En consonancia con estas alarmantes cifras, es urgente empezar a realizar trabajos de cooperación entre el gobierno, las familias y las instituciones educativas del país, a fin de idear planes de acción que permitan que los niños y las niñas colombianas no sigan siendo víctimas de situaciones de violencia y maltrato, máxime si se comprende que todas esos tipos de violaciones a los que están siendo sometidos los niños (as), están afectando su desarrollo psíquico, moral, afectivo y cognitivo.

Los casos de violencia extra e intrafamiliar hacen que los niños y las niñas colombianas desarrollen actitudes agresivas hacia los otros. Estas agresiones se intensificaran en la medida en que vayan interactuando con otros. De hecho, lo

más probable es que esos/as niños/as que son- o fueron en algún momento- víctimas de maltrato infantil, lleguen a convertirse en victimarios.

Esto último se evidencia en el hecho de que, en la actualidad, entre los casos más frecuentes de maltrato se encuentra el *Bullying* o matoneo, un fenómeno de maltrato infantil y juvenil manifestado a través de hostigamiento entre pares, agresiones verbales, físicas y psicológicas que, aunque son más comunes en la escuela, también se presentan en la familia.

Esta forma de maltrato es motivo de preocupación de docentes, padres y madres de familia, y autoridades gubernamentales, debido a que se ha demostrado el impacto negativo que genera en el desarrollo de la personalidad, el bienestar psico-emocional y en general, en la salud de los niños, niñas y jóvenes.

Según Paredes, Álvarez, Lega y Verlón (2008), en un estudio realizado en 14 colegios públicos y privados de la ciudad de Cali, se demostró la presencia de *bullying* en el 24.7% de la población encuestada, conformada por 2.542 educandos. En los datos obtenidos se registraron comportamientos de intimidación o agresión verbal, física y psicológica entre estudiantes de ambos sexos y diferentes estratos socioeconómicos. Asimismo, se notó que la agresión verbal es la más frecuente, y se ejerce en el aula de clases frente a pares y docentes.

En la ciudad de Barranquilla, Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) describen la incidencia de las diversas manifestaciones de maltrato entre iguales por abuso

de poder en la población estudiantil de tres colegios del núcleo educativo N° 2. Se encontró que el maltrato verbal es la manifestación más frecuente que caracteriza el maltrato entre iguales, seguido del maltrato físico indirecto y la exclusión social. En menor frecuencia, y no por ello menos importantes, están las amenazas, los chantajes y los casos de acoso sexual.

Como es evidente, el maltrato infantil se ha convertido en un flagelo al interior de las comunidades educativas del país. Los niños y las niñas empiezan a expresarse a través de golpes y agresiones verbales desde muy temprana edad. Este hecho va en contra del ideal de sujetos que se pretenden formar en la nación y está afectando directamente ese proceso de formación integral que se promueve desde la Ley General de Educación de 1994.

A fin de lograr una mayor aproximación a los fenómenos de maltrato infantil que se vienen presentando tanto en el país como en la región, situamos el presente estudio en el centro educativo “San José de Chocolate” adscrito a la Institución educativa “Julián Pinto Buendía, ubicado en la vereda del mismo nombre, que pertenece al corregimiento de Mateo Gómez, municipio de Cereté, Departamento de Córdoba.

Este centro educativo cuenta con dos jornadas diurnas y una planta de cuatro (4) docentes. Ofrece educación desde el Grado Cero hasta el Tercer Grado de Educación Básica Primaria, y cuenta con una población estudiantil de cien niños y niñas provenientes de los corregimientos “Los Garzones”, “Mateo Gómez” y las veredas de “Buenaventura” y “San José de Chocolate”.

Las familias que integran la comunidad educativa pertenecen al nivel socioeconómico bajo. La mayoría de los adultos están desempleados, subempleados o con empleos informales. Los padres y madres de familia se desempeñan básicamente como jornaleros, agricultores, recolectores de cosechas, moto-taxistas, empleados de servicio doméstico, vendedores de productos de revistas y juegos de azar.

La mayoría de los menores ingresan con cero años de escolaridad, algunos con evidencias de desnutrición y rasgos de deprivación ambiental. Asimismo, se perciben dificultades comportamentales y académicas, generadas, en cierta medida, por la falta de acompañamiento de los padres y madres en los procesos formativos de sus hijos(as). De acuerdo con Comellas (2009), la educación de niños y niñas debe ser un proceso compartido entre la familia y la escuela. Sin embargo, en esta comunidad educativa es evidente que las familias han decidido dejarle toda la responsabilidad a la escuela.

Es preciso señalar además que la mayoría de los estudiantes no tienen las necesidades básicas satisfechas, carecen de una buena alimentación, y, en algunos casos, presentan una curva de crecimiento y desarrollo por debajo de lo esperado. En la presentación personal de niños y niñas se evidencian mínimas normas de higiene, autocuidado y protección.

Estos estudiantes manifiestan verbal y comportamentalmente faltas de respeto frente a los referentes, reglas, normas y figuras de autoridad de la institución, en obediencia a lo que Biddle, Good y Goodson (2000: 224)

denominan “una rebelión generalizada”. Sus comportamientos se tornan agresivos, soeces, destructores, descorteses y descuidados. Con frecuencia, agreden a pares, adultos, animales y plantas; emplean el grito para expresarse; se desplazan de un lado a otro a la carrera, sin prever la presencia de obstáculos; deterioran sus objetos y útiles escolares; y con frecuencia no realizan las actividades extraescolares.

Esta problemática hace de la vida escolar un espacio estresante y agotador tanto para los niños(as) como para los adultos. Entre los estudiantes se presentan conflictos simultáneos en la cotidianidad que no alcanzan a mediarse de forma pertinente; bien sea porque no se logra la reflexión con los estudiantes, o bien sea porque las circunstancias espacio - temporales no lo permiten.

La situación se agrava debido a que los niños (as) no socializan las experiencias conflictivas que ellos mismos protagonizan, prefieren callar o responder con golpes. En el aula prima lo que Soler (2006: 215) denomina la “Ley del silencio”, que impide que niños y niñas informen sobre lo que observan o experimentan. Por ello, el maestro desconoce qué es lo que ha sucedido, cómo perciben mentalmente niños y niñas el evento, qué creen que generó el conflicto, qué proponen para mediarlo, cómo se sienten ante lo sucedido y qué tipo de emociones prevalecen.

Así las cosas, los maestros corren el riesgo de actuar de forma impropia con los intereses y las necesidades de los implicados, y anulan la posibilidad de contribuir con la construcción de un espacio propicio para el diálogo,

el respeto a la diferencia, la interrelación de puntos de vistas, la formación de la capacidad de escucha, la construcción de la norma y la formación en y hacia la autonomía moral. De acuerdo con Casamayor, et al. (2007), la comunicación es el valor más significativo que tienen los docentes a la hora de abordar un conflicto. Por tanto, donde no hay comunicación, no podrá haber mediación de conflictos.

Considerando que psicólogos y pedagogos coinciden en reconocer que con la aparición del lenguaje se modifica la conducta del niño(a) tanto a nivel social como cognitivo y afectivo motivacional, se espera que a la edad de los cinco a seis años los sujetos sean capaces de expresar su cotidianidad, sus vivencias y sus experiencias, pues, de acuerdo con Piaget (1979: 33) “el resultado más claro de la aparición del lenguaje es que permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos...”.

El que los niños(as) den cuenta de lo que sucede con ellos en un contexto determinado ayuda a que el rol del docente mediador del aprendizaje sea más efectivo, porque es a través del intercambio de ideas, opiniones, intereses y necesidades que se construye la reciprocidad y la autonomía moral.

De acuerdo con Tébar (2009:95), “el estilo mediador se desenvuelve en un sistema abierto de interacciones”. Según el autor, la reciprocidad en las relaciones educativas debe llevar al educando a interiorizar los modelos de comportamiento para que finalmente el individuo llegue a ser su propio mediador y adquiera una total autonomía e independencia del profesor-mediador.

Sin embargo, la formación moral del niño no corre toda por cuenta de la escuela. De acuerdo con Zeledón (2004), actualmente la familia cumple un papel determinante en la formación humana, y si en ella se permiten relaciones basadas en el grito, la amenaza, el chantaje, la intimidación y el castigo, éstas serán las actitudes asumidas por los niños en todas las situaciones de su convivencia.

Esta situación impide que los niños (as) reflexionen frente a los conflictos en el aula, y hace que se muestren temerosos a la hora de interrelacionar diferentes puntos de vista, establecer un proceso de conciliación, reparar una falta cometida o asumir un compromiso. En sus núcleos familiares se observa falta de comunicación y, por ello, el cumplimiento de la norma oscila entre el autoritarismo, el leseferismo y hasta el abandono psicoafectivo, factores que favorecen el acceso a la norma por temor e imposición.

En la casa y en la escuela, los comportamientos de niños y niñas suelen regularse a través del grito, la amenaza, el chantaje, la intimidación y el castigo. Es evidente que los niños(as) están creciendo rodeados de adultos que pueden carecer de suficientes estrategias para fortalecer la formación en y hacia la autonomía moral en sus hijos(as).

Asumiendo que autonomía moral ó conciencia moral autónoma es la capacidad del sujeto pensar por sí mismo desde el deber ser, y asumir de manera responsable las consecuencias de sus actos en relación con el reconocimiento del otro como un legítimo otro; y comprendiendo que la razón de ser del nivel de preescolar son los procesos de socialización que implican atender desde temprana edad el desarrollo moral de los sujetos, surge la necesidad por

establecer otro tipo de relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, el deseo de formar niños (as) moralmente autónomos y el interés de hacer del aula un espacio más democrático. Y con ello, el surgimiento del siguiente interrogante: ¿cómo, mediante la creación de espacios escolares dialógicos, se puede fomentar la formación de una conciencia moral autónoma en los niños(as) de Grado Cero del Centro Educativo “San José de Chocolate”?

2. JUSTIFICACIÓN

La Ley 1098 de noviembre de 2006, por la cual se expide el Código de la Infancia y Adolescencia, contempla que los establecimientos educativos tienen el compromiso ético fundamental de “garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno respeto a su dignidad, vida, integridad física y moral dentro de la convivencia escolar” (art. 43). En consonancia con lo anterior, las instituciones educativas deben comprometerse con el fortalecimiento del desarrollo moral de los educandos, a fin de garantizarles una formación integral.

Sin lugar a dudas, esta es una propuesta que fortalece teórica, humanística y metodológicamente las líneas de investigación “Psicopedagogía” y “Educación Infantil” de la maestría, en la medida en que ofrece un modelo investigativo que no sólo está orientado hacia la formación de ciudadanos moralmente autónomos desde la infancia, sino que permite que una comunidad educativa que puede estar siendo marginada logre intervenir en los procesos de transformación de sus propias realidades, al elevar voces conjuntas de autoreconocimiento, de reconocimiento social y humanización.

Esta investigación constituye un aporte a los procesos de cambio y de aprendizaje social que requieren otras formas de acompañar a los niños y niñas para que accedan a la norma como eje regulador de las relaciones humanas y de éstas con el entorno, tal como lo demanda el “Programa Nacional de Estudios Científicos en Educación – 2002”.

La escuela necesita con urgencia formar y educar niños(as) que accedan a la norma a través de la interrelación de los diferentes puntos de vista, del diálogo, la descentración de conflictos y el respeto mutuo. Si no se actúa de manera clara y sistemática, es improbable que se logren aportar transformaciones estructurales a las generaciones actuales y futuras, en lo que a autonomía moral concierne.

Nuestra sociedad requiere de sujetos que sean capaces de convivir en armonía, de dialogar, de negociar, de conciliar los conflictos inherentes a la condición humana, y de vincularse con los otros a través del respeto y a través de los dos pilares fundamentales de la democracia: la Libertad y la Igualdad, en aras de hacer de este país un verdadero Estado Social de Derecho.

El contexto regional y local está cada vez más afectado por la violencia escolar (el *bullying* o matoneo) e intrafamiliar. Mientras en la ciudad de Barranquilla investigadores como Hoyos, Aparicio y Córdoba (2005) analizan la incidencia de las diversas manifestaciones de maltrato entre iguales por abuso de poder en la población estudiantil, en el Departamento de Córdoba el ICBF registró en el 2011, 484 casos de agresión en el departamento. De acuerdo con esto, este trabajo investigativo se convierte en un gran aporte tanto para las instituciones educativas regionales como para las familias que integran cada comunidad educativa, en la medida en que brinda elementos necesarios para la comprensión, la intervención y el acompañamiento de los procesos de formación de los niños(as). Considerando este contexto regional, la educación debe estar orientada en y hacia la formación de sujetos moralmente autónomos, capaces de

asumir su existencia con responsabilidad y en relación con la existencia de los demás.

Es necesario señalar aquí que la escuela es un espacio en el que surgen conflictos de diversa índole. De acuerdo con Rojas (2005: 67), la condición humana logra que la vida esté llena de conflictos que posibilitan el desarrollo y el enriquecimiento personal y grupal. Lederach (2000: 60) concuerda con Rojas cuando señala que el conflicto es un “proceso natural a toda sociedad, necesario para la vida humana, y que es productivo o destructivo según la manera de regularlo”.

Según Rojas (2005:67), los conflictos deben aprovecharse para crear espacios de tolerancia y respeto hacia las otras personas. Al respecto, Zuleta (s.f) señala que la erradicación y disolución de los conflictos en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable en la vida colectiva. Según él, es preciso construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que las diferencias generen desconocimiento del otro. En este sentido, este proyecto intenta que los niños (as) sean capaces de desplazar las agresiones por la palabra dicha de forma respetuosa y tolerante, a fin de crear un escenario propicio para la mediación de los conflictos.

La Ley 1098 de 2006 por la cual se expide el código de la Infancia y la adolescencia establece que las instituciones educativas tienen la obligación de “abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la

comunidad educativa” (art. 42:5). Esta propuesta no sólo facilita la creación de espacios escolares de interacción, sino que favorece el establecimiento de relaciones democráticas entre padres, estudiantes y maestros.

Del mismo modo, este proyecto de investigación fundamenta la formación de las competencias ciudadanas y atiende a los requerimientos que también a este nivel le hace el Ministerio de Educación Nacional a todas las instituciones del país. Al ofrecerles a los niños y a las niñas elementos necesarios para convivir de manera cada vez más tolerante, responsable y humanizada; se visiona, forma y educa un ciudadano competente, un ciudadano moralmente autónomo.

En la medida en que se logre que los niños(as) de Grado Cero de la escuela “San José de Chocolate” expresen lo que sienten ante situaciones de conflictos con los otros, se podrá cualificar la construcción de sus juicios morales u opiniones del deber ser, hacia el desarrollo de la autonomía moral. Así las cosas, en el futuro, estos niños serán capaces de reemplazar el golpe por la palabra, el egocentrismo por la cada vez mayor descentración, el castigo por la sanción, la crueldad por la reparación y la apatía por el afecto y el amor.

El PEI de la Institución plantea la necesidad de promover “valores humanos que permitan la construcción de un nuevo hombre con pensamiento crítico, reflexivo, participativo, creativo [...] que haga de la filosofía de la institución educativa, su propio proyecto de vida.” (Misión PEI, 2008). De acuerdo con ello, el desarrollo de una moral autónoma contribuye con la formación de un ser crítico y

reflexivo que esté dispuesto a intervenir en las situaciones conflictivas que afronte la comunidad.

Los niños (as) a los que se les brindan espacios para el diálogo, la expresión y la reflexión de su cotidianidad, tienen mayores opciones de construir, durante su proceso de formación, juicios y reflexiones morales que redunden en la posibilidad de convivir en sociedad, de conciliarse con la humanización de la condición humana, y de sentir la profunda responsabilidad de la existencia individual y colectiva.

De acuerdo con lo anterior, no se puede continuar en contravía con los procesos educativos, mientras nuestras sociedades requieren con urgencia sujetos lo suficientemente autónomos. A esta tarea tenemos que sumarnos todos: la escuela, la comunidad educativa en general, la familia y la sociedad. Es una labor mancomunada y un reto que no se debe seguir evadiendo.

La escuela cumple una función social que debe estar centrada en que la formación del niño(a) facilite la construcción de una sociedad más justa, honesta, libre y pacífica. Pero para lograrlo, es preciso comprender que “[...] la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía” (Piaget, 1948:1). Según la UNESCO, frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”, (Restrepo, 2006:1).

La escuela como institución socializadora tiene que desempeñar una labor fundamental en la formación del juicio y la conciencia moral en el niño (a), que le

permita pensar en un ciudadano moral y ético, lo suficientemente autónomo como para ejercer de manera responsable el uso de su libertad y la capacidad de decisión en relación consigo mismo y los demás. Bien lo señala Tony Mifsud (1985:10): "...La dimensión ética pertenece a la misma estructura de la persona humana en cuanto es un ser libre y responsable que se define (y define al mundo) por las opciones que asume según unas metas (valores).

Este proyecto de investigación va orientado además hacia el cumplimiento de los Fines de la Educación, consagrados en el artículo 5 (numerales 1 y 2) de la Ley General de Educación de 1994. Esta Ley establece como fines de la educación, el pleno desarrollo de la personalidad [...] dentro de un proceso de formación integral [...] moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos"; y la formación en el respeto [...] a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad".

Los anteriores Fines están en concordancia con los desafíos de la educación en Colombia contemplados en el Plan Decenal de Educación 2006-2016. El Plan establece que el estudiante es un ciudadano en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y la diversidad cultural, étnica y ambiental, que vive en paz y armonía con sus semejantes y la naturaleza..."

De acuerdo con la Ley, la escuela tiene que vincularse a todos los retos locales, nacionales y globales que busquen la educación y la formación de seres

humanos capaces de vivir en armonía consigo mismos, con los demás y con la naturaleza. Para ello, la formación moral debe implementarse desde la infancia porque del modo cómo se eduque a los niños (as) de hoy, depende el tipo de adultos que tendrá nuestra sociedad en el futuro.



3. OBJETIVOS

3.1 GENERAL:

Generar ambientes escolares dialógicos que favorezcan la formación de una conciencia moral autónoma en los niños(as) de Grado Cero de la Institución Educativa “Julián Pinto Buendía.”

3.2 ESPECÍFICOS:

- Identificar las percepciones de niños (as), padres y madres de familia sobre el significado y vivencia de la moral a través de la norma.
- Identificar los factores del contexto psicosocial que influyen en la formación del juicio moral de los niños(as) de Grado Cero, y que pueden orientar la elaboración de un programa colectivo de formación moral.
- Propiciar ambientes de alteridad que influyan en el proceso de formación del juicio moral en los niños (as) de Grado Cero del Centro Educativo “San José de Chocolate”.
- Generar ambientes de cooperación y reciprocidad que influyan en el proceso de comprensión moral de los niños(as) de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Evaluar el desarrollo moral de los niños(as) en relación con la creación de espacios dialógicos, a partir de la implementación de un programa infantil de formación de la autonomía moral.

4. REFERENTES TEÓRICOS

4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

García Domínguez (1997: 13), a nivel internacional, en su estudio titulado “Desarrollo Moral y Culpabilidad. Modelos Conceptuales y Aplicación Empírica”, examina de forma expositiva las teorías más destacadas sobre el desarrollo moral.

Argumenta que el debate acerca del desarrollo de la moralidad se ha centrado en “si lo moral se puede definir en términos de justicia, de igualdad, de universalidad, o si, por el contrario, lo moral ha de ser definido en términos de responsabilidad, de lo singular, de lo personal, de la empatía, del cuidado, o si se trata de estilos o de sistemas totalmente diferenciados de moral...”

La misma autora plantea que, desde la psicología se han diferenciado dos concepciones. La primera de ella es la de los neoconductistas, los teóricos del aprendizaje social y los psicoanalistas, quienes consideran el desarrollo moral como un “proceso de internalización de las normas y prohibiciones socialmente sancionadas”. Según éstos, el niño va haciendo suyas las normas progresivamente, a través de las influencias de los padres.

La segunda, la constructivista, “concibe el progreso moral como la elaboración de juicios universales sobre lo bueno y lo malo”. Este enfoque sostiene que el desarrollo moral consiste en la adquisición de principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad”.

Concluye afirmando que, existen intentos por conciliar los aportes de los conductistas y los cognitivistas. Los primeros reconocen la contribución de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la conducta moral y han dirigido sus estudios a explorar la incidencia del conocimiento del código moral en el control de la propia conducta. Y los segundos, se empeñan en estudiar cada vez más el juicio moral en el niño sobre su comportamiento, en situaciones sociales de la vida cotidiana. Sin embargo, “las relaciones entre el conocimiento y la acción continúan siendo una de las cuestiones menos claras y más controvertidas en el campo del desarrollo moral”.

En Brasil, Ulisses F. Araújo, en el año 2000, presenta una investigación de corte cuantitativo, titulada “La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo”. En ésta, analiza la influencia de un ambiente escolar democrático en el desarrollo de la cooperación y del juicio moral infantil. Parte de la hipótesis de que los(as) niños (as) que desarrollan una capacidad de cooperación con sus compañeros, y que trabajan en ambientes escolares democráticos, tienden a desarrollar un juicio moral más autónomo que aquellos que no tienen dichas posibilidades. Para ello se basó en los resultados de algunas experiencias educativas e investigativas desarrolladas durante siete años.

Este estudio se fundamenta en la teoría constructivista piagetiana, de la cual retoma el concepto de “construcción”, porque considera que la concepción epistemológica de éste puede ayudar a comprender la función activa del sujeto en la construcción de sus ideas morales. Para el autor, el conocimiento se construye a partir de las acciones del propio sujeto sobre el mundo objetivo y subjetivo, de

modo que el conocimiento no es más que el resultado de la acción del sujeto sobre los objetos de conocimiento.

Asimismo, se fundamenta en el concepto piagetiano de “cooperación”, entendido como toda relación entre sujetos iguales o que se consideran como tal. La cooperación surge entonces como elemento central en el proceso de desarrollo cognitivo y moral. Según el autor, la superación progresiva del egocentrismo infantil y la convivencia entre iguales, posibilita las relaciones de cooperación entre los niños (as). En esta medida, se apoya también en la teoría psicogenética de la construcción del juicio moral infantil.

La metodología utilizada consistió en el desarrollo de trabajos colectivos, una o dos veces por semana, para observar el trabajo cooperativo de los niños (as), entre quienes al principio se evidenciaba falta de cooperación y ausencia de interrelación de puntos de vista. Pasado unos meses, se empezaron a notar cambios significativos. Al final del curso, niños y niñas lograron ser capaces de relacionarse de forma mucho más cooperativa y de establecer relación entre la actividad y el diálogo que desarrollaban.

En este “ambiente cooperativo” se evaluó el nivel de desarrollo del juicio moral de éstos niños(as), aplicando ocho pruebas elaboradas por Piaget y adaptada al contexto brasilero. Luego, la misma prueba fue aplicada a otras dos escuelas caracterizadas por tener un ambiente autoritario. Los resultados finales mostraron que los niños(as) que convivían en un ambiente democrático (o cooperativo) razonaban a través de unos juicios morales mucho más autónomos que la población infantil de las escuelas que convivían en un ambiente autoritario.

En esta investigación se concluyó que el nivel socioeconómico no parece ser el factor determinante para el desarrollo del juicio moral infantil, pues los sujetos de la escuela de nivel socioeconómico bajo demostraron mayor autonomía en sus juicios morales que los de la escuela de niveles socioeconómicos altos. Un factor que parece tener una mayor influencia en dicho desarrollo es el tipo de relaciones sociales experimentado por los sujetos, es decir, el ambiente cooperativo o el ambiente autoritario.

Para atender la inquietud reiterada de la comunidad académica acerca de qué ocurriría si los sujetos de la escuela con ambiente cooperativo se trasladasen a escuelas de ambiente autoritario, se realizó un estudio longitudinal a lo largo de siete años, aplicando las mismas ocho pruebas de evaluación del juicio moral, para ver qué pasaba con los sujetos con autonomía creciente del ambiente cooperativo al ser trasladados a ambientes autoritarios.

Con esta prueba se notó que hubo un desarrollo «espontáneo» en el juicio moral de los grupos investigados, independiente del nivel socioeconómico y del ambiente escolar. En todos los grupos se halló un aumento en la media del juicio moral a medida que los sujetos crecieron. Asimismo, se encontró que además de la organización de un ambiente cooperativo, existen otros factores que pueden influir en el desarrollo del juicio moral infantil, como los programas de educación moral.

Como aportes de esta propuesta, es preciso resaltar que contiene algunos elementos teóricos asociados con el concepto mismo de “espacios escolares cooperativos y democráticos”, que resultan ineludibles a la hora de plantear

siquiera la creación de unos ambientes escolares dialógicos. Así mismo, en el campo metodológico, presenta algunas herramientas metodológicas para el desarrollo de trabajos colectivos que estén orientados hacia la formación de una moral autónoma en la infancia.

Por su parte, Carlos Echavarría Grajales y Eloísa Vasco Montoya realizaron en 2005, en la ciudad de Manizales, un proyecto titulado “Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia”. En esta investigación, los autores, a partir de la realización de talleres pedagógicos con los niños y niñas, manifestaron y argumentaron de diversas maneras cómo se podían representar el concepto de lo bueno y lo malo.

La investigación fue realizada con diez sujetos (tres niños y dos niñas provenientes de un sector de la ciudad, considerado como violento, y tres niños y dos niñas de un sector de la misma ciudad, considerado como no violento). La selección de esta muestra se hizo de manera intencionada.

Como conclusiones del estudio se puede anotar que existe una diferencia marcada entre la concepción de lo malo y lo bueno expresada por los niños de los sectores violentos y no violentos. Para los niños provenientes de sectores violentos, esta concepción se encuentra marcada por la preservación de la vida y la supervivencia; la sensibilidad humana, el cuidado y el reconocimiento; las relaciones, los vínculos y la reciprocidad; y el cumplimiento de los marcos normativos, la bondad y la retribución.

Por su parte, para los niños y niñas de sectores no violentos, la concepción de lo bueno y lo malo está relacionada con la construcción de la paz, la construcción de un mundo mejor, la superación de la discriminación, la descripción de las buenas acciones, la conciencia moral y la preservación del orden social.

De esta investigación hay que resaltar la importancia de los talleres y las herramientas pedagógicas que permitieron desentrañar el concepto de moral que compartían niños y niñas. En términos metodológicos, resulta muy útil analizar el manejo que se le dio a los diferentes tipos de talleres que fueron ideados a fin de abordar con los (as) niños (as) la concepción de lo considerado moralmente bueno y moralmente malo.

Echavarría Grajales realizó en 2002, en Manizales, un estudio titulado “La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral”, con el cual pretendió mostrar la escuela no sólo como una institución ejecutora de procesos administrativos y técnicos, sino como una lectora que, desde su dimensión pedagógica, e independientemente de que lo tenga claro o no, se ocupa de la socialización y la construcción de sentidos de identidad.

En esta investigación se muestra la escuela como una institución educativa que tiene la co- responsabilidad ética, política y moral de constituirse en escenario de formación y socialización en el que circulan múltiples sentidos, se producen variados aprendizajes, se abre la opción a la negociación de la diferencia y se funda la convivencia como una expresión de la autonomía, la libertad y la dignidad humana.

El autor introduce como subcategoría importante en este estudio la subcomunidad, apoyándose en Brunner (1997). Con ella hace referencia al lugar en el cual los aprendices se ayudan a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo con sus habilidades. En este espacio, el docente no es excluido sino que deja de ejercer monopolio sobre el proceso, para convertirse en un partícipe más de la interacción.

La escuela se concibe como el espacio de confrontación continua entre lo que se enseña y lo que se aprende, de construcción conjunta de prácticas culturales del reconocimiento de las subjetividades; como el escenario en donde la responsabilidad educativa se transfigure en un acto, en una práctica, en un modo particular de leer las necesidades de la comunidad educativa; como el ambiente natural de la interacción y de la constitución de sentidos culturales, sociales y pedagógicos que convoquen a los sujetos a vivir bajo el presupuesto de la dignidad humana, el respeto a la diferencia y la justicia social.

En Cuba, en el año 2000, María Elena Grenier Díaz, realizó una investigación titulada “La formación de valores en la edad preescolar”, en la que asumió el enfoque acerca del desarrollo moral de los preescolares desarrollado por Jean Piaget y algunos de sus seguidores (Kohlberg-Constan Kamii). Así como el de la escuela histórico-cultural liderada por Vigotski.

Esta autora hace una explicación detallada acerca de la teoría sobre la formación de la autonomía moral desarrollada por Piaget y argumenta que ésta limita el desarrollo moral del niño a la interiorización de reglas culturales, es decir,

que la sociedad actúa como un agente de presión externa al sujeto, y no como un factor que condiciona y modela el desarrollo moral.

Plantea que se hace necesario trabajar la formación en valores atendiendo las características pedagógicas y psicológicas de la edad, teniendo en cuenta el componente afectivo de la personalidad, que, en edad del preescolar, posee una alta connotación y fuerza, en tanto los niños son sujetos activos y comunicativos.

El estudio también considera que en esta etapa del desarrollo, los adultos adquieren la categoría de modelos para los niños, ya que las representaciones éticas primarias no son más que la asimilación de los modelos de conductas, que pueden ser llamados personales, que se mediatizan por las formas orientadas, y cuyo contenido lo constituyen las funciones sociales de los adultos, su relación con los objetos y con las personas que los rodean.

En este sentido las relaciones positivas que el niño establezca con el adulto resultan de gran importancia porque constituyen la base para las vivencias de bienestar emocional en él. Asimismo, cualquier alteración o relación negativa con el adulto podría ocasionar en el niño confusiones puesto que este siempre trata de actuar con las exigencias de los mayores, asimilando paulatinamente las normas, las reglas y valoraciones que provienen de ellos.

Como aportes del estudio, se considera el hecho de que resalta la importancia de que los educadores de preescolar centren fundamentalmente su trabajo de formación de instancias éticas y de orientaciones valorativas en la actividad lúdica de los niños, en las experiencias y vivencias de éstos durante las

mismas, aprovechando las interrelaciones y las acciones que se produzcan en relación con cada rol asumido; en aras del fomento y del desarrollo moral positivo.

Otro de los aportes significativos del proyecto es que destaca la importancia de formar en valores a los preescolares, haciendo referencia a relatos u otras formas de expresión que demuestren la conducta sumida por superhéroes o personajes infantiles, tratando así de que los niños perciban sus valores a través de las diferentes acciones que éstos realizan. De esta manera se contribuye con su formación moral.

Como conclusión de la investigación se establece que entre los centros educativos y la familia del niño en edad preescolar, deben existir lazos comunicativos fuertes que permitan unificar criterios sobre los mejores métodos para la formación moral de los niños, logrando así una mejor influencia en la formación de los mismos. Se comprobó que el aspecto afectivo y cognitivo del niño se deben desarrollar paralelamente. Para lograrlo, los educadores deben desarrollar actividades programadas con un carácter científico y emotivo, brindándoles un ambiente emocional favorable, respaldado por su ejemplo personal en todos los momentos del quehacer diario en la institución.

Es preciso concluir este recorrido señalando que aunque el estudio del desarrollo moral ha sido ampliamente abarcado tanto a nivel de formación básica como superior, aquí sólo se han incluido aquellos proyectos desarrolladas con población infantil, debido a que son éstas las que más aportan a los fines investigativos de la presente investigación.

4.2 REFERENTES TEÓRICOS CONCEPTUALES

4.2.1 ACERCA DE LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL

Uno de los grandes aportes de Sigmund Freud a la psicología moderna fue su concepción de la moralidad asociada a los sentimientos de vergüenza y culpa, como parte del desarrollo emocional y personal del sujeto. Sobre los cimientos freudianos se sustentan posteriores teóricos que han ido aportando a la fundamentación metodológica del estudio del desarrollo moral, demostrando, de acuerdo con Leahey (1998), que el asunto de la moral también tiene un fuerte componente intelectual que permite sopesar los fines morales y, de ese modo, calcular los mejores medios para lograrlos.

Entre los grandes teóricos que succionaron la teoría freudiana se encuentran Jean Piaget y Lawrence Kohlberg. El primero, haciendo un detallado análisis de la génesis del desarrollo moral y su estrecha relación con el desarrollo cognitivo desde la infancia hasta la adolescencia. Y el segundo, profundizando la teoría piagetiana, con igual o más detalle y complejidad, pero abarcando hasta la edad adulta. De acuerdo con Tony (1985), Piaget, con su gran producción “El criterio moral en el niño” (1931), cualificó el matiz emotivo inaugurado por Freud.

De acuerdo con la teoría piagetiana, en la medida en que el sujeto madura mentalmente se espera que sus conductas también vayan madurando y se vayan actualizando. Para que ello sea posible, el niño(a) debe tener experiencias físicas y condiciones sociales que estimulen esa dinámica de equilibrio y desequilibrio, en

búsqueda de los procesos de adaptación. Para Piaget (1977), citado por Tony Mifsud (1985), el desarrollo del conocimiento se da gracias a la maduración biológica, a la influencia del ambiente o la experiencia, a la trasmisión social y al equilibrio progresivo

Fue esa relación entre maduración biológica – maduración cognitiva y afectivo, la que captó la atención de Piaget, hasta el punto de convertirse en su objeto de investigación vitalicia. Para él, el desarrollo psíquico es comparable al crecimiento orgánico, puesto que ambos consisten fundamentalmente en una marcha hacia el equilibrio cada vez más superior, hacia un sistema de estructuras cada vez más compensado y más adaptado. Es a la estrecha relación entre lo psíquico y lo orgánico a la que se le debe prestar especial atención, de forma que se puedan aprovechar los momentos críticos del desarrollo de los niños/as para favorecer sus procesos de crecimiento, desarrollo y maduración.

Teniendo en cuenta el paralelismo que propone Piaget entre lo mental, lo afectivo y lo moral, se retoma la descripción de los seis períodos de desarrollo mental de Piaget, que van desde la infancia hasta la adolescencia, para evidenciar la relación entre el desarrollo orgánico y el desarrollo psíquico – moral del sujeto. Relación en la que, sin duda, el autor centró todos sus estudios sobre el desarrollo del criterio moral en el niño (a).

Según él, el desarrollo moral está influenciado tanto por la inteligencia, como por las relaciones entre iguales y la progresiva independencia de la coacción

de las normas de los adultos, siendo el desarrollo de la inteligencia el factor más importante porque permite que los otros dos factores actúen. A fin de comprender cada una de las etapas que propone Piaget, presento aquí los registros teóricos que Tony Mifsud (1985) ofrece al respecto:

Período de la inteligencia sensoriomotriz: Comprende la edad de los 0 meses a los 2 años (aprox). Inicia antes de la aparición del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho, y termina con las primeras revoluciones intelectuales del niño.

Durante este período se presentan tres estadios:

- El estadio de los reflejos: comprende tendencias instintivas de alimentación, principalmente el reflejo de succión. Asimismo, comprende reflejos afectivos o emociones primarios estrechamente relacionados con los impulsos instintivos elementales, ligados a la nutrición.
- El estadio de la organización de las percepciones, los hábitos y sentimientos diferenciados: A través de la experiencia, los reflejos se integran en hábitos y percepciones organizadas, convirtiéndose en el inicio de nuevas conductas. Prueba de ello son procesos como la succión sistemática del pulgar, el giro de la cabeza en dirección a un ruido, el seguimiento visual de objetos en movimiento, y el reconocimiento de las personas como apariciones sensibles y animadas.

Luego, aparecen sentimientos elementales o afectos perceptivos vinculados a las actividades propias del lactante. Aparece la distinción entre lo agradable y lo desagradable, lo placentero y lo doloroso, y los primeros sentimientos de éxito y de fracaso. Aparece entonces un egocentrismo general, porque el lactante se interesa esencialmente en su cuerpo, sus movimientos y los resultados de tales acciones, pero esto no es egoísmo puesto que no hay una clara conciencia del “yo”, sino que se trata más bien de un “narcicismo sin Narciso”.

- El estadio de la inteligencia sensoriomotriz o práctica, que se caracteriza por las regulaciones afectivas elementales y las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Este estadio es previo al lenguaje y al pensamiento interior. Inicialmente no hay una diferenciación entre el “yo” y el mundo externo.

Sin embargo, al final del estadio hay una diferenciación incipiente entre el yo y el mundo exterior, que posibilita los sentimientos “interindividuales que el niño siente hacia su madre y después hacia su padre y demás seres cercanos. En este estadio inician sentimientos de antipatía y simpatía que se desarrollarán en el siguiente estadio.

Se presenta la repetición, la exploración y la coordinación de acciones que se irán diferenciando poco a poco, hasta lograr cierta flexibilidad en el ejercicio de registrar resultados de la experiencia como una asimilación sensoriomotriz. Con ello se da la primera revolución intelectual en el niño,

que se caracteriza por cuatro procesos fundamentales como categorías prácticas: del objeto y del espacio, de la casualidad y del tiempo. Estos procesos contribuyen a que el niño logre diferenciarse del mundo exterior.

Durante este periodo del desarrollo de la inteligencia, el desarrollo moral del niño (a), respecto a la práctica de las reglas, se encuentra en el estadio Motor e individual (0 a 2 años de edad), lo que significa que obedece a reglas motrices propiamente dichas, motivadas por su propio deseo y sus costumbres. Aparecen los esquemas ritualizados y el juego es individual. La regla no es coercitiva porque no hay una realidad obligatoria sino que la regla es motriz y se sigue de ejemplo. Aquí el sujeto se encuentra en el inicio del egocentrismo.

Período de la inteligencia intuitiva o preoperatoria: Comprende aproximadamente entre los 2 y los 7 años. Se caracteriza por los sentimientos interindividuales espontáneos y las relaciones sociales de sumisión al adulto. Con la aparición del lenguaje aparece también en el niño la posibilidad de construir, en forma de relato, sus acciones pasadas y de anticipar, a través de la representación verbal, sus acciones futuras.

La aparición del lenguaje implica importantes consecuencias para el desarrollo mental del niño: con el inicio de la socialización de la acción es posible un relativo intercambio entre los sujetos. Asimismo, con la interiorización de la palabra y la aparición del pensamiento, ya hay un lenguaje interior, un sistema de

signos y una interiorización de la acción, porque el sujeto es capaz de reconstruir la acción en el plano intuitivo de las imágenes y las experiencias mentales.

Durante este periodo, el niño experimenta diversas modalidades de pensamiento verbal: mientras con el finalismo o los “por qué” busca una razón para cada cosa, con el animismo infantil concibe las cosas vivas y dotadas de intención, presenta una confusión entre el mundo subjetivo y el físico, y con el artificialismo cree que todo ha sido creado por el hombre o un ser divino análogo al humano.

A nivel afectivo, en este periodo se dan transformaciones con respecto al desarrollo de los sentimientos interindividuales de afectos, simpatías y antipatías, respeto, agrado o desagrado, articulados a la socialización de la acción. Asimismo, surge el desarrollo de una afectividad interior más organizada y estable que en los estadios anteriores.

Más adelante, el lenguaje le permite al niño superar el egocentrismo que lo caracteriza, en la medida en que accede al mundo social y simbólico que lo rodea, logrando una adaptación cada vez más equilibrada. Sin embargo, durante este proceso, y pese a la presión espiritual que el adulto ejerce sobre el niño, él lo reduce a su propia medida o escala, precisamente por su condición egocéntrica. En este sentido, inicialmente la trasmisión del pensamiento en el niño se da por mera asimilación, es egocéntrico y excluye toda objetividad. Y en un segundo

momento; con la trasmisión del pensamiento que se adapta a los otros y a la realidad, se irá preparando la construcción del pensamiento lógico.

Resulta evidente la importancia de la aparición del lenguaje es este período de desarrollo, porque es el instrumento que le permite al niño(a) narrar los hechos pasados y representarse verbal y mentalmente sus acciones venideras. Por ello es común percibirlos dando cuenta de todo lo que sucede a su alrededor, e indagando acerca de los por qué de las situaciones o hechos.

Durante este período, el desarrollo moral del niño (a), con respecto a la práctica de las reglas, se encuentra en el estadio Egocéntrico (2 a 5 años aprox.), pues imita el ejemplo de reglas codificadas, juega solo y con otros, pero sin imponerse o tratar de dominarlos. Procede a la imitación de los demás y a la utilización individual de ejemplos. Con respecto a la conciencia de las reglas, el niño considera las reglas como algo sagrado e intangible, de origen adulto y de esencia eterna; por lo que, para él, cualquier modificación propuesta es considerada como una transgresión. Se encuentra en la plenitud del egocentrismo y en la primera mitad del estadio de la cooperación.

Período de las operaciones concretas: Comprende aproximadamente la edad de los 7 a los 12 años. Se caracteriza por la aparición de la lógica, los sentimientos morales y sociales de cooperación. Inicia la capacidad de cooperación porque ya el niño es capaz de diferenciar su punto de vista del de los otros, ya no hay monólogos sino discusiones e intercambio de opiniones.

Aparecen los juegos reglados y, con la aparición de éstos, el “ganar” no es solo un asunto de diversión, sino una competición y un reconocimiento del otro.

Durante este período se da la organización de sistemas de operación, lo que determina el paso de un pensamiento intuitivo a un pensamiento lógico. Tales operaciones obedecen a leyes comunes de composición, reversibilidad, identidad y asociatividad. Todo ello posibilita que el sujeto dé explicaciones de las partes de un fenómeno, de la conservación de la cantidad, la longitud y las superficies, así como de las nociones de tiempo, velocidad y espacio.

A nivel afectivo, se generan cambios graduales en la superación del egocentrismo. A través de la voluntad, como regulación de la energía o principio del placer, se da la cooperación y se producen mayores ajustes en la vida afectiva del niño(a). Aparece, como sentimiento nuevo, el respeto mutuo, lo que implica la descentración del propio yo del egocentrismo. El respeto mutuo aunque emerge de una relación de respeto unilateral, logra llegar a una reciprocidad mutua, engendrando a su vez el sentimiento de justicia (distributiva o de igualdad estricta, o justicia retributiva o según las intenciones y circunstancias).

Durante este periodo, el desarrollo moral del niño se encuentra, con respecto a la práctica de las reglas, en el estadio de las cooperaciones nacientes (hacia los 7 u 8 años). Aparece una preocupación de control mutuo y de unificación de reglas. Sin embargo, se da una ambivalencia por las reglas

generales del juego: los niños dan una información cuando están juntos y otras cuando están solos.

Con respecto a la conciencia de las reglas, se encuentran en la segunda mitad del estadio de la cooperación, periodo en el que las reglas son consideradas de consentimiento mutuo (desde los 10 años aprox.) y donde se establecen los inicio de la lealtad con base en el respeto a la ley, como factor de obligatorio cumplimiento que puede ser modificadas por acuerdo o consentimiento mutuo.

Período de las operaciones abstractas o formales: Comprende la edad de los 12 años hasta la adolescencia. Se caracteriza por la aparición del pensamiento hipotético-deductivo o pensamiento formal; por la formación de la personalidad y por la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de adultos. Se presenta el paso de las operaciones lógicas de manipulación concreta, a las operaciones lógicas de las ideas, manifiestas en cualquier tipo de lenguaje (las palabras, símbolos matemáticos...), sin apoyo de lo concreto o las creencias. Significa entonces que el sujeto es capaz de deducir conclusiones de meras hipótesis, pues el pensamiento formal es la libre actividad de la reflexión espontánea.

En este período está presente un egocentrismo “metafísico” en tanto se cree que la reflexión es toda poderosa y que, por tanto, el mundo tiene que someterse a los sistemas. Esta manifestación se va superando poco a poco hasta

alcanzar el equilibrio intelectual al comprender que la función de la reflexión no es la de contradecir la experiencia, sino la de anticiparla e interpretarla.

A nivel afectivo, se busca la identidad de la personalidad y la inserción en la sociedad de adultos, lo que implica un programa de vida que posibilite la superación de la asimilación egocéntrica hacia la adaptación equilibrada de la realidad, y, con ello, la disciplina de la voluntad y la cooperación.

Durante este periodo, el desarrollo moral del niño se encuentra, con respecto a la práctica de las reglas, en el estadio de la codificación de las reglas (hacia 11 o 12 años). El código de las reglas es conocido y el niño es capaz de jugar regulado por las mismas, teniendo en cuenta los más mínimos detalles de procedimiento.

Con respecto a la conciencia de las reglas, se encuentran en la plenitud del estadio de la cooperación y de afianzamiento de la regla como ley de consentimiento mutuo (desde 10 años). Aquí si se quiere ser leal, se tiene que respetar la ley porque es obligatorio su cumplimiento, pero al mismo tiempo las leyes pueden ser modificadas bajo el consentimiento mutuo -por acuerdo- y no por imposición.

En síntesis, el desarrollo mental en la teoría piagetiana inicia con una asimilación sensoriomotriz en la que se despliegan los reflejos, los hábitos, las percepciones organizadas y demás acciones que engendran una inteligencia práctica; luego aparece el lenguaje y con ello el juego simbólico, los “por qué”, el

animismo, el artificialismo y la irreversibilidad propias de la inteligencia intuitiva, que desembocan en operaciones intelectuales concretas orientadas hacia la reflexión, las explicaciones de las partes de un todo, y las operaciones lógicas apoyadas en lo concreto. Y termina cuando se transforma en pensamiento hipotético-deductivo u operaciones lógicas de las ideas, propio de las operaciones formales.

Para el desarrollo de la teoría del criterio moral en el niño, Tony Mifsud (1985), plantea que Piaget (1977) centró su interés en el juicio moral, y no en la conducta moral ni en el sentimiento moral. Significa entonces que se ocupó de saber qué entienden los niños acerca del respeto por las reglas y cuál es su actitud frente a ellas. Para lograrlo, partió del respeto de las reglas del juego como eje motivador de la vida infantil, para luego llegar a las reglas morales. Y finalmente estudió, a través de entrevistas, las nociones de justicia, surgidas de las relaciones de los niños entre sí.

Inicialmente las reglas colectivas en la vida del niño comienzan como algo exterior a él, y, por ello, las considera sagradas porque su comportamiento social corresponde a la insubordinación y la docilidad ante el adulto. Pero paulatinamente va interiorizando las reglas y empieza a darse por consentimiento mutuo y conciencia autónoma, pues su comportamiento social corresponde a la cooperación del niño con el adulto y, con ello, a la explicación de dicha interiorización y de la autonomía de la conciencia moral.

Ahora bien, con respecto a la concepción que el niño tiene en concreto acerca del deber, Piaget descubrió que se presenta en éste un “realismo moral”, que consiste en considerar los deberes y los valores que se relacionan con ellos como subsistentes en sí mismo, independientemente de la conciencia, y como obligatoriamente impuestos, independientemente de las circunstancias y las intenciones que rodean al sujeto.

Las causas principales del realismo moral son: el realismo infantil y la presión adulta. La primera, se refiere a la manifestación propia del pensamiento espontáneo del niño que lo lleva a considerar las leyes morales como subsistentes en sí mismas e independientes de la conciencia y de las circunstancias individuales y de las intenciones. La segunda, consiste en que, para los niños, es el adulto quien trasmite las reglas y hace que se cumplan.

Hay que resaltar que, según Tony Mifsud (1985), Piaget considera que la presión adulta es la que imposibilita el desarrollo intelectual y moral de los niños(as), pues mientras ellos(as) de manera espontánea superan su egocentrismo, en busca de la cooperación; el adulto fortalece su egocentrismo intelectual y moral.

Las investigaciones piagetianas para elaborar hipótesis sobre la moral heterónoma se basaron en preguntas sobre la mentira, la torpeza y el robo. Y para trabajar con la moral autónoma se centró en la noción de justicia y en elementos de cooperación y reciprocidad. El investigador distingue dos nociones de justicia:

la retributiva y la distributiva. La primera es inseparable de la sanción y se define por la correlación entre los actos y su distribución. Y la segunda, implica la idea de igualdad.

Asimismo, distinguió dos tipos de sanción vinculadas con la justicia retributiva: la sanción expiatoria, propia de la presión adulta y reglas autoritarias. Con ésta, lo importante es que exista proporcionalidad entre el sufrimiento que se impone al sujeto y la gravedad de la falta que cometió. Y la sanción por reciprocidad, coherente con la cooperación y las reglas entre iguales. Aquí lo importante es la correspondencia entre el contenido de la falta y la naturaleza misma de la sanción, pues la reciprocidad posibilita la comprensión de la misma.

La dinámica de estos estadios sucesivos de la presión adulta como origen de la moral heterónoma es lo que permite al Grado Cero la cooperación y el respeto mutuo, y con ello la superación del realismo infantil y la aparición de la moral autónoma. De modo que sobre el respeto de las reglas, existe en el niño(a) una moralidad heterónoma y una moralidad autónoma. La cooperación y el respeto mutuo son los que permiten que el sujeto considere las intenciones en los actos, es decir, que aparezca una moral autónoma.

Es preciso retomar aquí a Lawrence Kohlberg, otro de los teóricos que ha realizado grandes aportes al estudio del desarrollo moral. Según Leahey (1998), Kohlberg (1958) aplicó el enfoque del desarrollo cognitivo piagetiano a la moralidad, y expuso una detallada y compleja teoría sobre el desarrollo moral que

incluye la valoración de múltiples estadios de razonamiento moral, el cambio de estadio y los planes para mejorar los juicios morales de los sujetos, desde la infancia hasta la adultez.

A diferencia de Piaget, quien utilizaba las anécdotas y cuentos como método clínico y luego indagaba a los niños sobre las situaciones morales que se generaban al respecto, Kohlberg utilizó un instrumento de evaluación más estructurado: los dilemas morales, los cuales estaban pensados para medir sólo el razonamiento moral del niño o del adulto, no su probable comportamiento moral, porque consideraba, de acuerdo con Leahey (1998: 457), que “de hecho, el mismo estilo de razonamiento moral puede producir prescripciones diferentes de acción moral”

La teoría de Kohlberg presenta tres niveles de moralidad, cada uno dividido en dos o tres estadios que no siempre son continuos, en ocasiones puede haber involución en los sujetos. El primero de ellos, el nivel preconventional, correspondiente a la infancia. El segundo, el nivel convencional, se refiere a la mayoría de los adultos. Y el tercer nivel, el posconvencional, concierne a pocos hombres y mujeres con mentes superiores, como por ejemplo: Thomas Jefferson, Abraham Lincoln, Martin Luther King, Nelson Mandela, entre otros.

De acuerdo con Leahey (1998), los niveles de moralidad propuestos por Kohlberg se pueden caracterizar de la siguiente manera:

Nivel preconvencional: El niño(a) responde a las reglas y etiquetas culturales de bueno y malo, correcto o incorrecto y las interpreta según las consecuencias físicas de la acción, es decir, dependiendo del castigo, la recompensa o el intercambio de favores y en términos del poder físico de quien expresa las reglas. Este nivel se divide en los dos estadios siguientes

Estadio 1: La orientación al castigo y la obediencia. La bondad o maldad de la acción dependen de las consecuencias físicas de la misma. El valor de las acciones radica en evitar el castigo y no cuestionar el poder, es decir, en su propio derecho, no en términos de respeto del orden moral. Esta manifestación está presente hasta el estadio 4.

Estadio 2: La orientación relativista instrumental. La bondad o maldad de la acción dependen de la satisfacción instrumental de las propias necesidades y ocasionalmente de la satisfacción de las necesidades de los otros. Aparecen elementos de justicia, reciprocidad y contribución equitativa interpretados física y pragmáticamente. Las relaciones interpersonales son mercantiles: le doy al otro en la medida en que él me da a mí porque la reciprocidad no obedece a un asunto de lealtad, gratitud o justicia.

Nivel Convencional: Mantener las expectativas de la familia, el grupo o la nación son valiosos en sí mismos, independientemente de las consecuencias inmediatas e inevitables. La actitud es tanto de conformidad como de lealtad con

las expectativas personales y el orden social. En este nivel se presentan tres estadios.

Estadio 3: Concordancia interpersonal de la orientación << niño bueno - niña buena>>. El comportamiento bueno es el que gusta o ayuda a los demás y es aprobado por el grupo. Aquí lo que piensa la mayoría es lo valioso. Se gana aprobación por ser bueno. La intención del sujeto empieza a ser importante y dependiendo de ella se juzga el comportamiento.

Estadio 4: La orientación <<ley y orden>>. En este estadio, el sujeto se orienta hacia la autoridad, las reglas fijas y el mantenimiento del orden social. Cumplir con el deber es considerado el comportamiento correcto, al tiempo que, por el propio bien, se muestra respeto por la autoridad y se mantiene el orden social.

Estadio 4 ½ o 4B: Orientación egoísta ética. La importancia de este estadio, radica en que representa la del Grado Cero, de la rígida moralidad convencional socialmente orientada, en aprestamiento para la moral posconvencional centrada en los derechos individuales, propio del estadio 5, pues el sujeto piensa que todos los juicios morales son relativos y fundamentalmente emocionales, no racionales. Aquí la responsabilidad como término moral carece de significado.

Nivel Posconvencional, autónomo o de principio: Se caracteriza porque hay un claro esfuerzo por definir valores y principios morales válidos y legítimos

independientemente de la autoridad de las personas o grupos que los fundamentan o representan. Consta de tres estadios:

Estadio 5: La orientación legalista social-contrato, con matices utilitarios. La acción adecuada se determina por los derechos y los patrones individuales generales que la sociedad completa ha examinado y aceptado críticamente. Hay una clara conciencia del relativismo de los valores, las opiniones personales y las reglas procedimentales para lograr el consenso. Lo correcto es un asunto de valores y opinión personales, no sólo de componentes constitucionales y democráticamente aceptados. Pues si bien, el resultado tiene un énfasis en lo legal, también se considera la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Es el acuerdo y el contrato libres lo que constituye el elemento de obligación vinculante.

Estadio 6: La orientación de principio ético universal. El comportamiento adecuado se determina por la decisión de la consciencia con base en principios abstractos y éticos autoelegidos, propios de la comprensión lógica, la universalidad y la constancia. En realidad, no son reglas morales concretas sino principios universales de justicia, de reciprocidad e igualdad de los derechos humanos, y el respeto de la dignidad humana como personas individuales.

Estadio 7: La orientación cósmico-trascendental. Aquí se percibe una transformación del cambio del razonamiento humanista, propio del estadio anterior, a la intuición religiosa, trascendental. Esto significa que la bondad o la

maldad de la acción se definen en términos de una perspectiva transhumana infinita de lo correcto y lo incorrecto absoluto, no en términos de necesidad ni dignidad humanas, como sucede en el estadio anterior.

Cabe señalar que, según Leahey (1998), para Kohlberg, Levine y Hower (1985), los estadios 6 y 7 siguen siendo un ideal para alcanzar, pero que en sus procedimientos de puntuación ha tenido que eliminarlos, pues ninguno de los sujetos logra tales niveles mentales de desarrollo moral.

Lo contrario ocurre en los estadios 1 al 5, donde lo bueno y lo malo pueden fundamentarse desde la condición puramente humana, es decir, desde el dolor y el placer simple, pasando por las reglas sociales hasta la noción del contrato de libre elección. En el estadio 6 y 7 se postulan reglas que trasciende la experiencia humana, la dimensión moral externa a la vida y a la sociedad humana para alcanzar una perspectiva más cósmica.

Según Leahey (1998), Kohlberg (1973) ha avanzado una explicación de equilibración del desarrollo moral y su perfeccionamiento, en la medida en que propone promover entre los sujetos discusiones de cuestiones o dilemas morales como la mejor forma de fomentar el desarrollo moral. Considera que las respuestas de uno siempre permitirá la movilización del esquema cognitivo de otros que se encuentra en un estadio inferior, exigiéndole pensar argumentos más elaborados y avanzar en su propio desarrollo. Esto confirma que el desarrollo es

un proceso de equilibraciones sucesivas en la resolución del conflicto cognitivo, propio de la teoría piagetiana del desarrollo cognitivo.

4.2.2 EL CONCEPTO DE CONCIENCIA MORAL

Uno de los conceptos que más ha sido abordado en el estudio de la moralidad es el concepto de conciencia moral. La conciencia moral es considerada un factor que, por sus implicaciones psíquicas, pedagógicas y sociales, resulta insoslayable tanto a la hora de comprender las etapas del desarrollo moral del individuo, como al momento de hablar de formación humana integral.

Aunque son muchas las definiciones que se le han dado al concepto, y diversos los enfoques desde los que se ha abordado, es posible establecer algunas concordancias entre los autores. García (1996: 243), por ejemplo, señala que:

La conciencia moral contiene dentro de sí un cierto número de principios en virtud de los cuales los hombres rigen su vida. Acomodan su conducta a esos principios y, por otra parte, tienen en ellos una base para formular juicios morales acerca de sí mismos y de cuanto les rodea. Esa conciencia moral es un hecho, un hecho de la vida humana, tan real, tan efectivo

De acuerdo con esto, hablar de conciencia moral es hablar de la naturaleza misma de la vida humana. Es aludir a esos principios que guían la vida de los

sujetos y regulan sus conductas. Principios que no sólo orientan las acciones de las personas, sino que sirven de fundamento para que éstas lancen juicios morales acerca de ellos mismo y acerca de los otros. El carácter humano de esta conciencia se debe precisamente a que la naturaleza humana obliga al hombre a evaluarse constantemente él mismo, y a evaluar la realidad circundante.

Sánchez (1978: 173), por su parte, plantea que la conciencia moral es una forma específica de la conciencia que entraña una comprensión de nuestros actos, pero desde un ángulo específicamente moral que implica una valoración o un enjuiciamiento de nuestra conducta conforme a las normas que ella conoce y reconoce como obligatorias. El autor señala además que la conciencia moral, por su misma naturaleza, adquiere un rango de instancia ineludible.

Cuando el autor se refiere a las normas obligatorias que evalúan la conducta y definen la conciencia moral como una instancia ineludible, confirma entonces su obligatoriedad. En Sánchez encontramos nuevos argumentos: plantea que tener conciencia moral implica comprender moralmente las acciones. En este sentido, la evaluación que se hace de cada acto está fundamentada en la comprensión moral que tiene el sujeto del acto en cuestión y de sus implicaciones.

Aunque, como es evidente, la conciencia moral está relacionada con compromisos que adquiere cada sujeto, tiene origen en fenómenos sociales. De hecho, el mismo Puig (1996: 98) plantea que:

La conciencia moral no se origina en una relación consigo misma que logra descubrir criterios morales, sino que tiene origen en formas sociales de vida y en las relaciones interpersonales en las que se ve envuelto cada sujeto. Aunque de esta relación surja un espacio propio de reflexión que siempre sigue nutriéndose de lo social pero que alcanza un nivel de autonomía eficaz.

En este sentido, la conciencia moral surge en ambientes sociales de interacción con el otro. Aunque el propósito es que el sujeto empiece a participar en procesos que lo orienten en y hacia la autonomía, no puede desconocer el carácter social de esa conciencia. Esto quiere decir entonces que es a partir de esas interacciones de los sujetos con los otros que se logran establecer los criterios morales para valorar unos actos como correctos, y otros como incorrectos.

A este respecto De la Torre (2000: 204) plantea que:

Conciencia moral es también la capacidad de conocer y juzgar sobre la bondad o maldad, licitud o ilicitud moral de las acciones en general y de las propias de las que hace muy en particular. La conciencia moral advierte, estima, valora nuestros proyectos y decisiones, su bondad o maldad, si eso merece aprobación o no.

De la Torre aquí define la conciencia moral como una capacidad que no sólo permite que cada persona evalúe sus actos como buenos a malos, sino que

además está facultada para advertir sobre un proyecto o para orientar una decisión, considerando si es o no lícito. En cuanto a su carácter social, señala que la evaluación que hace la conciencia moral no se reduce a las acciones propias que realiza cada sujeto sino que abarca también las acciones de los otros. Esto último concuerda con lo planteado por García (1996), para quien la evaluación moral de los sujetos abarca el juicio acerca de la realidad que lo rodea.

Refiriéndose a la naturaleza social de la conciencia moral, el mismo autor afirma que:

De acuerdo con Piaget, podemos afirmar que la conciencia moral es el resultado de las interacciones sociales, y con mayor precisión que las relaciones de coerción dan lugar a una conciencia moral heterónoma y las relaciones de cooperación permiten la aparición de formas morales autónomas.

Como es evidente, cuando nos referimos a conciencia moral nos referimos a relaciones entre sujetos. Dentro del concepto mismo de conciencia moral, es posible hablar de una conciencia moral autónoma y de una conciencia moral heterónoma y notar entonces que ambas formas están fundadas en relaciones sociales: mientras la primera se fundamenta en relaciones de reciprocidad y fraternidad, la segunda se sustenta en relaciones de dominio y poder.

De acuerdo con Araujo (2000), es necesario comprender la *heteronomía* como un estado en que las criaturas ya perciben la existencia de reglas, de cosas

que pueden hacerse y cosas que no pueden hacerse; pero el origen de estas reglas es externo, se halla en los otros, en los adultos, en Dios, por ejemplo. Y la *auto-nomía*, como un estado en el que el sujeto sabe que existen reglas para convivir en sociedad, pero su origen se halla en él mismo.

4.2.3 A PROPÓSITO DE LA CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA

En el apartado anterior quedó claro que dependiendo del tipo de interacciones sociales que se establezcan entre los sujetos se podrá desarrollar una conciencia moral autónoma o una conciencia moral heterónoma. En este apartado, por cuestiones teóricas y metodológicas, nos centraremos en la conciencia autónoma.

Puig (1995: 27) define la conciencia moral autónoma como “el conjunto de procedimientos que permiten determinar por si mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”. De acuerdo con esto, la autonomía moral permite que cada persona logre por si misma establecer aquello que es correcto y aquello que no lo es.

Según el autor, cuando hablamos de conciencia moral autónoma estamos haciendo referencia a un factor de carácter obligatorio cuya particularidad estriba precisamente en que no es el producto de la vigilancia o la imposición de los otros, sino que se fundamenta en un comprometimiento personal que obliga al sujeto a establecerse principios morales y actuar de acuerdo con ellos.

El mismo Puig (1995: 27) plantea que la conciencia moral autónoma está constituida por instrumentos procedimentales tales como el juicio moral, la comprensión y la autorregulación. Medios que, según él, permiten tratar las situaciones morales por las que atraviesan los sujetos, y que ayudan a construir formas de vidas y modos de ser. Cada uno de estos tres elementos será analizado a continuación con base en la propuesta de este autor.

Juicio moral: Es la facultad que permite fortalecer opiniones razonadas sobre lo que debe ser. Mediante el juicio moral juzgamos la realidad de acuerdo con razones que no aducen información sobre lo que son las cosas, sino que dilucidan sobre ellas para determinar lo que deberían ser. En el juicio moral, por tanto, interviene el dinamismo del querer: del querer racional del sujeto que se enfrenta a la realidad y reflexiona sobre cómo modificarla y orientarla para que coincida con su voluntad racionalmente motivada.

En este sentido, desentrañar el juicio moral de un sujeto implica someterlo a una situación, a fin de que reflexione acerca de lo que considera que “debe o debería ser, o hacer”. Por eso es que el autor se refiere a dos componentes de ese juicio: la razón, el juicio debe estar construido sobre una opinión razonada, y la voluntad del sujeto, ese querer racional de quien se siente voluntariamente obligado a intervenir esa realidad.

El juicio moral no es, pues, descriptivo sino prescriptivo: nos proporciona una opinión de lo correcto y lo que debemos llevar a cabo. No se refiere a juicios

evaluativos sobre valores morales, sobre virtudes, a juicios sobre el tipo de vida que cada quien considera vida buena, o a juicios sobre lo que significa cuidar de los demás. Se refiere exclusivamente a juicios sobre lo correcto o sobre lo que debe hacerse.

De acuerdo con esta restricción de su significado, el juicio moral es un instrumento de la conciencia moral que se usa cuando debemos enfrentarnos a situaciones difíciles, a situaciones o hechos de índole personal, interpersonal o social que plantean un conflicto de acción o una controversia de compleja solución. Se trata en consecuencia de aquellas situaciones morales que no se pueden solventar mediante la elección o aplicación de un valor deseable, sino de situaciones en las que se plantea un dilema de valor. Es decir, situaciones o problemas cuya solución afronta diversos valores que una sola persona considera como propios y en principio igualmente deseables.

En este sentido, la aparición de un juicio tiene que ver con una situación que representa un conflicto moral para el sujeto. No se trata sencillamente de aplicar una fórmula precisamente porque están implicados diversos valores que hacen que el sujeto debe sopesar la situación. En el juicio, se enfrentan conflictos personales e interpersonales, cuya solución exige una previa reflexión razonada que lo orienten hacia lo que “debe o debería hacer”.

Son, sin embargo, situaciones no deseables porque con frecuencia los sujetos se encuentran ante dilemas que no pueden resolver mediante la simple

aplicación de un valor o de una norma adquirida. Situaciones en las que se plantea un dilema de valor que obliga a tomar posición y a estar en disposición de aducir razones para hacerlo. Pero a la vez son razones excepcionales porque ciertamente no todas las decisiones morales resultan tan abiertas y problemáticas, ni requieren siempre una indagación personal – la producción de un juicio moral bien fundado- que aporte razones suficientes para orientarse en situaciones controvertidas.

Los juicios morales pretenden pues dilucidar y si es posible zanjar las controversias prácticas, y para conseguirlo deben aducir razones que permitan justificar aquello que es correcto y aquello que no lo es. Mediante una reflexión basada en razones se debe alcanzar una decisión imparcial.

Sin embargo, la validez de un juicio moral depende del uso correcto de principios o criterios que facilitan fundamentar cada uno de los juicios concretos que formulan los sujetos y que intercambian entre sí. En último extremo los criterios morales dependen de criterios cuya correcta aplicación asegura la bondad del juicio. En cierto sentido, puede decirse que esos criterios apelan a la forma que deben tomar los juicios morales. La producción de razonamientos se rige por principios, eso significa que los juicios se elaboran de acuerdo con una lógica o forma de razonar que se aplica a los problemas conflictivos para producir razones que permitan zanjarlos de modo justo.

Ante un conflicto moral no es lo mismo aducir razones de criterios de beneficio personal, de salvaguarda de orden social, de coherencia con los Derechos Humanos, o de acuerdo con máximas formales o procedimentales. Entendemos pues que se trata de alcanzar un criterio posconvencional de producción de juicios morales basado en un procedimiento ideal de argumentación moral, a saber: serán valiosas las normas que puedan encontrar un asentimiento de todos los afectados en el conflicto. Un asentimiento o acuerdo que se conseguirá dialógicamente, apoyado en buenas razones y, por tanto, libre de toda presión, coacción o engaño.

De acuerdo con esto, el juicio moral está relacionado con la argumentación. Todo juicio se sustenta moralmente en unas razones y en un criterio de elección. Esa elección del sujeto debe estar fundamentada en un criterio moral. Por ejemplo, puede que se defina como correcta determinada acción porque preserva el orden en una sociedad, y que se defina como correcta otra porque garantiza la seguridad de la vida de una persona. Lo cierto es que es necesario establecer juicios que se sustenten en criterios de elección suficientemente válidos

Comprensión: La comprensión es una modalidad de la reflexión moral que nos acerca al significado de las realidades singulares y concretas. A diferencia del juicio moral que se refiere siempre a la forma universal de la razón, la comprensión se ocupa de la reflexión moral en cuanto pretende abordar la singularidad de las situaciones plenamente contextualizadas.

Con la comprensión se quiere reconocer lo particular y se quiere dar respuestas que le sean apropiadas. Se trata de ver qué es lo justo y correcto en cada situación, y verlo a partir de la consideración de las razones que hacen plausible la posición de todos los implicados en la realidad problematizada. Estamos pues ante un proceso de reflexión crítica de todas aquellas realidades que resultan relevantes, que resultan controvertidas para los alumnos y las alumnas. Finalmente, el proceso de comprensión crítica debe permitir a todos aquellos que lo emprenden elaborar normas convivenciales, proyectos colectivos y adquirir valores morales más justos y solidarios.

Si el juicio se refiere a la forma universal de la reflexión en el ámbito de la práctica, la comprensión quiere resaltar la dependencia de la reflexión respecto de las situaciones contextuales. Dependencia que obliga a concretar lo universal y a buscar el modo de aplicarlo a cada situación. El juicio moral somete los conflictos de valor a un examen que quiere estar más allá de las falsas pretensiones o de dependencias que pudieran perturbar el recto uso de la razón.

El formalismo del juicio pretende garantizar la pureza del veredicto de la razón moral frente a cualquier tipo de alteración. En el juicio se expresa la forma universal e incondicional de la reflexión moral. La reflexión quiere comprender la particularidad de las situaciones concretas y las respuestas también situacionales que aporta no sola la razón sino también la conciencia, el sentimiento de equidad, el espíritu de conciliación y, en definitiva, la benevolencia y el amor.

Con todo ello se quiere hacer valer, sin colisionar con la ley que emana del juicio moral, el carácter excepcional de las situaciones en las que se encuentran los agentes morales. Las circunstancias aportan siempre notas de excepcionalidad al juicio moral. Es, pues, en este sentido que afirmamos que la comprensión debe ser un tipo de reflexión que ayude a la razón moral que se expresa en el juicio. Así, junto a un juicio moral que determina incondicionalmente lo que es correcto, se propone un saber moral complementario que conoce lo que es posible llevar a cabo, y lo que la situación permite y exige. Pero lo que se conoce a través de una reflexión que relaciona la familiaridad benevolente con la situación y aquello que se tiene como recto.

Si entendemos la comprensión como un proceso que nos acerca al significado de las situaciones concretas, al menos en principio nos distanciamos de una imagen de la comprensión reducida o limitada a un método epistemológico o método propio de la filosofía. La comprensión toma por el contrario un alcance universal en la medida que atañe a la estructura más honda de todo ser humano. Debe entenderse como forma básica y universal de la experiencia humana: como modo de ser humano.

En consecuencia, pasa de ser un concepto epistemológico a ser un concepto preponderantemente ontológico: la comprensión no es sólo una operación intelectual que llevan a cabo sujetos ya constituidos, sino << el modo de ser original de la vida misma>>. Es decir, aquello que siempre ocurre en tanto que proceso o requisito constitutivo del ser humano. La comprensión es en

consecuencia y ante todo un acto de existencia inexcusable en la construcción humana. Junto a la predisposición por trabajar con lo singular, este carácter ontológico de la comprensión fue lo que ha llevado a reconocerla como uno de los principales procedimientos de la conciencia moral.

Pese a su necesidad y universalidad, la comprensión únicamente se activa y resulta realmente reconstructiva cuando se encuentra ante un problema. En palabras de Gadamer (1988), “la comprensión comienza allí donde algo nos interpela”. Es decir, cuando los hechos de las realidades suscitan interrogantes o preguntas que convierten en problemáticas nuestras anteriores opiniones o prejuicios. Cuando la realidad nos ofrece algún hecho, dato o parecer que rompe el sistema de significación y sentido con el que nos guiamos en el mundo, entramos plenamente en el ámbito de la actividad comprensiva. Tan sólo cuando de modo explícito o incluso implícito nos formulamos una pregunta – problematizamos nuestras convicciones y puntos de vista- se abren las puertas de lo nuevo: de nuevos sentidos y convicciones.

Autorregulación: La autorregulación es la capacidad de dirigir por sí mismo la propia conducta. Con ella se pretende escapar, al menos en parte, a las presiones sociales que configuran formas conductuales preestablecidas y ajenas a la voluntad del sujeto. La autorregulación pretende pues intensificar la relación consigo mismo hasta convertir a cada individuo en sujeto de sus propios actos de acuerdo con sus criterios morales.

Así entendida, la autorregulación interviene en la regulación de tres órdenes de fenómenos: primero, la decisión de la voluntad que logra que el juicio y la acción moral sean coherentes; segundo, la autorregulación contribuye también a la adquisición de hábitos queridos; y tercero, contribuye a conformar la manera de ser o carácter propios de cada sujeto.

En un principio tanto el juicio como la conciencia moral tiene un carácter esencialmente reflexivo y cognitivo. Mediante el juicio moral nos formamos opiniones sobre lo que es correcto y lo que es incorrecto. La autorregulación tiene más que ver con el esfuerzo que cada sujeto lleva a cabo para dirigir su propia conducta. Un esfuerzo de autodirección que ha de permitir, por una parte, un alto nivel de conducta entre el juicio y la acción moral y, por otra, la progresiva construcción de un modo de ser realmente querido. Ambos aspectos atienden prioritariamente a la vertiente práctica de la moral en todas sus dimensiones.

En la medida en que el juicio moral trabaja con criterios morales formales que normalmente están bastante alejados de las diferencias culturales y de las costumbres conductuales que transmite la sociedad moral, es preciso cubrir la distancia que hay entre el mundo de las ideas morales y el de la vida moral. Convertir los criterios y las reflexiones morales en formas de vida, en comportamientos y formas de ser, exige un esfuerzo.

4.2.4 CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA EN LA INFANCIA

Aunque, como se observó en el primer apartado, el desarrollo moral del sujeto es un proceso gradual que se corresponde con el desarrollo biológico y cognitivo; la escuela, a fin de cumplir con su tarea de ofrecer una formación integral desde la infancia, debe empezar a comprometerse con la orientación de ese proceso desde los primeros años de escolaridad de los niños y las niñas.

El proceso de formación de una conciencia moral autónoma debe favorecerse en los primeros años de escolaridad precisamente porque ese es el momento en el que niños y niñas empiezan a entablar relaciones sociales con sus compañeros (as) y sus maestros (as). Aunque no es posible establecer una edad precisa para iniciar el proceso, lo cierto es que los niños de 4 o 5 años ya están más conscientes de las intenciones y motivaciones de los demás, lo que les permite empezar a juzgar la moralidad de los actos (Pope Edward 1986, citado por Molona 1994:360)

Hay quienes consideran absurda la idea de hablar de autonomía en los primeros años de infancia. Sin embargo, es justo argumentar aquí, de acuerdo con Lipman (1999: 262), que la presunción de que el niño es incapaz de una conducta razonable, guiada por principios, anula de inmediato la posibilidad de tratarlo como un ser moral y, por tanto, destruye la posibilidad de que ese comportamiento sea moral y educativo.

De acuerdo con esto, es preciso señalar entonces que la formación de una autonomía moral a partir de los 5 o 6 años, es una idea que debe partir del presupuesto de que se está formando un ser moral, cuyos comportamientos pueden llegar a ser morales, razonables y guiados por principios. En este sentido, lejos de pretender forzar el desarrollo moral de los niños, lo que se intenta es facilitar unos espacios de formación que estén orientados hacia el desarrollo de una moral autónoma.

Se habla de la escuela como uno de los espacios más propicios precisamente porque Hersh, Paolito y Reiner (2002: 43) señalan que:

Implicados en sus faenas comunes, los compañeros se comunican sus intenciones más fácilmente y pueden verse a sí mismos como personas que toman decisiones. [...] Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación.

Como ya se dijo, la llegada del niño y la niña a la escuela implica el establecimiento de relaciones de compañerismo. Dichas relaciones deben estar fundamentadas en procesos de comunicación y trabajo en equipo, que irán, poco a poco, estableciendo un clima de cooperación. Las actividades y tareas comunes, propias de los espacios escolares, permiten que niños y niñas se sientan en igualdad de condiciones y empiecen a sentir que, entre ellos mismos, pueden establecer acuerdos y tomar ciertas decisiones.

Hersh, Paolito y Reiner (2002: 43) señalan que:

Al hacerse compañeros – uno de varios jugadores en un equipo o miembros de una clase- lentamente van desarrollando conceptos morales para guiar su conducta. La conducta del niño se hace más racionalmente guiada por las reglas en la medida en que entienden mejor los conceptos sociales en que éstas operan.

En este sentido, la clase debe concebirse como un espacio social en el que se desarrollan relaciones de compañerismo que obligan a que cada sujeto oriente su conducta de una u otra forma. En la medida en que el niño interactúe con otros sujetos de su misma edad y comprende la naturaleza de las relaciones sociales, tendrá mejores herramientas para orientar su conducta y para actuar de forma más racional.

Es evidente que cuando el aula se convierte en un espacio de cooperación, se mejoran las relaciones interpersonales y el grupo se pone de acuerdo en el establecimiento de las normas necesarias para mantener la convivencia y en los mecanismos empleados para la conservación del orden social. De acuerdo con los autores citados anteriormente:

Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral: uno respeta las reglas porque los demás lo hacen y porque quiere participar igualmente en las reglas conjuntas del grupo.

De acuerdo con esto; cuando se logran establecer acuerdos, los compromisos morales se adquieren con el consentimiento de los implicados. Quien adopta un juicio lo hace porque quiere hacerlo y porque reconoce que se trata de un acuerdo al que el grupo ha llegado. Sin embargo, ese comprometimiento, más allá de ser una forma de quedar bien, surge del deseo sincero de respetar ese acuerdo.

Con respecto a la tarea de la escuela en esta formación, Hernández (2007:81) plantea que:

Independientemente de la tradición ética que se adopte, la formación de la conciencia moral y la aspiración hacia la autonomía moral del sujeto representan atributos que deben alcanzarse como condición para una vida moral integra y una convivencia justa.

De acuerdo con esto, la escuela debe concebirse como un espacio para la convivencia pacífica. Para ello, debe comprometerse aún más con la formación de esa conciencia moral que resulta inevitable a la hora de formar sujetos integrales que garanticen la posibilidad de formar una sociedad justa y moralmente autónoma.

4.2.5 ESPACIOS ESCOLARES DIALÓGICOS

La expresión “espacios escolares dialógicos” parece ser redundante. La escuela debe ser concebida, desde cualquier perspectiva, como un espacio para el diálogo, la alteridad y la cooperación entre todos los sujetos que la integran. Sin embargo, el hecho de que las prácticas educativas actuales le nieguen al diálogo el espacio que por derecho propio le pertenece, nos hace anhelar espacios escolares que sean dialógicos.

Colonna y Suito (2005:30) plantean que:

Es tarea de los maestros fomentar en el aula de preescolar una atmósfera que permita el diálogo y la práctica de la comunicación asertiva, en la cual se exponen las necesidades y deseos propios, sin dejar de escuchar y tomar en cuenta las necesidades y deseos de los demás. En este espacio se tomarán decisiones en conjunto, basadas en el respeto a la opinión de los demás.

La expresión espacios dialógicos hace referencia a esa atmósfera de diálogo y comunicación efectiva en el que los niños y las niñas no sólo tienen el derecho de expresar sus ideas y opiniones de forma libre, sino que se comprometen a tomar en cuenta las opiniones, necesidades e intereses de sus compañeros, a fin de establecer ambientes interactivos que faciliten la toma de decisiones conjuntas.

La comunicación asertiva permite, de acuerdo con Chaux, Lleras y Velásquez (2004), “expresar las necesidades, intereses, posiciones, derechos e ideas propias de maneras claras y enfáticas, pero evitando herir a los demás o hacer daño a las relaciones”. De acuerdo con esto, para que en un espacio escolar prime el diálogo, es necesario que las personas sean capaces de expresar abiertamente sus opiniones, pero sin llegar a herir los sentimientos o a irrespetar las ideas de los otros.

Domínguez y Valencia (2001: 22) señalan que:

El diálogo es el modelo ideal de interacción, y la misma actitud dialogante debe presidir la intervención de la maestra. No hay que olvidar que el conjunto de relaciones interpersonales en el que tienen lugar los aprendizajes son determinantes también para el desarrollo socio -moral y afectivo de los niños

Aquí las autores no definen el diálogo como un modelo de interacción, lo definen como el modelo *ideal* de interacción. Como puede verse, la idoneidad del diálogo no sólo radica en su efectividad en los procesos de aprendizaje; su papel trasciende el plano de lo cognitivo hasta llegar a la dimensiones morales y emocionales de los niños y las niñas que están en un proceso constante de formación. Por ello es que la autora señala que “la interacción de la maestra con el (los) niño(s) debe partir de una actitud de respeto profundo, interés real, cariño sincero”.

Araújo (2000), por su parte, plantea que:

De acuerdo con Piaget las relaciones democráticas basadas en la cooperación, en el respeto mutuo y en la reciprocidad crean las condiciones ideales para que los niños y niñas se liberen del egocentrismo, de la sumisión ciega y del respeto unilateral para con los mayores.

Teniendo como base lo anterior, se considera entonces que los espacio dialógicos en el aula deben contar, por lo menos, con los siguientes tres elementos: la alteridad, la reciprocidad y la cooperación, por ser elementos indispensables en espacios democráticos. Cada uno de estos tres elementos será abordado a continuación con base en la propuesta de autores como Araujo (2000), Martin, Puig y Novella (1999), Tiramonti y Montes (2008), Frigerio (1998), Valera-Villegas (2002), entre muchos otros.

Reciprocidad. Tiramonti y Montes (2008:57) señalan que “el principio de reciprocidad establece que la relación profesor- alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere mientras el alumno tiene que obedecer)”. En este caso, extendemos el principio no sólo a la relación de los estudiantes y profesores, sino a la relación entre estudiantes, en la medida en que concebimos el aula como un espacio en el que todos los participantes están facultados para tomar decisiones.

No se trata entonces de que el poder del maestro sea cedido a un grupo de estudiantes que siempre se muestra atento y comprometido con las actividades.

Se trata más bien de que ese poder no se concentre en unos cuantos, sino en que se distribuya de forma ecuánime. El propósito es que todos los niños y niñas se sientan comprometidos con los procesos, y que sean capaces de tomar decisiones y de establecer acuerdos conjuntos.

Al respecto, Martin, Puig y Novella (1999:20) señalan que:

El diálogo es también una herramienta para el compromiso. Es evidente que lo hablado es más fácil de aceptar, de obedecer y de cumplir. El diálogo colectivo crea el sentimiento de responsabilidad delante de los compañeros y compañeras. Los momentos de diálogo escolar permiten deliberar acerca de los temas que interesan, acordar soluciones, normas y proyectos de acción, mejorar la relación mutua, y finalmente comprometerse con los acuerdos adoptados.

En este sentido, el principio de reciprocidad permite que en el grupo se establezca cierta correspondencia, fundamentada en el compromiso que adquieren todos y cada uno de sus miembros. Como bien lo señalan los autores, a través del diálogo colectivo se logra que los sujetos lleguen a un acuerdo que garantice el establecimiento de responsabilidades y el cumplimiento de los deberes por parte de todos. La clave está en el grado de comprometimiento que cada miembro del grupo adquiera.

Según Tébar (2009:95), la reciprocidad en las relaciones educativas debe llevar al educando a interiorizar los modelos de comportamiento para que

finalmente él llegue a ser su propio mediador y adquiera una total autonomía e independencia del profesor-mediador. Siendo así, los niños y niñas terminaran comprometidos consigo mismos y asumirán sus propias responsabilidades, sus propios compromisos y sus propios comportamientos, independientemente de la imposición del maestro.

Alteridad. Aunque en la actualidad se ha vuelto muy común hablar de reconocimiento, de pluralidad, de aceptación del otro, es preciso incluir aquí una reflexión teórica en torno al concepto mismo de alteridad, a fin de determinar su inherencia con la creación de unos espacios escolares dialógicos.

Frigerio (1998:70) define el término alteridad cuando afirma:

Llamo principio de alteridad al que orientan interacciones áulicas en las que ambas partes ejercitan derechos y asumen responsabilidades, ambos disponen de una cuota de poder en las decisiones. El otro es un *alter* diferente, con el que dialogo, lo construyo y me construye, su rol es activo, tiene iniciativa de acción

De acuerdo con esto, la alteridad es un principio que permite que las relaciones en el aula se fundamenten en la democracia. Dentro de su dominio no hay espacio para decisiones unilaterales que desconozcan el valor del otro. Se reconoce a ese otro como un ser con derechos; capaz de tomar decisiones, de expresar opiniones y de adquirir responsabilidades. La alteridad permite que yo

conciba al otro como un auténtico otro, como un sujeto activo con el que me construyo diariamente.

Pacheco, Latorre, y Enríquez (2007) señalan que para lograr el establecimiento de este tipo de interacciones es necesario que las metodologías empleadas en el aula no se refieran únicamente al acto físico de dialogar, sino al tipo de relaciones que se entablan; es decir, a la horizontalidad, al reconocimiento del otro. De acuerdo con esto, el aula debe concebirse como un espacio dialógico en el que se dialoga en el sentido estricto del término, y se reconocen las diferencias.

Es por ello que Pérez Tapias (1996: 142, citado por Adalberto Ferrández Arenaz 2002: 251), señala que “el respeto por la alteridad hace posible el mutuo enriquecimiento desde las diferencias”. Es en este sentido que se afirma que la alteridad se fundamenta en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias. Para reconocer a los otros, debemos aceptarlos como seres diferentes. Estas diferencias deben aprovecharse en el aula para el establecimiento de relaciones pluralistas que acepten que una posición se enriquece en la medida en que comprende las otras.

Esto explica por qué Valera- Villegas (2002: 98) señala que reafirmar la alteridad supone reconocer al otro como un ser individualmente diferente y hacer las distinciones correspondientes. De acuerdo con esto, hablar de alteridad en el

aula, implica aceptar que el reconocimiento de los otros nos obliga a establecer distinciones entre uno y otro sujeto, y a aceptar sin prejuicios esas diferencias.

Velandia (2006: 97), por su parte, afirma que “es evidente que en el territorio particular se encuentran otros y otras de quienes igualmente la persona debe tomar conciencia, dado el énfasis importante que para cada uno(a) tiene sus interrelaciones [...] e interdependencias”. En este caso, la escuela constituye ese territorio particular en el que se establecen relaciones de interdependencia que permiten que los sujetos sean cada vez más conscientes de la presencia de los otros.

En la escuela, el maestro establece relación de interdependencia con sus estudiantes y los estudiantes establecen relaciones entre ellos. Sin el establecimiento de este tipo de interrelaciones es improbable que pueda concebirse siquiera la creación de un espacio de reconocimiento del otro, de pluralismo y de democracia, en el que cada sujeto se construye con el otro a partir de los otros.

A este respecto, Arellano (2006: 43) afirma:

Sólo la posibilidad de gestar una vida que permita el diálogo entre diferentes nos acerca a la construcción de la tolerancia y el respeto a la convivencia en la diferencia, pero siempre escuchando la pregunta del otro desde una exterioridad que nos regala la posibilidad de transcendencia (alteridad).

En este tipo de relaciones es necesario que prime la comprensión y el respeto por las diferencias entre los participantes. La innegable presencia del *otro* nos obliga a justificar el valor que poseen las diferencias en el plano de la convivencia, y nos permite trascender a otro tipo de relaciones mucho más democráticas, fundamentadas, como ya se ha dicho, en el reconocimiento de ese *otro* como un *auténtico otro*.

Cooperación. Randall Salm (2006:135), señala que “la cooperación es actuar o trabajar conjuntamente con otras personas hacia una meta común”. La cooperación incluye aspectos de asociación, colaboración, y participación. En este sentido, podría definirse como una forma de interacción que permite que quienes hagan parte en un proceso se asocien, participen y compartan entre sí.

Según este autor “el compartir en un sentido autónomo se desarrolla a través de relaciones de *cooperación* no coercitivas en un tipo de relaciones de respeto mutuo entre iguales”. Según él, “para cooperar uno tiene que aceptar a los demás, saber resolver problemas con sus compañeros, tener respeto por los demás, ser tolerante”.

De acuerdo con esto, en el plano para lograr un espacio cooperativo es preciso comprender las diferencias. La cooperación permite que las relaciones entre iguales se establezcan mediante el respeto mutuo. Por ello, elimina de su ámbito cualquier tipo de relación que intente dominar o someter al otro para que

actúe de cierta forma. Más bien, abre un espacio para que se toleren y se comprendan las diferencias que existen entre los sujetos.

El aula es el espacio propicio para establecer ese tipo de relaciones cooperativas que permita que niños y niñas adquieran compromisos y se respeten unos a otros. Araújo (2000) señala que, según Piaget, lo que permite el surgimiento de esas relaciones de cooperación es la progresiva reducción del egocentrismo infantil, así como la convivencia cada vez mayor con niños y niñas de la misma edad, ya que ello facilita que los intercambios sociales y cognitivos sean cada vez más frecuentes.

Como es evidente, el establecimiento y el fortalecimiento de los vínculos sociales que se establecen en el aula, permitirá que niños y niñas comprendan la importancia de compartir y de establecer alianzas con el otro. Poco a poco, niños y niñas comprenderán que hacen parte de una comunidad en la que es necesario respetar a los otros y trabajar de forma conjunta en la consecución de algunos propósitos.

El mismo Araújo plantea que “entre los niños, la cooperación impulsará la idea de que forman una verdadera comunidad de iguales que están en el aula para aprender.”. El autor defiende la idea de hacer del aula un espacio de funcionamiento interactivo en el que la participación de todos es necesaria a la hora de lograr objetivos comunes.

4.2.6 ESPACIOS ESCOLARES DIALÓGICOS Y CONCIENCIA MORAL

Araújo (2000), señala que si niños, niñas y personas adultas conviven en un «ambiente cooperativo» y democrático, favorecedor de unos intercambios sociales recíprocos, respetados también por la persona adulta, en el que todos y todas participen activamente de los procesos de toma de decisiones, podrán desarrollar una autonomía moral e intelectual, y podrán alcanzar niveles de moralidad cada vez más elevados.

La idea de crear unos espacios escolares dialógicos se sustenta en la necesidad de favorecer la formación de una moralidad autónoma desde los primeros años de escolaridad. Araújo (2000) enfatiza en la necesidad de establecer ambientes de cooperación guiados por el principio de la reciprocidad. Siendo así, el aula debe concebirse como un espacio en el que prime el respeto no sólo entre compañeros, sino también de los adultos hacia los niños y niñas.

Araújo (2000) plantea que, de acuerdo con Piaget, las relaciones democráticas basadas en la cooperación, en el respeto mutuo y en la reciprocidad crean las condiciones ideales para que los niños y niñas se liberen del egocentrismo, de la sumisión ciega y del respeto unilateral para con los mayores. En este sentido, la creación de espacios de diálogo permitirá que niños y niñas realicen sus propias reflexiones morales y, de ese modo, empiecen a regular su conducta, a partir de sus propios juicios.

Con la creación de espacios democráticos se establecen las condiciones necesarias para que niños y niñas empiecen a liberarse de ese temor al adulto que, casi siempre, es infundido por el temor al castigo. El objetivo es que niños y niñas desarrollen su moralidad a partir de compromisos personales, y que fundamenten sus relaciones interpersonales en una correspondencia que los lleve a sentirse comprometidos consigo mismos y con los otros.

Puig (1995), señala que las relaciones de colaboración entre iguales generan una moral autónoma. Según él, esta etapa moral se construye a partir de una relación con los compañeros basada en el respeto mutuo que surge de considerarse iguales y de respetarse recíprocamente, ya que las reglas surgen de la elaboración cooperativa y del intercambio basado en el diálogo y la colaboración, y son obedecidas por respeto a los demás, no por obligación.

La relación que establece el autor entre las relaciones entre iguales en el aula y la formación de una conciencia moral autónoma se comprende en la medida en que se concibe el aula como un espacio dialógico en el que deben establecerse relaciones de cooperación y colaboración mutua, que favorezcan el desarrollo integral de los sujetos. Estos espacios permiten que niños y niñas vean las normas de convivencia como productos de acuerdos que se han hecho de manera conjunta, y que deben obedecerse por compromiso personal y por respeto a la comunidad de la que hacen parte.

A este respecto, Santos Guerra (2003: 152) plantea que:

Si el intercambio de puntos de vista con los adultos es esencial para que los niños desarrollen su autonomía moral, no es de extrañar que Piaget dijera que este desarrollo es estimulado aún más cuando esos intercambios se producen entre niños [...] las negociaciones y discusiones entre niños son realmente entre iguales y es por esto por lo que son más eficaces para promover el desarrollo de la autonomía moral.

Como es evidente, el aula constituye ese espacio ideal para el desarrollo de esos intercambios entre niños (as) de la misma edad. Con la creación de espacios de diálogo y de cooperación, se logra que los niños aprendan, desde temprana edad, a sostener discusiones, a establecer acuerdos y a realizar negociaciones con sus compañeros. A través del diálogo, el niño logrará ser cada vez más autónomo, debido a que la conciencia moral autónoma se gesta en ambientes democráticos. De hecho, Morrison (2005 307) plantea que:

La autonomía no se logra por la autoridad, pero si por experiencias sociales que los niños pueden probar, ideas diferentes y hablar de situaciones morales. La conducta autónoma no significa que los niños están de acuerdo con los demás o con los adultos, pero la gente autónoma intercambia opiniones y negocia soluciones

Anteriormente se dijo que la conciencia moral se forma en espacios de interacción, debido a que la formación moral es una formación de carácter social. Cabe señalar ahora que las interrelaciones son necesarias para lograr autonomía

en la medida en que se considera que los sujetos moralmente autónomos, como no actúan de acuerdo con lo que se les impone, son capaces de enfrentarse a los otros a través del diálogo, a fin de intercambiar perspectivas.

Es necesario señalar también que Azaola (2008), afirma que para Piaget la autonomía moral es la capacidad que tienen las personas de realizar juicios y tomar decisiones con independencia de cualquier castigo o recompensa y teniendo en cuenta a las demás personas implicadas. Según la autora, la autonomía se refuerza cuando los niños intercambian opiniones con los niños/as, porque esos intercambios les ayudan a ser más independientes y a tomar en cuenta a los otros.



5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación está enmarcada en el paradigma sociocrítico, si se considera, de acuerdo con Nieto y Recamán (2010: 100), que adoptar este paradigma implica “conocer y comprender la realidad como práctica, uniendo conocimiento, acciones y valores, e introduciendo la autorreflexión como elemento básico de implicación investigadora”. En este mismo sentido, los autores reconocen la necesidad de que los sujetos investigativos adopten un proceso de interrelación que se sustenta en un fuerte compromiso para el cambio. Y es por ello que en esta propuesta, aparecen como sujetos-objetos transformadores de su propia realidad social.

Pérez (2004: 201) señala que los principios básicos del paradigma sociocrítico toman como referencia la escuela alemana de Frankfurt (Horkheimer , Adorno y Marcuse), y resalta que es Habermas quien realiza uno de los mayores aportes al paradigma, al articular de forma clara y coherente la historia de las ideas y la teoría crítica social. De acuerdo con la autora, al adoptar este paradigma se pretende lograr una serie de transformaciones sociales que surjan como respuesta a los problemas que se gestan en el seno de las sociedades. Según ella, en la investigación se intenta construir la realidad a partir de la interacción en un proceso dinámico donde confluyan factores políticos, sociales, económicos, culturales y personales; que faciliten la negociación entre los participantes.

Considerando que este estudio está dirigido a la transformación, se inscribe en el método de la Investigación Acción Participación (IAP), porque pretende que tanto los docentes, como los padres de familia y los estudiantes atiendan la problemática que les concierne, desde una dinámica cíclica de espiral autorreflexiva que les permita transformar su realidad.

Íñiguez, Montenegro M. y Montenegro Q. (2006: 74) plantean que “la IAP es una metodología de investigación que ofrece modelos de investigación donde la participación de la colectividad organizada en un proceso de investigación, permite un análisis objetivo y auténtico de la realidad social”. En este sentido, en el presente estudio se muestra cómo toda la comunidad educativa, que actuó como objeto y sujeto de la investigación, participó activamente en el análisis de su propia problemática.

Según estos mismos autores, “la metodología de la IAP tiene como propósito motivar las iniciativas autogestionarias en las comunidades donde se trabaja, crear nuevas formas de organización social”. De acuerdo con esto, este estudio permite que la comunidad educativa gestione de forma conjunta el plan de acción y los mecanismos de gestión que resulten necesarios para intervenir el fenómeno que desea abordarse.

Según Peter Park (1990), el conocimiento interactivo hace referencia a la importancia de compartir juntos una vida y un mundo para conocernos y comprendernos en la convivencia. Dicha comprensión implica combinar nuestros puntos de vista con la comprensión de las acciones y el ser del otro, interpretando

correctamente el significado de sus acciones humanas, sin juzgar, sin predecir y sin controlar las interrelaciones, sino haciendo posible la vinculación entre las personas a partir de la empatía, el aprecio y la aceptación.

El conocimiento crítico va más allá de poder comprender las causas de los problemas de las personas y la posibilidad de darles un tratamiento instrumental, les permite comprender que es posible transformar la realidad mediante acciones que comprometan a sus actores, convirtiendo así la crítica en voluntad de acción y en la acción misma.

Los sujetos-objetos de este estudio corresponden a dieciocho (18) niños y niñas del Grado Cero, de la Institución Educativa “Julián Pinto Buendía”, sede “San José de Chocolate”. Ubicado en el municipio de Cereté, Departamento de Córdoba.

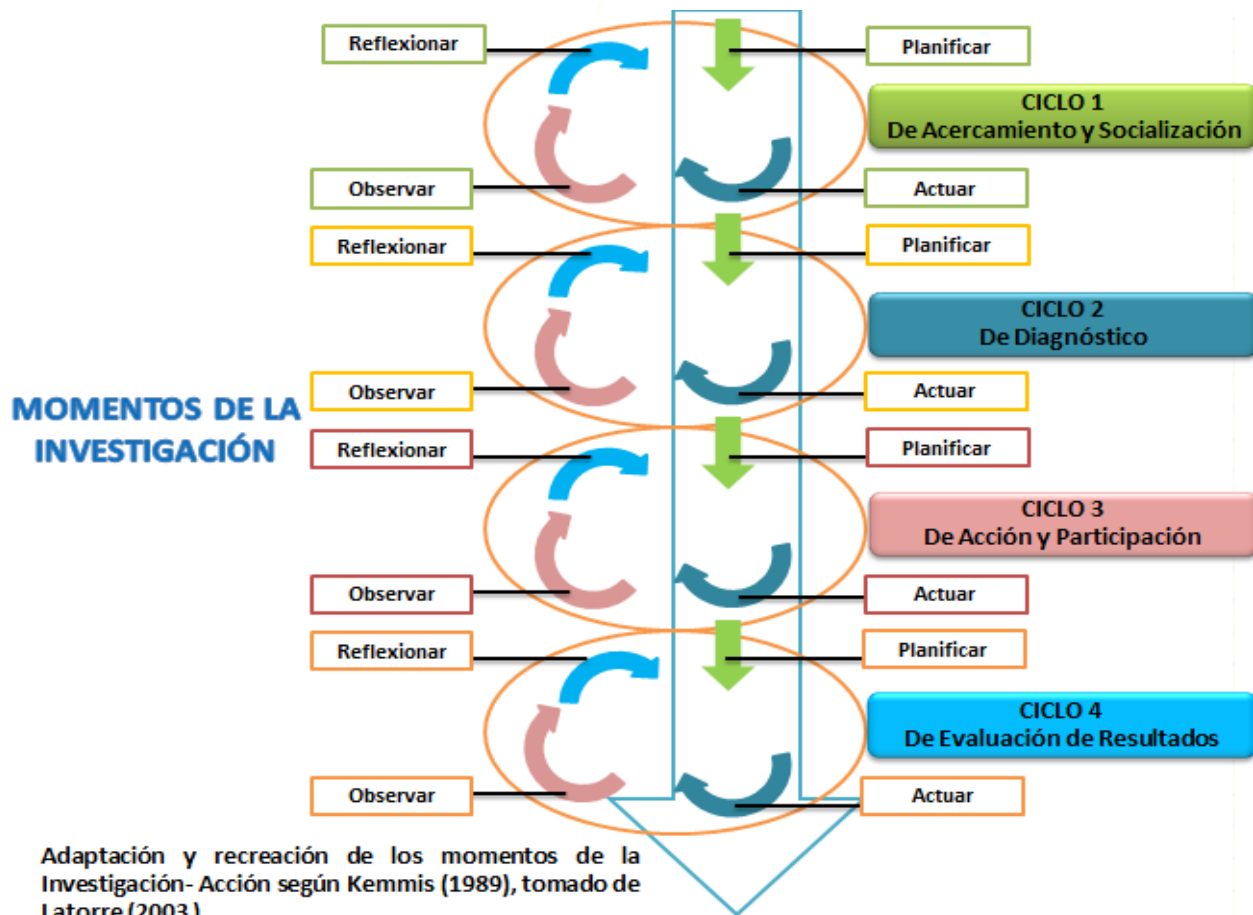
5.2 CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Latorre (2003), en el modelo de Kemmis (1989) el proceso de investigación acción se representa en una espiral de ciclos, cada ciclo está compuesto por cuatro momentos interrelacionados: *planificación*, *acción*, *observación* y *reflexión*. Según él, cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

En este sentido, en la ruta que sigue toda Investigación Acción-Participación (IAP) no se programa una sucesión de momentos estáticos, sino se

propone un derrotero que permita que cada momento se relacione con los otros en forma de espiral. El momento de reflexión, por ejemplo, constituye un proceso permanente precisamente porque la planeación se gestiona a partir de la consideración de acciones que son orientadas por reflexiones y observaciones anteriores y posteriores.

Cuadro1. Adaptación y recreación de los ciclos y los momentos de la Investigación- Acción según Kemmis (1989), tomado de Latorre (2003).



Considerando este modelo y teniendo en cuenta que la reflexión constituye un ejercicio permanente durante todo el proceso de investigación, el presente estudio se desarrolló en los ciclos que se exponen a continuación:

CICLO 1: DE ACERCAMIENTO Y SOCIALIZACIÓN.

Consistió en algunos conversatorios con los docentes, padres y madres de familia, en los que se abordaron las inquietudes que todos (as) manifestaban acerca del comportamiento de los niños(as) de preescolar y el incumplimiento de las normas escolares. Algunos conversatorios fueron individuales porque hubo casos de padres o madres de familia que se sentían más cómodos comunicándose con la docente en privado.

En estos espacios, se acordó que se realizara un trabajo en equipo que permitiera el acompañamiento más adecuado posible a los pequeños(as), y que les permitiera a los adultos compartir y conocer estrategias, actividades, acciones o maneras de intervenir los procesos formativos y educativos de los niños(as).

Durante este ciclo, fue necesario realizar algunas visitas domiciliarias, adicionales a los encuentros colectivos e individuales, para darles a conocer a todos los padres y madres de familia la propuesta de investigación y, de ese modo, motivarlos para que participaran en su realización. De esta manera, se creó el Grupo de Acompañamiento para la Formación en y hacia la Autonomía Moral (GAFAM).

GAFAM es un grupo de investigación integrado por la docente directora del Grado Cero, padres y madres de familia, y niños(as) del centro educativo “San José de Chocolate”. El grupo tuvo, desde el día de su integración, la tarea de liderar todos los procesos y de orientar- e incluso reorientar- las actividades que fueron propuestas para el plan de acción.

CICLO 2: DE DIAGNÓSTICO.

En este ciclo se elaboró un diagnóstico con base en entrevistas semiestructuradas y encuestas a manera de anamnesis aplicadas a padres y madres de familia, entrevistas hechas a los niños(as), el acompañamiento durante las clases y la observación directa del proceso de socialización de los niños(as) que está consignado en los registros de observación de cada estudiante.

CICLO 3: DE ACCIÓN Y PARTICIPACIÓN

Con base en los datos obtenidos durante el proceso de diagnóstico, GAFAM decidió realizar un “Programa Infantil de Formación en y hacia la Autonomía Moral” (Ver Anexo 1) fundamentándose en la propuesta de “Filosofía para Niños” de Matthew Lipman (1969-1999). Este programa fue diseñado como un proceso de intervención de cinco sesiones, durante tres meses, cada una de las cuales se enfatizaría en uno de los aspectos que resultaron deficientes en el ciclo de diagnóstico.

Después de diseñar el programa se procedió a organizar el cronograma de las actividades (Ver Anexo 1). Se citó el grupo para la apertura de las sesiones y

se establecieron compromisos para el desarrollo de la primera sesión. Los datos obtenidos durante las sesiones fueron sistematizados y analizados, a fin de lograr determinar los avances logrados e identificar las falencias que aún persisten.

CICLO 4: DE EVALUACION DE RESULTADOS

Aunque el resultado de cada sesión se evaluó al finalizarla, después de desarrollar el programa, el GAFAM programó una sesión para discutir los logros alcanzados durante el ciclo de acción y participación. En esta evaluación no sólo se incluyeron los avances, fortalezas y debilidades, sino que se discutieron las proyecciones y los planes con los que se seguiría, a fin de darle continuidad al proceso de investigación.

5.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de la información se realizó con base en entrevistas semiestructuradas, encuestas, conversatorios, registros de observación, actividades grupales, actividades y sesiones completas del “Programa Infantil de Formación en y hacia la Autonomía Moral”

5.4 SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

Para sistematizar la información, se realizaron rejillas con base en las categorías de análisis propuestas. En estas rejillas se incluyeron los dilemas morales a los que se fueron sometidos los niños (as) y las respuestas dadas por ellos (as). En las rejillas del diagnóstico, los relatos de los estudiantes son

analizados en una columna de acuerdo con la información presentada en el marco teórico. En el resto de rejillas el análisis de los comentarios se presenta en forma de discurso sostenido.

La rejilla de conciencia moral autónoma se hizo de acuerdo con la propuesta de desarrollo moral de José María Puig (1995, 1996), y el estudio de los espacios escolares dialógicos se logró gracias a los aportes de autores como Frigerio (1998), Tiramonti y Montes (2008:57), Araujo, entre otros.



5.4.1 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN | DIMENSIONES | ÍNDICADORES |
|----------------------------------|--|--|--|
| CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | La conciencia moral autónoma es el “conjunto de procedimientos que permiten determinar por si mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”. Puig (1995: 27) | JUICIO: Es la facultad que permite fortalecer opiniones razonadas sobre lo que debe ser. Mediante el juicio moral juzgamos la realidad de acuerdo con razones que no aducen información sobre lo que son las cosas, sino que dilucidan sobre ellas para determinar lo que deberían ser. | <ul style="list-style-type: none"> -Reflexiona acerca de lo que debe- o debería- hacer en determinada circunstancia. - Expone sus opiniones acerca de lo que considera correcto. - Presenta razones morales que sustenten sus opiniones. - Establece diferencias entre aquellas acciones consideradas moralmente correctas y aquellas consideradas moralmente incorrectas. |
| | | COMPRENSIÓN: Con la comprensión se quiere reconocer lo particular y se quiere dar respuestas que le sean apropiadas. Se trata de ver qué es lo justo y correcto en cada situación, y verlo a partir de la consideración de las razones que hacen plausible la posición de | <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce las razones o las intenciones que motivaron una acción. -Reconoce el contexto o las circunstancias que rodearon una acción. -Considera las circunstancias que rodean los hechos a la hora de decidir qué es lo más o menos conveniente. |

| | | | |
|-----------------------------------|--|---|--|
| | | <p>todos los implicados en la realidad problematizada.</p> | |
| | | <p>AUTORREGULACIÓN La autorregulación es la capacidad de dirigir por sí mismo la propia conducta. Con ella se pretende escapar, al menos en parte, a las presiones sociales que configuran formas conductuales preestablecidas y ajenas a la voluntad del sujeto. La autorregulación pretende pues intensificar la relación consigo mismo hasta convertir a cada individuo en sujeto de sus propios actos de acuerdo con sus criterios morales.</p> | <p>-Manifiesta criterios morales autónomos. -Orienta su conducta con base en criterios morales propios. - Dirige sus acciones por sí mismo, independientemente de la opinión o los comentarios de los otros.</p> |
| <p>ESPACIOS DIALÓGICOS</p> | <p>Una atmósfera que permita el diálogo y la práctica de la comunicación asertiva, en la cual se exponen las necesidades y deseos propios, sin dejar de escuchar y tomar en cuenta las necesidades y deseos de los demás. En</p> | <p>ALTERIDAD: Llamo principio de alteridad al que orientan interacciones áulicas en las que ambas partes ejercitan derechos y asumen responsabilidades, ambos disponen de una cuota de poder en las decisiones. El otro es un <i>alter</i> diferente, con el que dialogo, lo construyo y me construye, su rol es activo, tiene iniciativa de acción.</p> | <p>-Respeto por los derecho del otro -Reconocimiento del otro como un auténtico otro. -Reconocimiento por las diferencias. -Respeto por los espacios del otro.</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>estos espacios se tomaran decisiones en conjunto, basadas en el respeto a la opinión de los demás.</p> <p>Colonna y Suito (2005: 30)</p> | Frigerio (1998:70) | |
| | | <p>RECIPROCIDAD: Tiramonti y Montes (2008:57) señalan que “el principio de reciprocidad establece que la relación profesor- alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere mientras el alumno tiene que obedecer)”. En este caso, extendemos el principio no sólo a la relación de los estudiantes y profesores, sino a la relación entre estudiantes, en la medida en que concebimos el aula como un espacio en el que todos los participantes están facultados para opinar y tomar decisiones.</p> | <p>-Respeto mutuo entre los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Adquisición mutua de compromisos dentro y fuera del aula</p> <p>-Distribución equitativa de los poderes en el aula.</p> |
| | | <p>COOPERACIÓN: Araújo (2000) señala que según Piaget, lo que permite el surgimiento de las relaciones de cooperación es la progresiva reducción del egocentrismo infantil así como la convivencia cada vez mayor con</p> | <ul style="list-style-type: none"> -Participación activa de todos y todas en clases. - Desarrollo de trabajos en equipo. - Desarrollo de relaciones pacíficas. - Desarrollo de constantes intercambios sociales democráticos |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | niños y niñas de la misma edad, ya que ello facilita que los intercambios sociales y cognitivos sean cada vez más frecuentes. | |
|--|--|---|--|

Tabla 1. Creación propia.



6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

6.1 CICLO DE DIAGNÓSTICO

- Objetivo 1: Identificar las percepciones de los padres y madres de familia de los niños(as) y maestros sobre el significado y vivencia de la moral a través de la norma.

TABLA 2. REJILLAS DE LAS ENTREVISTAS CON LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA

| PERCEPCIONES DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA | RELATOS DE LOS PADRES Y MADRES DE FAMILIA | COMENTARIOS |
|--|---|---|
| A CERCA DEL CONCEPTO DE MORAL | <p><i>“No faltarle el respeto a los demás. Es la intuición de uno que lo lleva a saber que está bien y que está mal. Es el temor a Dios de haber hecho algo malo”</i></p> <p><i>“Es tener respeto a las demás personas, no hablar mal de ellos y corregir a las personas. Dios me castigaría porque es malo tomar lo que no es de uno, y porque creo en la justicia divina”.</i></p> <p><i>“Devolver el dinero de mas que me den en la tienda, porque me sentiría mal si me quedo con él”</i></p> <p><i>“Ser decente, no meterse en los problemas del otro; yo nunca he cogido plata. Eso es malo porque lo ajeno hay que prestarlo”.</i></p> <p><i>“Ser solidario, no ser peleadora, respetar las cosas ajenas”.</i></p> | <p>Como es evidente, la percepción de los padres y madres de familia acerca de la moral, se centra en el temor a Dios y al qué dirán. El acto de robar es completamente rechazado. Hacen referencia explícita a los otros como elemento importante a la hora de referirse a la moral y a valores como el respeto, la solidaridad, la honradez y el buen trato, a la norma externa y legal, y la interiorización de ésta en la conciencia.</p> <p>Asimismo, algunos padres y madres de familia afirman no saber qué es moral, o señalan que la moral no tiene que ver con la maldad. Sin</p> |

| | | |
|---|---|---|
| | <p><i>“No sé qué es moral, la moral no tiene que ver con la maldad. Robar y matar es malo porque uno se va para la cárcel.”</i></p> | <p>embargo, consideran que robar y matar son actos malos por el temor a que alguien lo vea o por el miedo a irse a la cárcel.</p> |
| <p>ACERCA DE LA FUNCIONALIDAD DE LA NORMA</p> | <p><i>“ Para que todo se vea limpio, para que la gente lo admire y uno así se gane la moral”</i> <i>“Para que las cosas sean organizadas, todo sea limpio”.</i> <i>“Tener las cosas en orden. Sirve para ser cumplido en sus quehaceres”.</i> <i>“Es hacer caso, ser obediente. Cuando le digo a mi hija haga tal cosa ella sabe que tiene que cumplir esa orden y sirve para no ser grosero con lo demás”.</i> <i>“Para obedecer y saber qué esta bueno y qué esta malo”.</i> <i>“Para corregirlos, dirigirlos y que no se metan en malos pasos (drogas)”.</i> <i>“Para educar a los hijos y para uno también, para no faltarse al respeto el uno al otro”</i></p> | <p>Para los padres y madres de familia, la práctica o funcionalidad de la norma la hacen más tangibles en aquellas referidas al orden, aseo, limpieza y responsabilidad.</p> <p>Plantean que la norma está dada en el hogar por los adultos para que los otros la respeten y la cumplan, porque que sirve para educar a los hijos (as) y para educarse a sí mismos.</p> |
| <p>ACERCA DE LAS NORMAS MÁS IMPORTANTES EN EL HOGAR</p> | <p><i>“Lavar los platos, asear el baño, cocinar”.</i> <i>“...cuidar los niños, tener la alimentación a tiempo...”</i> <i>“Responder por los niños, estar pendientes de ellos, dedicarse a ellos nada mas, para eso busca uno una familia...”</i> <i>“El horario de salida al trabajo, la hora de levantarse para ir al colegio, hacer las tareas y un tiempo para el juego”.</i> <i>“Hacer las comidas a tiempo, tener la ropa limpia, no salir a la calle atender bien a los niños”.</i></p> <p><i>“pedir permiso cuando salen a la calle”</i> <i>“... no pasar tanto tiempo en la calle...”</i> <i>“...No irse para la calle...”</i>,”</p> | <p>Al momento de indagar sobre las normas más importantes para los padres y madres de familia en el hogar, se hizo evidente que algunos hacen referencia también a aquellas normas (responsabilidades) que les competen a ellos como adultos, incluyendo el buen trato a la pareja y a los hijos(as).</p> <p>Pedir permiso para ir a la calle y no pasar</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p><i>“...los horarios de salida a la calle, y el horario de llegada a la casa cuando está en la escuela”</i></p> <p><i>“...No ir a la calle, me da miedo porque el mundo está muy malo, además le tengo miedo al canal, aja uno no está en el corazón de otro...”</i></p> <p><i>“...portarse bien...respetar a los adultos y a los mayores”</i></p> <p><i>“ Respetar, obedecer a los mayores”</i></p> <p><i>“El respeto, porque de eso depende o deriva el comportamiento de uno, si no hay respeto no hay nada”</i></p> <p><i>“...Respetarse los padres con los hijos”</i></p> | <p>tanto tiempo fuera de casa son normas en las que algunos padres y madres hacen énfasis y que sin duda tiene estrecha relación con el temor que les da el que ocurra algún accidente con sus hijos(as) en el canal que atraviesa la localidad.</p> <p>El portarse bien fue una expresión muy frecuente en los entrevistados, y al solicitarles precisión frente al significado de dicho término, lo equipararon a obedecer y respetar a los adultos.</p> <p>De esta manera, las normas más importantes para los padres y madres de familia son: obedecer a los padres, madres o adultos, cumplir con las responsabilidades escolares, evitar pegarles a las personas o pelear con ellas, pero no se alude al no maltrato de animales y plantas. El acostarse a una hora acordada y el cuidar las pertenencias propias como vestido, uniforme, útiles y juguetes, son normas que no se explicitan.</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>ACERCA DE LAS ACCIONES PARA EL CUMPLIMIENTO DE LA NORMA</p> | <p><i>“Regañarlos y les digo que si no se porta bien toca darle unos ramos”.</i></p> <p><i>“Castigarlo quitándole lo que quiere tener o comprar. A veces le pego”.</i></p> <p><i>“Lo regaño y le digo que no sea grosero le pego con correa por las piernas. El papá le pega más”.</i></p> <p><i>“La regaño mucho para que no salga de noche, y cuando me saca de quicio le doy duro con la mano”.</i></p> <p><i>“Cojo una ramita para amenazarla pero si hace caso no le pego y si no hace caso le pego por las piernas”.</i></p> <p><i>“Le digo que debe hacer y si no lo hace, la castigo y le digo que no le doy comida si no se cepilla porque a ella le gusta comer, le pego cuando no hace caso de ninguna manera”.</i></p> <p><i>“Se habla con él, si no entiende se le castiga, se le quita la cicla, los permisos, se deja sin ropa para que no salga a la calle”.</i></p> <p><i>“Hablo con él, tampoco a las patadas y también lo regaño y cuando se pone muy tremendo le doy dos cantazos en las piernas, cojo la rama”.</i></p> <p><i>“Yo le digo las cosas, pero a veces me toca gritarla porque de pegarle no me gusta y enseguida va donde estoy yo”.</i></p> <p><i>“Le advierto lo que le puede pasar, no le dejo ver televisión”.</i></p> <p><i>“Solo la aconsejo, nunca le he pegado, porque el maltrato no es permitido en un niño”.</i></p> <p><i>“Tengo que darle el ejemplo y decirle que debe obedecerme en lo que le digo”.</i></p> <p><i>“Recordarle lo que tiene que hacer. Se le dicen las cosas de buena manera en tono de congreso”.</i></p> <p><i>“Dialogo con ella, le explico me entiende y me hace caso”.</i></p> | <p>Para la mayoría de padres y madres, la manera de acompañar a sus hijos(as) para que cumplan las normas es obligándolos para que las cumplan a través de la orden de lo que deben o no hacer, el regaño, la presión, la amenaza y la palabra fuerte (con carácter), y de no lograr que ellos cumplan con las normas, optan por el castigo físico, que a veces es demasiado severo</p> <p>Algunos padres y madres de familia hacen explícito el hablar y explicarles a los hijos(as). Sin embargo, cuando lo hacen y no les da los resultados esperados, también optan por el castigo físico. La explicación se transforma en gritos y amenazas. Otros padres y madres optan por aconsejar, darles ejemplo, hablar o dialogar y recordarles sus deberes.</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--|---|---|
| <p>ACERCA DE LAS NORMAS MÁS APLICADAS POR SUS HIJOS (AS)</p> | <p><i>“Bañarse, comer, hacer las tareas, barrer la casa y hacer mandaos”</i></p> <p><i>“Bañarse y cepillarse los dientes”.</i></p> <p><i>“Bañarse y vestirse. A lo demás hay que obligarlo”.</i></p> <p><i>“Bañarse temprano, no salir a la calle, cepillarse los dientes, no ver tanta televisión (novelas)”</i></p> <p><i>“La hora de levantarse, hacer las tareas; que no se esté en la calle, que se acueste temprano, que haga caso”</i></p> <p><i>“Para ir al colegio. Ir a la iglesia evangélica”</i></p> <p><i>“Respetar a los demás, no pasar en la calle, hacer caso”.</i></p> <p><i>“Respetar las cosas ajenas, y entender que cuando no hay plata no hay”.</i></p> <p><i>“Decir cuando salen a la calle”.</i></p> <p><i>“...no pasar en la calle, hacer caso”.</i></p> <p><i>“...no salir a la calle...”</i></p> <p><i>“La hora de levantarse, hacer las tareas; que no se esté en la calle, que se acueste temprano, que haga caso”</i></p> <p><i>“No irse para la calle”</i></p> <p><i>“Ninguna, no las cumple”</i></p> <p><i>“Ninguna, no aplica las normas, no hace caso, dese cuenta como es de inquieto ;me preocupa la desobediencia!”</i></p> <p><i>“Todo lo que yo le mando a hacer lo hace y si no le digo que le voy a pegar”.</i></p> | <p>Según los padres y madres de familia, las normas que más aplican sus hijos(as) son: bañarse y lavarse los dientes, cumplir con las responsabilidades de la escuela (ir a clases, hacer las tareas y estudiar), obedecer al padre, madre o adultos, respetar las cosas ajenas, participar en el orden, aseo y cuidado de la casa y acostarse a la hora indicada.</p> <p>El informar cuando se sale a la calle sigue siendo una norma importante y constante en la expresión de los padres y madres de familia.</p> <p>Algunos padres y madres de familia fueron categóricos al afirmar que sus hijos(as) no cumplen las normas. Otros aseguran que las aplican todas porque si no, hay amenaza con castigo físico</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| <p>ACERCA DE LAS SANCIONES</p> | <p><i>“Lo amenazo con que le voy a pegar pero no le pego, no me gusta”</i> <i>“La regaño y le digo que si lo hace otra vez le pego”</i> <i>“La amenazo con que le voy a pegar y a veces le pego”</i> <i>“Lo amenazo con pegarle, lo regañan y le pegan”</i> <i>“Lo regaño, pero no le pego”</i> <i>“La grito y le digo que le voy a pegar”</i> <i>“La regaño y le digo que tiene que cumplir con lo dicho, nunca le he pegado, la mamá si le pega con una rama por las piernas”</i> <i>“Trato de no pegarle, pero sí le hablo con carácter para que haga caso. De pegarle le pego con una rama por encima de la ropa”</i> <i>“Lo regaño haciéndole la observación y no le pego porque no me gusta maltratarlo”</i> <i>“Lo amenazo y le prohíbo salir”</i> <i>“La regaño y le pego. A veces estoy llama, llama y llama...”</i></p> | <p>Entre las acciones que más hacen los padres y madres de familia cuando sus hijos(as) incumplen las normas se encuentran los regaños, los gritos, los enojos y los golpes. El dialogar y ponerlos a pensar sobre las posibles consecuencias de sus actos o comportamientos no hacen parte de las opiniones de los padres y madres de familia.</p> |
| <p>ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS(AS) EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS NORMAS</p> | <p><i>“Obedeciendo, haciendo lo que yo le digo, hablo con él que no sea desobediente con los tíos y con uno”</i> <i>“Se le dice que debe hacer y que no, se le recuerda que le pasaría si hace algo malo”.</i> <i>“Obedeciendo, para ello la chantajeo con no comprarle el dulce que quiere”.</i> <i>“Solo cumple las órdenes de los dos (papá y mamá)”.</i> <i>“Cumple lo que uno les dice”.</i> <i>“Les explico lo bueno y lo malo y deben obedecerme”.</i> <i>“Obedeciendo”.</i> <i>“Ella cumple lo que le ordeno y no pone mala cara para cumplir lo que se le manda”.</i></p> | <p>La participación de los niños(as) en la construcción de la norma en el hogar se centra, predominantemente, en el cumplimiento u obediencia de la misma. Algunos adultos aluden a que lo hacen a través de la opinión y proponiendo nuevas normas cuando alguna no les gusta o no funciona.</p> |

| | | |
|--|---|--|
| <p>ACERCA DE LA REPRESENTACIÓN DE LA AUTORIDAD</p> | <p><i>“Haciendo caso obedeciendo a los adultos”.</i> <i>“Solo cumple con lo que se le manda o dice con carácter”.</i> <i>“Da su opinión cuando no quiere algo y no se le maltrata por eso”.</i> <i>“Haciendo caso y también opina, ella dice cuando las cosas no le gustan”.</i> <i>“Ella me dice lo que ella quiere y yo le respeto su decisión”.</i> <i>“No participa, las normas las ponen mis papas (abuelos maternos)”.</i> <i>“Practicando las normas. Los niños hacen lo que ven entonces hay que dar un buen ejemplo”, y adaptándose a las normas ya existentes.</i> <i>“Le da rabia que uno le diga algo, pues va evolucionando y cogiéndose como es la vaina”</i></p> <p><i>“Al papá Álvaro porque les habla con carácter y los aconseja”.</i> <i>“A mí porque uno le habla en carácter y empiezan a hacer caso”.</i> <i>“A mí, que soy el padrastro, porque soy al que ella ve como su padre, y siempre estoy a su lado”.</i> <i>“A mí (papá). Porque soy más estricto con ella, la mamá si es muy permisiva con ella, siempre la complace en todo”.</i> <i>“Como jefe de la casa yo (papá) porque le ven a uno más carácter por ser hombre”.</i> <i>“Al pae, porque le tiene miedo, lo respeta bastante”.</i> <i>“Papá, cuando él le habla eso es enseguida. También a la madrina le tiene miedo, le habla con carácter”.</i> <i>“Me respetan más a mi (papá) porque les hablo en tono fuerte y con carácter”.</i> <i>“El papá porque él es tan amargado y les habla con carácter”.</i> <i>“Yo porque soy el papá y con la mamá es muy burlona”.</i> <i>“Al abuelo materno, porque le habla con un carácter más cruel.”</i> <i>“A los tíos porque les tiene miedo que les vayan a pegar. Ellos les gritan y ellas se ponen a llorar”.</i></p> | <p>Algunos adultos fueron categóricos en decir que los niños(as) no participan en nada en la construcción de la norma en el hogar o la familia.</p> <p>Otros plantean que participan poniendo en práctica el ejemplo que ellos le dan, y adaptándose a las normas ya existentes.</p> <p>Con respecto a la representación de la autoridad, se encuentra que prevalece la figura paterna sobre la materna a la hora de “representar la autoridad” en el hogar, según sus concepciones, porque los padres les hablan con carácter, son más estrictos y son jefes del hogar.</p> <p>Las mamás aparecen como unas figuras permisivas y de poca representatividad normativa. Los abuelos o tíos aparecen como figuras masculinas que representan autoridad para los niños y niñas.</p> |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|---|
| <p>ACERCA DEL APOYO DE LA FAMILIA A LAS NORMAS ESCOLARES.</p> | <p><i>“Cuando se va para el colegio le digo que se porte bien, me dice la tarea que le toca hacer”.</i></p> <p><i>“Le digo que paren bolas cuando la seño esté explicando, que le haga caso a la profesora, que no sea grosera”.</i></p> <p><i>“Yo le oriento, diciéndole que se comporte bien y que preste mucha atención”.</i></p> <p><i>“Le digo que trate serio a la seño, que cuidado le sale con grosería a la profesora”.</i></p> <p><i>“Escuchándolo y acompañando de cómo hay que hacer las tareas lo aconsejo cuando se va para el colegio, que no pelee, que no desobedezca a la seño y que no quiero quejas”.</i></p> <p><i>“Se le habla sobre lo que la seño le dice”.</i></p> <p><i>“Le digo que va al colegio a respetar a la profesora y no a decir malas palabras”.</i></p> <p><i>“Yo le digo a ella que no raye los cuadernos, que preste atención que no pelee, que aprenda y tenga amiguitos, comportarse bien con la seño”.</i></p> <p><i>“Le digo a ella que no pelee con los amiguitos, que al colegio se va a aprender, no a pelear”.</i></p> <p><i>“Le digo que se porte bien que no sea desordenada y le pregunto cómo le fue en el colegio”.</i></p> <p><i>“Le explico que se debe portar bien en el colegio con los profesores y compañeros”.</i> <i>“Practicando en la casa lo que se hace y dice en la escuela.”</i></p> | <p>La mayoría de los padres y madres de familia dicen apoyar desde la casa la construcción de la norma en el colegio, explicando a sus hijos(as) la importancia de respetar la norma en la escuela. Otros padres y madres dicen hacerlo preguntándole a su hijo(a) cómo se está comportando en la escuela, y otros dicen que lo hacen aplicando algunas normas de la escuela en la casa, visitando con frecuencia a la profesora y teniendo en cuenta sus recomendaciones. Algunos padres y madres de familia comparan la versión de sus hijos con lo expresado por la profesora.</p> |
| <p>ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DE UN HOGAR SIN NORMAS</p> | <p><i>“¡Imagínese! ¿Cómo me lo imaginaria? El desorden más grande no habría respeto, no se respetan ni a los tíos, primos, abuelos, ni a nadie”.</i></p> <p><i>“Sería un desastre, cada quien por su lado, nadie respetaría a nadie”.</i> <i>“No sería un hogar, sería un chiquero”.</i></p> | <p>Todos los padres y madres de familia piensan que en un hogar sin normas la convivencia sería un caos. Señalan que es improbable pensar un hogar normal sin normas porque</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | <p><i>“Sería un desorden. Porque no hay ni respeto ni autoridad en la casa”. “Un completo desastre, porque sería un desorden que los niño no respetaran a los padres y a los abuelos”.</i></p> <p><i>“Muy malo así no se puede vivir, uno tiene que hacer aseo para que no digan los vecinos que uno es puerco; no falta quien esté mirando”.</i></p> <p><i>“Un completo despelote se derrumba el hogar, porque no hay quien esté al frente de la casa y no se practicaría el respeto”.</i></p> <p><i>“Debe ser complicado, aja porque si nadie hace caso, nadie respeta”.</i></p> <p><i>“No se respeta ninguno”. “Estaría grave, porque no habría orden en la casa y no habría respeto entre los integrantes de la casa”.</i></p> | <p>las normas hacen falta en el hogar. Reconocen que para que haya una convivencia armónica es necesario que haya normas.</p> |
|--|--|---|

Tabla 2. Creación propia.



Análisis explicativo

Según Piaget (1979), la moral es un sistema de reglas que le permiten al ser humano elaborar sus constructos sobre lo bueno y lo malo de la conducta humana (conciencia moral). En esta medida, se evidencia en frases como *“Es tener respeto a las demás personas, no hablar mal de ellos y corregir a las personas”*. *“Dios me castigaría porque es malo tomar lo que no es de uno, y porque creo en la justicia divina”*, *“Devolver el dinero de mas que me den en la tienda, porque me sentiría mal si me quedo con él”*, que las percepciones de moral y de norma que manejan padres y madres de familia están fundamentadas en el temor a Dios, el miedo al qué dirán y la aplicación de valores como el respeto, la solidaridad y la honradez, que les permiten saber qué está bien y qué está mal en la conducta de las personas.

Aunque los padres no logren precisar que sea un proceso de aprendizaje adaptado a sus creencias, valores y principios, proyectan cómo el contexto en que viven permea sus juicios morales, es el caso de la censura del acto de robar y matar (*“Devolver el dinero de mas que me den en la tienda, porque me sentiría mal si me quedo con él”*, *“Robar y matar es malo porque se va a la cárcel”*), en tanto consideran que ambos son actos malos porque existe el riesgo de que alguien los vea o que se vayan para la cárcel. En este sentido, sus juicios morales no surgen de lo que Puig (1996) denomina comprometimientos y obligaciones morales personales, sino que se sustentan en el temor de ser descubierto y castigado por la acción cometida.

Se evidencia entonces que la percepción de moral de los padres y madres de familia corresponde, en gran medida, a las características de una moral heterónoma, en la que el sujeto es gobernado por los demás y en la que los constructos que se han tejido al respecto obedecen a una presión externa y no a una legítima convicción consecuente con principios de justicia, lealtad y respeto.

Piaget (1948), citado por Kamii (s.f), plantea que la norma es el eje regulador de las relaciones interpersonales que posibilitan la convivencia. Según él, a ella se accede por convicción o temor e imposición, considerando que la primera vía de acceso forma en y hacia la autonomía moral e intelectual, y la segunda vía forma en y hacia la heteronomía moral e intelectual. En cuanto a la percepción de los padres y madres de familia sobre la norma se encuentra que reconocen que posibilitan la convivencia en tanto sirven para saber comportarnos y relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, de modo que podamos vivir en comunidad.

Sin embargo, en sus relatos no hacen referencia a que la norma posibilita comprender hasta dónde llegan mis derechos y cuáles son mis deberes para con los otros en la convivencia. De modo que no hacen explícita la importancia del límite de la conducta que ha de establecerse con el otro a través de la negociación y la interrelación de puntos de vista. En este sentido, parece que madres y padres excluyen la reciprocidad en las relaciones, pues no reconocen que en la medida en que se reclaman los derechos propios hay que reconocer los deberes para con

los demás, y, de ese modo, reivindicar que los otros también son sujetos de derechos.

Para la mayoría de los padres y madres de familia, la obediencia sigue siendo la norma más importante en el hogar: *portarse bien...respetar a los adultos y a los mayores*”, “*Respetar, obedecer a los mayores*”, “*El respeto, porque de eso depende o deriva el comportamiento de uno, si no hay respeto no hay nada*”. No sucede lo mismo con el cuidado de animales y plantas, el acostarse a la hora acordada y cuidar las pertenencias propias. A este respecto se resalta que, independientemente de la elaboración explícita de las normas que regulan la convivencia en el hogar, lo trascendental a la hora de formar y educar en y hacia la autonomía moral no son las normas en sí mismas que regulan la convivencia, sino la forma como éstas operan en la estructura familiar.

De modo que no debe negárseles a los pequeños(as) la posibilidad de expresar sus ideas, opiniones y sentimientos respecto a las mismas, puesto que autonomía equivale a reciprocidad, y surge cuando la mente considera necesario un ideal que es independiente de cualquier presión externa y cuando está basada en la coordinación de los puntos de vista de los demás. Por ello, sólo es posible la necesidad moral dentro de las relaciones interpersonales. (Piaget 1932, citado por Kamii, s.f)

Así pues, los medios con el que la mayoría de padres y madres de familia acompañan a sus hijos(as) para que cumplan las normas son: el regaño, la amenaza, el grito o la palabra fuerte (con carácter), la ridiculización; y en caso de

que éstos no apliquen, optan por el castigo físico: *“Regañarlos y les digo que si no se porta bien toca darle unos ramazos”, “Castigarlo quitándole lo que quiere tener o comprar. A veces le pego”, “Lo regaño y le digo que no sea grosero le pego con correa por las piernas. El papá le pega más”*. De esta manera, se evidencia que los procesos que viven los niños (as) con respecto a las normas en el hogar, se encuentran permeadas por características propias de un ambiente propicio para formar y educar en y hacia la heteronomía moral.

De modo que el acompañamiento se centra más en el castigo que en la sanción, pues se percibe al adulto como la persona que está presente para decir qué está bien y qué está mal, más que como alguien dispuesto a comprender las motivaciones de la conducta infantil y, desde allí, realizar su respectiva intervención.

Al contrastar las normas más importantes para los padres y madres de familia en el hogar con las normas más aplicadas por sus hijos, se encuentra que mientras para los primeros el obedecer a los adultos está en primer plano (*“...portarse bien...respetar a los adultos y a los mayores”, “Respetar, obedecer a los mayores”, “El respeto, porque de eso depende o deriva el comportamiento de uno, si no hay respeto no hay nada”, “Respetarse los padres con los hijos”*), para los segundos, está después de bañarse y lavarse los dientes y cumplir con las responsabilidades de la escuela (ir a clases, hacer las tareas y estudiar).

Coinciden en importancia y aplicabilidad el respeto por las cosas ajenas y participar en el orden, aseo y cuidado de la casa (*“no cogerse las cosas ajenas”, “*

si no tengo una cosa tengo que prestarla no cogérmela”, “las cosas de los amiguitos no se cogen”, “no debo ensuciarme la ropa”, “Lavar los platos, asear el baño, la cocina”, “tener la casa limpia y todo recogido”. Los padres y madres le dan especial importancia al hecho de evitar pegar a las personas o pelear con ellas pero eso no es lo que expresan los niños(as). El cuidar las pertenencias propias como vestido, uniforme, útiles y juguetes, ni son señaladas por los padres como de suma importancia, ni son señaladas por los niños(as).

De esta manera, se manifiestan las mismas conductas de transgresión a la norma en el espacio escolar, y se observa que tanto en la casa como en la escuela los niños(as) pelean con frecuencia y se les dificulta cuidar sus pertenencias y la de los otros. Entre las acciones que más hacen los padres y madres de familia cuando sus hijos(as) incumplen las normas se encuentran los regaños, los gritos y el castigo físico.

El dialogar y ponerlos a pensar sobre las posibles consecuencias de sus actos o comportamientos y el acompañarlos para que reparen o enmienden la falta son posibilidades que no se evidencian en la práctica de estos adultos. En esta medida, están motivando la formación de una moral heterónoma, puesto que en lugar de implementar sanciones, los niños(as) están siendo castigados (as) por sus padres y madres, pues se percibe que no hay una correspondencia entre la conducta que se pretende corregir y la forma cómo se procede.

Al respecto, Kamii (s.f) coincide con Piaget (1948) cuando afirma que en la realidad de la vida de un niño(a) es imposible evitar los castigos. Pero que

debíamos tener claro la diferenciación significativa entre sanción y castigo. La sanción implica reciprocidad está, según ella, directamente relacionada con la acción que queremos sancionar y con el punto de vista del adulto, y tienen el efecto de motivar al niño(a) a construir normas de conducta a través de la coordinación de puntos de vista. El castigo, por el contrario, es arbitrario, no está directamente relacionado con la acción que se desea mejorar o corregir. En esta medida, el castigo desarrolla la moralidad heterónoma y la sanción la moralidad autónoma.

La manera cómo los niños (as) están participando en la construcción de la norma no favorece la formación de una moralidad autónoma, pues el cumplimiento y la obediencia son producto de la presión adulta (*obedeciendo, haciendo lo que yo le digo*”, *“Ella cumple lo que le ordeno y no pone mala cara para cumplir lo que se le manda*”, *“Haciendo caso obedeciendo a los adultos”*), y resultan ser los componentes precisos para formar sujetos heterónomos, que no podrán decidir sus acciones con criterio propio, sino en base en las normas establecidas y la voluntad de las personas con autoridad.

Al respecto, Kamii (s,f) concuerda con Piaget (1948) cuando plantea que si queremos que los niños desarrollen una moralidad autónoma, debemos reducir nuestro poder como adultos, abstenernos de recurrir a premios y castigos y animarlos a que construyan sus propios valores morales, motivados en la participación, la reflexión, el afecto y la correlación de los diferentes puntos de vista. La esencia de la autonomía es que ellos (as) lleguen a ser capaces de

tomar sus propias decisiones teniendo en cuenta cuál es la acción más conveniente para todos (as). Al considera los puntos de vista de los demás, no se es libre para mentir, ni para romper compromisos, y menos aún para ser desconsiderado.

Con respecto a la(s) figuras que representan autoridad en el hogar, prevalece la figura paterna sobre la materna, según ellos(as), porque los padres *les hablan con carácter, son más estrictos y son jefes del hogar*. Las mamás aparecen como unas figuras permisivas y cuando representan la autoridad es porque no tienen pareja, o porque, aunque no tienen pareja, la autoridad la representan otras figuras masculinas encarnadas en abuelos o tíos.

Se evidencia que la representación de la autoridad está traducida en autoritarismo (*“El papá porque él es tan amargado y les habla con carácter”, “Al abuelo materno, porque le habla con un carácter más cruel”, “A los tíos porque les tiene miedo que les vayan a pegar. Ellos les gritan y ellas se ponen a llorar”*), puesto que la autoridad implica representar los intereses y necesidades de los otros, y el autoritarismo consiste en imponerse sin tener en cuenta a los demás. Para ser autoritario lo único que se requiere es dominar, anteponer la fuerza y el abuso de poder, antes que la razón y la interlocución, la concertación y la interrelación de puntos de vista.

Bien lo señala Piaget (1932), es más probable que los niños(as) que se sienten respetados por su forma de pensar y sentir, aprendan a respetar la forma cómo piensan y sienten los adultos, pues los valores son construidos desde el

interior del ser, mediante la interacción con el medio que los rodea; y, por ello, ni el autoritarismo ni el leseferismo conducen a tal propósito.

En el hogar se están desaprovechando unas valiosas oportunidades para que los niños(as) expresen sus ideas y sentimientos acerca de la vida en la escuela y en la casa, de modo que los adultos puedan contar con elementos para hacer de la cotidianidad familiar y escolar, ambientes coherentes y consecuentes en los procesos formativos y educativos de sus hijos (as).

Resulta evidente que todos los padres y madres de familia piensan que en un hogar sin normas la convivencia sería un caos, puesto que reconocen que éstas permiten la regulación de la conducta de los miembros de una comunidad. Entre las conductas que señalan estos adultos que más se verían afectadas son: el respeto, la obediencia, el orden y el aseo de la casa y del cuerpo (*“sería un desastre, cada quien por su lado, nadie respetaría a nadie”*, *“No sería un hogar, sería un chiquero”*, *“Sería un desorden. Porque no hay ni respeto ni autoridad en la casa”*. *“Un completo desastre”*)

De esta manera se reitera la importancia que los padres y madres de familia le dan a la norma en sus vidas familiar, y aunque resulte evidente que la comprenden como un sistema de reglas que definen la conducta humana en término de lo bueno y lo malo, persiste la ausencia de una concepción articulada con la construcción en y hacia la moralidad autónoma.

Lo anterior nos lleva a concluir que los núcleos familiares de los que hacen parte los niños y niñas en cuestión, son espacios que se caracterizan por promover el desarrollo y la formación de una conciencia moral heterónoma, lo que explica en gran medida el silencio y las reiteradas transgresiones de los niños(as) a las normas de convivencia de la escuela.

Mientras por un lado, viven en sus hogares con una presión del adulto que les imposibilita expresar abiertamente sus ideas, pensamientos y sentimientos; por el otro, se sienten intimidados por grito, la amenaza, la ridiculización y el castigo. Es probable que al ingresar a la escuela, donde no existen estos reforzamientos negativos, sino que por el contrario se les invita a participar activamente en las interrelaciones personales; pueden estar sintiendo confusión.

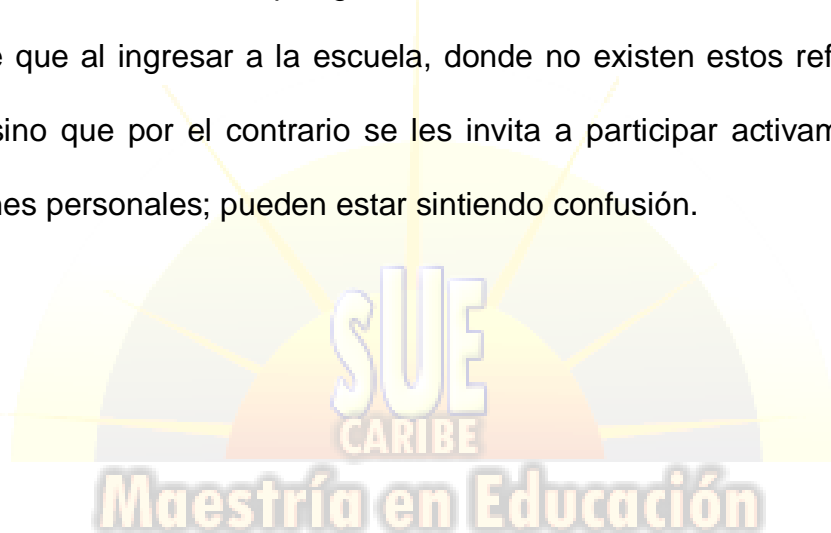


TABLA 3. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)

- Objetivo 2: Identificar los factores del contexto psicosocial que influyen en la formación del juicio moral de los niños(as) de Grado Cero, y que pueden orientar la elaboración de un programa colectivo de formación moral.

| CATEGORÍA | COMPONENTES | RELATOS DE LOS NIÑOS (AS) | COMENTARIOS |
|---------------------------|-------------|--|---|
| CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | JUICIO | <p>Ante el dilema: ¿Si Carlos te pega, qué debes hacer y por qué?, los niños(as) respondieron:</p> <p><i>“yo le pego al amiguito porque mi mamá me dice que me defienda”</i></p> <p><i>“también le pego porque me pegó duro”</i></p> <p><i>“no sé, porque es malo pegar a la gente”</i></p> <p><i>“yo sí le pego porque él me pegó primero sin yo hacerle nada”</i></p> <p><i>“le pego duro pa’ que lllore y le digo a la seño que yo le pegué”</i></p> <p><i>“Busco a mí hermanito pa’ que le pegue duro”</i></p> <p><i>“le pego y no le hablo más porque le pega a uno”</i></p> <p><i>“le pego porque sino mi mamá me pega”</i></p> <p><i>“no puedo jugar más con él, así me dice mi mamá y también le tengo que dar duro”</i></p> | <p>En la mayoría de los casos, los niños argumentan que lo que “deben hacer” es pegarle al otro. En este sentido, parece ser que los niños y las niñas, a la hora de determinar sus juicios, aplican la ley del talión: “si Carlos me pega a mí, lo correcto es que yo también lo haga”.</p> <p>Sin embargo, no resulta en ellos claro lo que Pérez - Delgado (2000:314) denomina “bondad o malicia de la acción” de pegarle al otro. Ellos(as) consideran que lo correcto es pegar porque la mamá les ha dicho que “cuando alguien les pegue, ellos(as) deben pegar.” Es posible afirmar entonces que la concepción de lo que debe hacerse para resolver una situación de forma correcta les vienen directamente de sus padres y madres.</p> <p>Aquí hay un claro conflicto interpersonal, cuya resolución depende de los juicios morales de los sujetos implicados. De acuerdo con Puig (1995:107), el juicio moral se usa para enfrentarse a “situaciones conflictivas que pueden ser de índole personal, interpersonal o social”.</p> <p>Según el autor, el juicio moral se puede fundamentar en criterios de beneficio personal, de preservación del orden social o de respeto por los Derechos Humanos. Por ello, cuando el niño expresa que lo correcto es defenderse con agresiones está demostrando que sus argumentos son mas de índole personal, que de índole social.</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p><i>cuando me pegan a mí</i></p> <p>¿Si un perro se entra a la escuela crees que debes hacer: darle palazos para que se vaya?</p> <p><i>“Sí porque no hace caso que se vaya”</i></p> <p><i>“A los perros hay que pegarles porque muerden”</i></p> <p><i>“Sí porque si no lo muerden a uno”</i></p> <p><i>“Al perrito de mi casa yo no le pego, le duele, sí le pego al de la calle, sí porque es bravo”</i></p> <p><i>“Le pego porque va a morder a los niños”</i></p> <p><i>“Le pego pa’ que se vaya porque en la escuela no hay perritos”</i></p> <p>¿Si un compañero(a) daña tu trabajo, deberías tú dañar el de él?</p> <p><i>“Mi papá me pega si no hago bien las</i></p> | <p>Para la convivencia escolar se han acordado normas para el cuidado y la protección de animales y plantas, que podrían ayudar a que los niños(as) fundamenten sus juicios morales frente a situaciones que estén relacionadas con su entorno. En este caso los niños(as) manifiestan inclinaciones hacia la agresión física al animal, porque, según ellos, éste representa un peligro.</p> <p>Kohlberg (1958), citado por Leahey (1998), plantea que los niños(as) a esta edad responden a las reglas y etiquetas culturales de bueno y malo, correcto o incorrecto. Sin embargo, lo que se percibe es que en la acción de los niños(as) influyen más las prácticas y pautas familiares que las escolares. De modo que los acuerdos de la escuela apenas empiezan a hacer parte de su vida. Caso contrario ocurre con los modelos y conductas familiares: “pego porque mi mamá me dice que me defienda”, “le doy palazos al perro porque me muerde” o “porque no es el perrito de mi casa”.</p> <p>Para Piaget (1977), citado por Tony Mifsud (1985), lo afectivo es la base para la socialización y la formación de la moral. En esta medida, se percibe que el vínculo afectivo que los(as) niños(as) tengan con las personas, animales o cosas determina sus juicios. Es el caso de los educandos que “no le pegan al perrito de la casa, pero sí le pegan al de la calle...”</p> <p>La ley del talión-según le hago al otro lo que me hizo a mí- es un elemento que fundamenta claramente los juicios de los niños(as), por eso es que ellos afirman que si les dañan su trabajo, ellos</p> |
|--|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | <p><i>tareas del colegio”</i></p> <p><i>“Si me echa pintura a mi dibujo le mojo su hoja porque a mí no me gusta con ese color dañado”</i></p> <p><i>“Le rayo su hoja porque la mía está maluca por su culpa”</i></p> <p><i>“Sí porque él me dañó mi trabajo de primerito”</i></p> <p><i>“Sí porque lloro, no me gusta que me dañe el dibujo mío, mi abuelita me dice que no me deje hacer nada dañado”</i></p> <p>¿Si un niño(a) te dice palabras groseras, le deberías responder con palabras groseras? Por qué?</p> <p><i>“Si me dice malas palabras le miento a la mae porque él me dijo a mi cosas malucas”</i></p> <p><i>“Sí le respondo con palabrotas pa’ que se calle y le grito duro”</i></p> | <p>sencillamente deben dañar el de el otro, y si me dice groserías, debe responder con groserías.</p> <p>Al respecto, el mismo Piaget (1977), citado por Tony Mifsud (1985), afirma que la bondad o maldad de la acción de los niños(as) dependen de la satisfacción instrumental de las propias necesidades y ocasionalmente de la satisfacción de las necesidades de los otros, siendo necesario generar experiencias físicas que los descentre.</p> <p>Se percibe entonces, que las experiencias escolares siguen quedándose iniciadas frente a la descentración paulatina y evidente de los niños(as), sigue estando presente la no transición de momentos de desarrollo moral. Se cree entonces que el “peso” de la presión del adulto de la familia resulta fuerte, porque se percibe temor en los niños(as) por no quedarle mal a sus padres frente a la importancia de defenderse de los demás, así sea violentando normas de convivencia escolar y de relaciones interpersonales.</p> <p>De acuerdo con Puig(1996), los criterios morales deben apoyarse en buenas razones y, por tanto, deben estar libre de toda presión. Sin embargo, aquí se observa que prima la presión que padres y abuelos ejercen sobre los niños y las niñas a la hora de decidir lo que deben hacer.</p> <p>En este caso se observa, del mismo modo que en los anteriores, que los niños prefieren aplicar la ley del talión a todo quien atenta contra ellos. Hay algunos niños que consideran que “las palabras malas son muy malas”. Sin embargo, en su nivel de comprensión moral consideran que en caso de que el otro los agreda, las palabras groseras pueden llegar a ser licitas.</p> <p>De acuerdo con Piaget, citado por Kamii (s.f) “La moral autónoma es la Regla Dorada de tratar a los demás como queremos ser tratados”. Los niños y niñas parece que no están interesados en cumplir con</p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | <p><i>“Me tapo las orejas y le grito ...”</i></p> <p><i>“Las palabras malas son muy malas pero si me dicen cosas malas yo le digo porque no me gusta eso”</i></p> <p><i>“Mi hermanita grande me ayuda a decirle también para que le de miedo que yo no estoy solito”</i></p> <p><i>“No me gusta que me pongan sobrenombres, me da rabia, por eso yo le digo cabeza de totumo y le grito que la mae es maluca”</i></p> <p>Si un niño(a) se comporta mal, su mamá o su papá deberían pegarle?</p> <p><i>“Le pega porque uno no puede portarse mal en el colegio ni ná, mi mamá me dice eso”.</i></p> <p><i>“Le pega con la correa pa’ que respete y haga caso”</i></p> <p><i>“Dale duro con la mano y no lo deja salir a jugar a la calle más”</i></p> <p><i>“Si la seño le dice a mi mamá que uno se portó mal, mi papá me pega duro y me dice que eso es pa’ que aprenda a estudiar”</i></p> <p><i>“Le pega duro con la rama pa’ que haga</i></p> | <p>esta regla porque para ellos lo pertinente es aplicar la ley del ojo por ojo y diente por diente.</p> <p>Se evidencia aquí el papel del castigo físico en los núcleos familiares. Los niños(as) manifiestan claramente en sus juicios que la mejor forma de combatir un mal comportamiento es la aplicación de castigos físicos por parte de padres y madres. Esto motiva la formación heterónoma de los pequeños(as) porque terminan por condicionar sus juicios morales al concepto de castigo.</p> <p>Piaget (1932), citado por Kamii (s.f.), expresa que el castigo es arbitrario porque no está directamente relacionado con la acción que se desea mejorar o corregir y, por tanto, forma hacia la heteronomía moral. En esta medida, se comprende que los niños consideren que los padres deben pegarle a quienes se portan mal.</p> |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|--------------------|--|---|
| | | <i>caso a los mayores y se porte bien”</i> | |
| | <p>COMPRESIÓN:</p> | <p>Si Carlos te pega porque tú llevas mucho tiempo sin dejarlo jugar en el grupo, tú qué deberías hacer?</p> <p><i>“No lo dejo jugar porque me pegó”</i></p> <p><i>“No juego con él porque me pegó”</i></p> <p><i>“Él no juega con mis amiguitos porque pega mucho”</i></p> <p><i>“Me da rabia que me pegue”</i></p> <p><i>“Se acaba el juego y mis amigos le pegan”</i></p> <p><i>“Yo le pego porque él me pegó primero que yo”</i></p> <p><i>“Se lo digo a mi hermano grande pa’ que le pegue duro porque yo estoy chiquito”</i></p> <p><i>“Carlos no juega, los niños que pegan no juegan”</i></p> <p>Si un perro herido se entra a la escuela, tú qué deberías harías?</p> | <p>De acuerdo con Puig (1995), la comprensión pretende que el sujeto reflexione y logre dar respuestas apropiadas a los conflictos morales. De acuerdo con el autor, en la comprensión es preciso tener en cuenta el contexto que rodea la situación.</p> <p>Aquí se observa que la mayoría de estudiantes centran su atención en el hecho en sí mismo, y no en las circunstancias en que éste se inscribe. Dicen que lo que deben hacer es pegarle al otro, y sustentan su postura en el hecho de que el otro les pegó, y no parecen reflexionar siquiera acerca de las razones o los motivos por los cuales el otro actuó de determinada forma.</p> <p>Aquí se observa que algunos niños y niñas sí son capaces de tomar en cuenta las circunstancias que rodean el conflicto, a la hora de</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p><i>“Lo saco porque bota sangre”</i></p> <p><i>“Se echa pa’ que se vaya para la calle”</i></p> <p><i>“Lo echo con mis amigos porque en la escuela no hay perros”.</i></p> <p><i>“Le pego pa’ que se vaya pa’ su casa”</i></p> <p><i>“Lo cojo con los amiguitos y lo echo al canal, pa’ allá del otro lao”</i></p> <p><i>“Se le echa agua para que se vaya de aquí”</i></p> <p>Si un compañero(a) daña tu trabajo de pintura porque se le cayó el vaso de agua con los pinceles encima de él, tú qué deberías hacer?</p> <p><i>“Eso no me gusta porque mi trabajo se dañó”</i></p> <p><i>“Le pego porque me dañó mi trabajo, mi dibujo”</i></p> <p><i>“Mi mamá no quiere mi dibujo mojado, me regaña”</i></p> <p><i>“Me cojo su dibujo porque el mío no sirve, él me lo mojó mucho”</i></p> <p><i>“Le daño su dibujo porque él me dañó el</i></p> | <p>plantear una reflexión moral. Algunos consideran que lo que justifica la sacada del perro es que está botando sangre. De acuerdo con esto, lo que lleva a considerar las circunstancias es el hecho de que éstas sirven para justificar su proceder.</p> <p>En otros casos ni siquiera se consideran las circunstancias, sino que se aplica una ley ordinaria, según la cual se considera que los animales no tienen espacio en la escuela y, por tanto, merecen ser echados de ésta, sea cual sea la circunstancia en la que se encuentren.</p> <p>En estos casos se observa esa misma tendencia de los niños a dar repuestas agresivas por estar centrados en el acto que se comete, y no en las circunstancias en que se da. Acuden incluso a sus padres para justificar su proceder: “mi mamá no quiere”</p> <p>Aparece nuevamente la ley del talión: le daño su dibujo porque el mío lo daño”</p> <p>De acuerdo con Pope (1986), los niños de 4 o 5 años ya son capaces de reconocer las intenciones de los otros. Siendo así, lo ideal es que reconozcan que el otro no actuó con intención de causarle daño, sino que se trató de un accidente. Sin embargo, ellos parecen no estar interesados en reflexionar sobre las intenciones, porque están concentrados solamente en que les dañaron su trabajo y deben pagar por eso.</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p><i>mío”</i></p> <p><i>“El agua del vaso me mojé mi trabajo y me lo dañó, no puedo llevármelo para mi casa, me regañan”</i></p> <p>Si un niño (a) te insulta con palabras groseras porque tú siempre le pones sobrenombre, tú qué deberías hacer?</p> <p><i>“Le respondo maluco porque pa’ qué me dice cosas que no me gustan”</i></p> <p><i>“Yo le contesto palabras malas, no me gusta que me digan eso”</i></p> <p><i>“Mami me dice que no me deje decir groserías que yo diga también para que sepa defenderme”</i></p> <p><i>“Yo también le pongo sobrenombre porque me insultó”</i></p> <p><i>“Yo le contesto con groserías, le miento la mae, porque el que busca encuentra seño”</i></p> <p>Si un niño(a) se comporta mal porque está muy enfermo, qué deben hacer su mamá y su papá?</p> <p><i>“Decirle que es un niño que se porta muy mal”</i></p> | <p>Aquí sería preciso que el niño tuviera en cuenta las circunstancias que llevan al otro a comportarse de esa forma. Sin embargo, los niños y las niñas parecen estar tan concentrados en ellos, que no consideran siquiera las razones del otro.</p> <p>De acuerdo con Puig (1996), a través de la comprensión se intenta determinar qué es lo justo en cada circunstancia. En este sentido, los niños y las niñas parecen más interesados en protegerse del otro, sin considerar siquiera qué es lo que debe hacerse para darle al otro el trato que se merece realmente.</p> <p>En este caso, parece que la mayoría de los niños han sido capaces de tener en cuenta el contexto en que se desarrolla la acción. Sin embargo, algunos reconocen la necesidad de corregir el mal comportamiento del niño con castigo físico, según ellos pasito, o con amenazas.</p> |
|--|--|---|---|

| | | | |
|--|-----------------|--|--|
| | | <p><i>“Pegarle pacito para que se porte bien, no duro porque tiene fiebre”</i></p> <p><i>“Le dice que le va a poner una ampolla porque se está portando mal”</i></p> <p><i>“Le dice al médico que le mande una ampolla para que se asuste, es que eso duele mucho”</i></p> <p><i>“La mamá le dice al papá cuando venga del trabajo pa que lo regañe”</i></p> | <p>Ocurre que el niño juzga que comportarse de forma indebida es malo, y por eso es necesario que así el niño o la niña estén enfermos se adopte una medida para que corrija su mal proceder. Aquí se nota claramente como está influyendo la postura de los padres y las madres en la reflexión de los niños.</p> <p>Lo que si es preciso reconocer es que los niños reconocen las intenciones de los otros y comprenden algunas circunstancias en las que se producen los hechos.</p> |
| | AUTORREGULACIÓN | <p>Cuando se intenta obtener una respuesta acerca de cierta actitud de un niño o niña, se encuentra que para ellos la última palabra la tienen los padres y las madres. Cuando se les pregunta sobre un conflicto dan respuestas del tipo: <i>“mi mamá me dijo que le pegara porque él me pegó duro y le pegue”</i></p> | <p>Como puede verse, en los juicios, las reflexiones y las conductas mismas de los niños se observa el peso de la influencia de los padres. Para ellos lo correcto es responder de la misma forma a cualquier tipo de agresión. Justifican su proceder argumentando que lo que hicieron fue obedecer una orden que habían recibido de sus padres. Siendo así, no podría hablarse de lo que Puig (1995) define como la capacidad de dirigir por sí mismo su conducta.</p> <p>La conducta de los niños y las niñas está siendo orientada por los mandatos y consejos de padres y madres. De hecho, ellos mismos argumentan que actuaron de cierta forma porque la mamá les dijo que así lo hicieran.</p> |

Tabla 3. Creación propia.

Análisis explicativo.

En los juicios morales que realizan los(as) niños(as), es definitiva la función que cumplen padres y madres. Esa tendencia a acudir a los adultos al momento de determinar qué es lo correcto o lo que “deberían hacer” frente a un conflicto moral, explica por qué ellos casi siempre consideran correcto aplicar la llamada “ley del tali3n”: *yo le pego al amiguito porque mi mamá me dice que me defienda*”, *“también le pego porque me pegó duro”*, *“yo sí le pego porque él me pegó primero*”. Es evidente que, en gran medida, sus padres los han arrojado a lo que Defrance (2005:74) denomina “las arcaicas espirales de la venganza”, o “los vértigos infinitos de la reciprocidad mimética de la ley del tali3n”.

En las respuestas de los niños se observa que para ellos es posible administrarse justicia por sí mismos, porque sus padres les han inculcado el deber de defenderse ante cualquier forma de agresión. En esta medida, es comprensible el hecho de que cuando se les pregunte acerca de lo que “deberían hacer” ante una agresión por parte de un compañero, la gran mayoría emplea formas como: *“yo le pego al amiguito porque mi mamá me dice que me defienda”*, *“también le pego porque me pegó duro*. Está claro que para los niños es correcto pagar golpe con golpe.

En sus comentarios, manifiestan que sus padres les han enseñado que cuando se enfrente a un tipo de agresión, deben defenderse. Por eso los niños consideran que si un compañero los agrede, lo que ellos “deberían hacer” es

agredirlo de la misma forma. Para ellos, lo que debe hacerse en cada situación es obedecer las instrucciones que les han dado sus padres. En este sentido, podría decirse que en los niños no existe aún un comprometimiento personal que los impulse a optar por la solución moralmente correcta.

De acuerdo con Puig (1995), el juicio moral autónomo debe estar guiado por el querer del sujeto y la reflexión que éste hace acerca de la forma cómo modificar la realidad. Siendo así, se podría decir que los juicios morales de los niños no son autónomos, porque ellos sustentan su postura en sus padres, y no en lo que ellos consideran que debe ser lo correcto.

Los padres hacen que los niños adopten criterios morales de beneficio personal porque no les han demostrado la importancia de preservar el orden social y de establecer vínculos de fraternidad con todos sus compañeros. Los niños tienen el compromiso moral de no quedarles mal a los padres, y se desarrollan moralmente a partir de la presión que ejerce el adulto en sus vidas.

De acuerdo con lo que plantea Puig (1995), el juicio moral debe fundamentarse en buenas razones y por eso no debe darle espacio a la presión. En este caso, la actitud de los padres es un elemento que presiona el accionar de los niños y condiciona la conducta de éstos porque, como es evidente en sus repuestas, ellos siempre acudirán a los padres como figura de autoridad moral. Ellos, a la hora de sustentar sus respuestas, se apoyan casi siempre en cuestiones como *“mi mamá me dijo, “mi mamá dice”*.

Es preciso resaltar que aunque ciertos casos reconocen la maldad de algunas acciones, también establecen determinados juicios morales que parecerían formas de comprensión moral. Por ejemplo: mientras reconocen que hay palabras que son malas, hacen la salvedad y afirman que pueden ser empleados para defenderse. Es claro que para ellos lo primordial es lograr vengarse del otro, sin importar los medios de los que tengan que valerse para ello.

Es tal la presión del adulto que, en algunos casos, los juicios morales de los niños se fundamentan en el concepto de castigo. Algunos niños actúan de cierta forma por temor a ser castigados por los padres. En las entrevistas se notaron respuestas del tipo *“le pego porque sino mi mamá me pega”*. En este caso, el niño o la niña no tienen claro si aplicar la ley del talión sea o no moralmente correcto. Sin embargo, es claro que lo que él o ella desean es evitar el castigo de los padres, en caso de que no sean capaces de defenderse.

A este respecto es preciso señalar también que algunos niños y niñas consideran que el hecho de que alguien se porte mal amerita un castigo físico. Resulta interesante analizar lo que dicen los niños cuando se les pregunta acerca de lo que deberían hacer los padres de un niño que molesta. Ellos dicen: *“Le pega con la correa pa’ que respete y haga caso”*, *“Darle duro con la mano y no lo deja salir a jugar a la calle más”*, *“Le pega duro con la rama pa’ que haga caso a los mayores y se porte bien”*.

En estas respuestas de los niños se observa la manera cómo conciben el castigo. En otras oportunidades expresan que es malo portarse mal porque *la mamá dice que es malo*. A este respecto, Piaget (1932), citado por Kamii (s.f.), expresa que el castigo es arbitrario porque no está directamente relacionado con la acción que se desea mejorar o corregir y, por tanto, forma hacia la heteronomía moral.

En este caso, se podría afirmar que los padres, con el empleo de formas de castigo físico, han hecho que los niños se orienten hacia la formación de una moral heterónoma. Los niños(as) manifiestan claramente que la mejor forma de combatir un mal comportamiento es a través de la aplicación de castigos físicos por parte de padres y madres.

En cuanto a la comprensión moral, se intentó averiguar el papel que tiene el contexto situacional en la resolución de conflictos. En las respuestas de los niños se observa que, a la hora de resolver un hecho, no suelen tomar en cuenta las circunstancias en las cuales éste se produce. Ellos confían casi siempre en la maldad o bondad de la acción en sí misma y no consideran siquiera que sea necesario partir del contexto en el cual se produjo.

Cuando se les pregunta qué deberían hacer si un compañero les pega porque no lo dejan jugar, sus respuestas están siempre centradas en la agresión en sí misma, y no tienen en cuenta las circunstancias en las que ésta se produce. Suelen justificarse con expresiones como: *Se acaba el juego y mis amigos le*

pegan”, “yo le pego porque él me pegó primero que yo”, “Se lo digo a mi hermano grande pa’ que le pegue duro porque yo estoy chiquito.

De acuerdo con Pope (1986, citado por Molina, 1994), los niños de 4 o 5 años ya son capaces de reconocer las intenciones de los otros. Por ello, no podría argumentarse que sus respuestas se deben a que no son capaces de identificar con qué intención lo hizo el otro o cuáles fueron las razones que motivaron su proceder. Lo cierto es que ellos consideran las formas de agresión en sí misma, y no las ubican en un espacio o en un tiempo determinado. Aparece nuevamente la ley del tali3n: si me dañó mi trabajo, yo daño el de él, sin tener en cuenta que actuó sin la intención de hacerme daño.

En el dilema del perro herido, algunos niños y niñas ni siquiera consideraron la situación del perro, sino que procedieron a aplicar una ley ordinaria según la cual, los animales no tienen espacio en la escuela y, por tanto, merecen ser echados de ésta, sea cual sea la circunstancia en la que se encuentren. Otros llegaron incluso a valerse de esa circunstancia para darle validez a su reflexión moral, y justificar así su proceder. Notamos que cuando se les pregunta acerca del perro herido, algunos consideran que lo que justifica la sacada del colegio es que está botando sangre.

Es preciso señalar entonces que los niños son capaces de reconocer las intenciones de los otros y de comprender algunas de las circunstancias que rodean los hechos. Frente al dilema del niño que molesta porque está enfermo,

parece que la mayoría de los niños han sido capaces de tener en cuenta el contexto en que se desarrolla la acción. Sin embargo, algunos reconocen la necesidad de corregir el mal comportamiento del niño con castigo físico (según ellos, *pasito*, o *con amenazas*).

Ocurre que el niño juzga que comportarse de forma indebida es malo, y por eso es necesario que, sin importar que el niño o la niña estén enfermos, los padres adopten medidas para que corrija su mal proceder. Por ello recomienda *“Pegarle pacito para que se porte bien, no duro porque tiene fiebre”, “Le dice que le va a poner una ampolla porque se está portando mal”*. Aquí se nota claramente como están influyendo los padres y las madres en la reflexión de los niños acerca del proceder que se debe adoptar en determinada circunstancia.

En síntesis, la moralidad de niños y niñas está fundamentada, por influencia de padres y madres, en la ley del talión y la consciencia del castigo por parte del adulto. La presión adulta no ha permitido que los niños empiecen a desarrollar reflexiones morales propias que permitan que los orienten hacia una formación en y hacia la autonomía moral. Por ello, se requiere un plan de acción que fortalezca los procesos de elaboración de juicios morales, y facilite el proceso de comprensión moral de niños y niñas.

TABLA 4. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS RELACIONES EN EL AULA

- Objetivo 2: Identificar los factores del contexto psicosocial que influyen en la formación del juicio moral de los niños(as) de Grado Cero, y que pueden orientar la elaboración de un programa colectivo de formación moral.

| CATEGORÍA | COMPONENTES | DESCRIPCION DEL CONTEXTO | COMENTARIOS |
|---------------------|--------------|---|---|
| ESPACIOS DIALÓGICOS | ALTERIDAD | <p>Tipo de relaciones en el aula Aunque la maestra intenta entablar diálogos con los(as) niños (as), éstos no parecen interesados en hablar. Se muestran callados ante situaciones de conflicto, temerosos ante las preguntas del adulto e indiferentes frente a los procesos de aprendizaje.</p> <p>Rol de los estudiantes Los estudiantes adoptan un rol pasivo. Mientras la maestra intenta realizar reflexiones en torno a determinado conflicto, descubre que los estudiantes no se atreven a reproducir espontáneamente los hechos ocurridos, ni a responder las preguntas que éstos generan.</p> | <p>Los espacios de diálogo exigen del acto físico de dialogar como forma de interacción entre los sujetos. Por tanto, si los estudiantes no se muestran interesados en expresar sus opiniones, sentimientos y/o percepciones, es improbable que se puedan entablar ambientes democráticos.</p> <p>Mientras la maestra sea quien tenga la palabra, se perpetuarán relaciones verticales en las que ésta aparezca como alguien que regula y determina las acciones que se desarrollan al interior de las aulas. La actitud del estudiante es siempre esa actitud de sumisión que surge cuando se decide callar, en lugar de opinar.</p> <p>De acuerdo con Velandia (2006: 97), para darle espacio a la alteridad es preciso ser consciente de la otra persona. Sin embargo, para ser consciente que ese otro existe, es indispensable que ese otro sea consciente de sí mismo, tome parte en la discusión y adopte un rol activo. Si los estudiantes no comprenden que su participación es necesaria, no podrán establecer una relación horizontal con la maestra y sus compañeros, que les facilite el establecimiento de un ambiente comprensivo y dialógico.</p> |
| | RECIPROCIDAD | Respeto mutuo | El respeto por los otros hace que los tratemos como nos |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | <p>Los niños acostumbran a pegarle a sus compañeros. Son comunes las burlas asociadas a las características físicas (“orejón”, “bocón”, “pando”, “negro”, “indio”), los sobrenombres asociados a ciertos animales (“el orejaeburro”, “el pataeperro”); personajes cómicos e indigentes de la localidad (“el ñoño”, “doña Florinda”, “la Loca Petra”, “el bobo tuso”)</p> <p>Atentan contra las pertenencias de sus compañeros, dañan el material didáctico y maltratan las plantas y los animales cercanos a la escuela.</p> <p>Adquisición mutua de compromisos.</p> <p>Los niños y niñas no conversan entre ellos a fin de establecerse tareas y responsabilidades.</p> <p>No son capaces de dialogar para resolver sus conflictos, optan por acudir a la agresión y a la aplicación de la ley del talión, en vez de acordar compromisos para el respeto de las normas de convivencia.</p> | <p>gustaría que nos trataran a nosotros. Si no nos gusta que se burlen de nuestras particularidades físicas, no debemos burlarnos de las de los otros.</p> <p>El que a los niños(as) de edad preescolar se les llame por sus nombres, posibilita sus procesos de identidad y formación del autoestima. En los casos aquí mencionados, es preciso resaltar que no se tratan de apodos positivos o formas diminutivas que transmiten afecto, sino de términos peyorativos que tienen la clara intención de hacer que el otro se sienta mal.</p> <p>El respeto al otro implica tener especial cuidado con sus pertenencias. En este sentido, se podría decir que cuando los niños(as) dañan un objeto que pertenece al compañero, están irrespetándolo directamente.</p> <p>El cuidado de los animales y las plantas demuestra una actitud de respeto y protección del medio ambiente. Los niños(as) aún no han aceptado que las plantas y los animales también son elementos indispensables para su entorno, que garantizan, en cierta medida, el bienestar de las personas en la escuela.</p> <p>Durante la formación de los niños(as) es preciso establecer una relación recíproca de defensa de sus derechos y aplicación de sus deberes. De modo que crezcan sabiendo que tienen unos derechos que se les debe garantizar, pero que también tienen unos deberes que deben cumplir. De esta manera no se estarían educando seres humanos tiranos, sino seres humanos humanizados. En este proceso de humanización, la sanción por reciprocidad juega un papel importante, en tanto los niños(as) aprenden a comprender que lo que se cuestiona es la acción de la persona, no a la persona misma. Según Piaget (1932), citado por Kamii (s.f), para lograr dicha claridad es preciso que haya una corresponsabilidad entre la falta y la acción reparadora de modo que el niño(a) se motive a construir normas de conducta a través de la</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|-------------|--|--|
| | | | coordinación de puntos de vistas. La sanción por reciprocidad implica compromiso del infractor tanto por reparar la falta como por no volverla a cometer. |
| | COOPERACIÓN | <p>Participación en clases Durante el desarrollo de las actividades académicas, los niños y niñas optan por abandonarlas y salirse del aula, y ante la motivación del adulto para retomarlas y dar cuenta de ellas, manifiestan desconocimiento de las mismas y desinterés por saberlo.</p> <p>Trabajo en equipo Al momento de realizar las actividades en equipo, los niños (as) no comparten el material de trabajo ni respetan la elaboración de los otros, con frecuencia optan por dañar lo que sus compañeros han realizado.</p> <p>Convivencia pacífica Los educandos se pelean y agreden con frecuencia, el clima escolar es estresante y agotador para toda la comunidad educativa porque la maestra está durante la mayor parte del tiempo intentando mediar los conflictos entre niños y niñas.</p> | <p>Según Tébar Belmonte (2009), es preciso que durante la acción pedagógica, el estudiante asuma un rol activo en su proceso de aprendizaje, se comprometa con el levantamiento de sus conocimientos y establezca conversaciones con sus pares y adultos. En esta medida el docente puede estructurar su rol de maestro mediador del aprendizaje significativo.</p> <p>Resulta esencial el trabajo en equipo para el proceso de socialización de los niños(as), permite la descentración, la interrelación de puntos de vista, el compartir, el respetar y valorar el esfuerzo de los demás.</p> <p>El respeto por la diferencia posibilita que las relaciones interpersonales estén amparadas en el buen trato y el respeto mutuo, generando así un clima escolar de convivencia pacífica. Es necesario que se luche por conservar el orden social.</p> |

Tabla 4. Creación propia.

Análisis explicativo.

A fin de obtener información acerca del papel de la alteridad en el aula, centramos las observaciones de las clases en dos cuestiones: el tipo de relaciones que se establecen en el aula y el rol que adoptan los niños y niñas durante la clase. En cuanto al primer aspecto es preciso señalar que, en vista de que los espacios dialógicos exigen del acto físico de dialogar, no es posible reconocer a otro que no está dispuesto a dialogar.

Se observa en el grupo cierta incapacidad de los estudiantes para expresar de forma espontánea sus ideas y opiniones, es decir, no se acercan al adulto a decirle lo que les sucedió. Los niños (as) optan por quedarse callados ante las agresiones o conflictos con sus compañeros, se aíslan, se les ve temerosos, callados o molestos. Ante tales situaciones, la maestra intenta conversar con los niños (as) acerca de los conflictos generados, pero ellos son cortos de palabras, no sostienen una conversación sobre los hechos: “no se seño”, “él me pegó”, “yo no hice nada”, “yo estaba jugando y no sé”, “él no quiere jugar conmigo”, “no me dejan jugar”, “me quitó el bombom”, “me botó el yupi a la basura”. En ocasiones demuestran una actitud de incomodidad o de fastidio ante los interrogantes o las recomendaciones de la maestra, deciden irse sin hacer ningún tipo de comentario.

Como no hay diálogo, los niños y las niñas adoptan un rol pasivo la mayor parte del tiempo. La actividad durante la clase se limita al trabajo que la maestra les asigna, y esto imposibilita el establecimiento de relaciones horizontales,

mediante las cuales sea posible que se establezcan interacciones o espacios participativos en el aula.

En lo concerniente a la reciprocidad, es preciso resaltar la falta de respeto de niños y niñas para con sus compañeros. A la hora de interactuar, se observa que no recurren a los nombres y apellidos propios de sus compañeros, sino que emplean formas que atentan contra la dignidad de éstos. Cuando van a asignarse sobrenombres entre ellos, recurren a las particularidades físicas de cada sujeto. Por ello, es común observar que entre compañeros usen formas como *“orejón”* *“bocón”*, *“pando”*, *“negro”*, etc.

Es preciso señalar que el respeto por los otros hace que los tratemos como nos gustaría que nos trataran a nosotros. Si no nos gusta que se burlen de nuestras particularidades físicas, no debemos burlarnos de las de los otros. Esto sin contar que el hecho de que a los niños(as) de edad preescolar se les llame por sus nombres, posibilita sus procesos de identidad y formación del autoestima. En los casos aquí mencionados, hay que resaltar que no se tratan de apodosos positivos o formas diminutivas que transmiten afectos, sino de términos peyorativos que tienen la clara intención de hacer que el otro se sienta mal.

A estas formas de agresión verbal que atentan contra la dignidad de sus compañeros, se suma el hecho de que existe la tendencia a atentar contra las pertenencias de los otros. El respeto por el otro implica tener especial cuidado con sus pertenencias materiales. En este sentido, se podría decir que cuando los

niños(as) dañan un objeto que pertenece al compañero, están irrespetándolo directamente a él.

En cuanto a la adquisición mutua de compromisos, se observa que los niños y niñas no conversan entre ellos a fin de establecerse tareas y responsabilidades. Es más, no se observan siquiera dialogando para resolver un conflicto, porque optan inmediatamente por recurrir a la agresión y a la aplicación de la ley del talión, en vez de acordar compromisos para el respeto de las normas de convivencia.

Esto último explica, en cierta medida, el hecho de que las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula estén tan marcadas por los conflictos interpersonales. Los niños y niñas están tan acostumbrados a dar respuestas agresivas que no consideran siquiera la posibilidad de darle una salida pacífica a un conflicto que se genere entre compañeros.

En cuanto a la cooperación, se observa que durante el desarrollo de las actividades académicas, los niños y niñas manifiestan indiferencia, e incluso en algunas ocasiones optan por salirse del aula para no tener que hacer ninguna actividad. Con su actitud, manifiestan que están desinteresados y que no desean participar en las dinámicas que la maestra intenta proponer.

Cuando la maestra propone alguna forma de trabajo en equipo, los niños (as) dificultan su labor porque no comparten el material de trabajo ni respetan la elaboración de los otros. Con frecuencia se generan conflictos interpersonales que

son ocasionados porque algunos niños optan por dañar los trabajos que sus compañeros han realizado.

Como es evidente, el aula necesita convertirse en un espacio dialógico que facilite el establecimiento de relaciones pacíficas y democráticas. El diálogo debe ocupar el espacio que ocupan hoy los conflictos, y la participación el espacio del silencio. Por ello, el plan de acción debe estar orientado hacia el establecimiento de un ambiente de cooperación, fraternidad y alteridad entre compañeros.



6.2 CICLO DE ACCIÓN Y PARTICIPACIÓN

TABLA 5. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)

PROGRAMA SESIÓN 1: Por el camino de “La Cenicienta”

- Objetivo 3: Propiciar ambientes de alteridad que influyan en el proceso de formación del juicio moral en los niños de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 5: Evaluar el desarrollo moral de los niños(as) en relación con la creación de espacios de diálogo, a partir de la implementación de un programa infantil de formación en y hacia la autonomía moral.

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN | COMPONENTES | RELATOS DE LOS NIÑOS (AS) |
|---------------------------|--|-------------|---|
| CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | <p>“La conciencia moral autónoma es el conjunto de procedimientos que permiten determinar por si mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”.</p> <p>Puig (1995: 27)</p> | JUICIO | <p>¿Qué creen ustedes que debió hacer La Cenicienta cuando sus dos hermanastras le quitaron sus hermosos vestidos y le pusieron un delantal de cocinera?</p> <p><i>“ la cenicienta tenía que quitarle unos trajes a ellas para ponérselos, pa’ que no se viera maluca”</i></p> <p><i>“romperle los vestidos a esas muchachas si no le devolvían el de ella porque su traje era bonito”</i></p> <p><i>“ llamar a la mamá de ellas para que no deje que le pongan el delantal y le devuelvan su vestido bonito”</i></p> <p><i>“pegarles duro porque le quitaron su vestido bonito y decirle a</i></p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p><i>su mamá que les pegó porque no le daban su traje”</i></p> <p><i>“decirle que se lo devuelva porque sino se pone a llorar y no se va a poner ese delantal”</i></p> <p><i>“ Decírselo a la mamá de ellas”</i></p> <p><i>¿Cómo creen ustedes que debía responder “La Cenicienta” a las burlas, maldades y malos tratos de sus hermanas?</i></p> <p><i>“sus hermanastras eran malas, la cenicienta tenía que ser mala con ella sino se corregían.</i></p> <p><i>“decirle a ellas que eso no se hace porque es malo ser así”</i></p> <p><i>“ uno no se puede burlar de las personas y a la cenicienta no le gustaba”</i></p> <p><i>“decirle que no le gusta que se burlen de ella porque eso es malo”</i></p> <p><i>“la cenicienta tiene que decirle a ellas que es la que hace los oficios y que no se burlen por eso”</i></p> <p><i>Cuando “La Cenicienta” peina a sus hermanas y les limpia sus zapatos, creen ustedes que actúa bien?</i></p> <p><i>“la cenicienta es buena pero sus hermanastras son malas con ella”</i></p> <p><i>“sí es buena la cenicienta pero no le ayudan a hacer los</i></p> |
|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>oficios”</i></p> <p><i>“no hay que limpiar los zapatos sola sino con sus hermanastras porque se cansa”</i></p> <p><i>“ella es buena por eso las peina y limpia toda la casa”</i></p> <p><i>“sí es bueno porque los zapatos están sucios pero no son de ella”</i></p> <p><i>“sus hermanastras son grandes pa’ peinarlas”</i></p> <p><i>¿Creen ustedes que estuvo bien que las palomas les sacaran los ojos a las hermanastras de “La Cenicienta”.?</i></p> <p><i>“esas hermanastras eran malas por eso la paloma las castigó sin ojos, si fueran buenas no les pasa nada malo”</i></p> <p><i>“eso les pasa por malas, pero eso duele mucho”</i></p> <p><i>“a la gente mala Dios no le gusta y las castiga”</i></p> <p><i>“es que las palomas lo hicieron porque ellas eran malas con la cenicienta, pero así no ven después”</i></p> <p><i>“no es bueno lo que las palomas hicieron porque a ellas les duele los ojos”</i></p> |
|--|--|--|---|

Tabla 5. Creación propia.

TABLA 6. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

| CATEGORÍA | COMPONENTES | DEFINICION | DESCRIPCION DEL CONTEXTO |
|---------------------|-------------|--|--|
| ESPACIOS DIALÓGICOS | ALTERIDAD | <p>Llamo principio de alteridad al que orientan interacciones áulicas en las que ambas partes ejercitan derechos y asumen responsabilidades, ambos disponen de una cuota de poder en las decisiones. El otro es un <i>alter</i> diferente, con el que dialogo, lo construyo y me construye, su rol es activo, tiene iniciativa de acción. Frigerio (1998:70)</p> | <p>Tipo de relaciones en el aula</p> <p>En la primera sesión fue posible entablar relaciones dialógicas interesantes, debido a que los(as) niños (as) se mostraban motivados e interesados en conversar con la maestra y con sus otros compañeros sobre la historia leída. Como la mayoría conocían el relato, se decidieron a comentar algunos de los hechos que se registran en la versión que aparece en la serie televisiva de los cuentos de los hermanos Grimm.</p> <p>Con esta dinámica, la maestra logra que todos los niños se sintieran parte importante del grupo, en la medida en que posibilitó que los pequeños (as) se vincularan desde sus comentarios libres y espontáneos alrededor del texto, y alrededor de lo que relatan sus otros compañeros.</p> <p>Una vez lo consideró pertinente, dinamizó el diálogo a través de preguntas que permitieran sostener el conversatorio y que facilitaran las interrelaciones entre las distintas opiniones acerca del comportamiento de los personajes o de las situaciones hipotéticas que hacen parte de la historia.</p> <p>La maestra genera situaciones problemáticas que posibiliten el pensamiento de los pequeños(as) y la expresión abierta de sus opiniones, e intenta que cada uno se sintiera valioso, incluyendo hasta los que aún no se aventuraban a expresar sus ideas verbalmente, pero decidieron hacerlo a través de gestos y emociones.</p> <p>Para lograr esto último, fue preciso que la maestra resaltara con igual trascendencia tanto los aciertos, como los desaciertos de los estudiantes, y que aprovechara éstos últimos para motivar otras</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>maneras de percibir las situaciones, a fin de posibilitar el respeto y la tolerancia.</p> <p>Con frecuencia la maestra los invitaba a escuchar al que hablaba. Si el grupo no hacía silencio, el hablante debía esperar hasta que se dieran las condiciones, sin necesidad de acudir a los regaños o a situaciones que hicieran sentir mal a los niños(as). Ellos debían comprender que era un asunto de reglas del juego.</p> <p>Rol de los estudiantes</p> <p>Los estudiantes adoptaron un rol cada vez más activo. Empiezan a comprender el valor de sus respuestas y la importancia de saber qué dijo el otro, de modo que se logran encontrar, en sus conversaciones, verdaderos intercambios comunicativos. Niños y niñas se dispusieron corporal y mentalmente para escuchar y hablar, para participar en la actividad grupal y para disfrutarla.</p> <p>En esta medida, se percibe que son los mismos compañeros quienes invitan al otro a que esté atento, escuche y participe. El hecho de que la regulación de la conducta circule entre iguales, gesta una relación horizontal con los educandos y favorece la construcción de normas de convivencia pacífica. De esta manera, la maestra no es la única que convoca al orden, a la escucha y a la participación, sino también lo hacen los niños(as).</p> |
|--|--|--|---|

Tabla 6. Creación propia.

Análisis explicativo.

En esta primera sesión los niños estuvieron involucrados en la dinámica misma de las actividades. La metodología implementada en el aula estuvo orientada tanto a lo que Pacheco, Latorre, y Enríquez (2007) denominan el acto físico de dialogar, como al establecimiento de relaciones horizontales entre los niños y la maestra. Se observó que tanto los niños como las niñas estaban interesados en expresar sus opiniones y escuchar los comentarios de sus compañeros.

De acuerdo con Frigerio (1998:70), el principio de alteridad reconoce que el otro tiene iniciativa de acción. Los niños tuvieron iniciativa de acción porque se atrevieron a expresar sus opiniones libremente. Aunque, quizás por ser la primera sesión, se observa que algunos se expresan con cierta timidez, lo interesante es que vayan tomando conciencia de que el aula es un espacio para el diálogo, y que todos tienen derecho a expresar lo que piensan y sienten.

Según el mismo autor, la alteridad permite que se ejerzan derechos y se asuman responsabilidades. En este caso, se observa que los niños están ejerciendo su derecho a expresar libremente sus opiniones y han empezado a asumir responsabilidades. Se comprometieron mutuamente a escuchar y respetar las opiniones de los compañeros. Esto explica el hecho de que mientras unos niños consideran que es necesario que la cenicienta se venga, otros deciden darle espacio al diálogo.

Como la sesión estaba centrada en el establecimiento de esos espacios dialógicos, se pretendió que los estudiantes evaluaran sus juicios morales, pero no con el objetivo de que todos los estudiantes compartieran las mismas opiniones, sino con la intención de que fueran comprendiendo la necesidad de expresarse y permitir que el otro se exprese. Estos espacios dialógicos van permitiendo que niños y niñas sean cada vez más tolerantes. La tolerancia permitirá que los niños vayan comprendiendo a los demás y que establezcan relaciones cada vez más pacíficas entre compañeros.

Se observa en los niños(as) un cambio de actitud hacia los otros. Ha cambiado el trato con los compañeros y no se observa tanta agresión ni física ni verbal. Se notó que estuvieron dispuestos a participar en las dinámicas precisamente porque, según ellos mismos comentaron, se sintieron cómodos con una dinámica que estuvo orientada hacia una historia que a ellos les resulta fascinante. Este hecho permitió que niños y niñas se sintieran mucho más interesados en expresar sus ideas.

En lo relacionado con la conciencia moral, se observan grandes cambios en la construcción de los juicios morales de los niños y las niñas. En el proceso de diagnóstico analizamos cómo los niños, por influencia de sus padres, fundamentan sus juicios morales en la llamada ley del talión. En el desarrollo de esta primera sesión del programa, decidimos someterlos a dilemas morales a fin de determinar qué tanto influyen los relatos en las percepciones que tienen ellos sobre lo que es moralmente correcto y lo que es moralmente incorrecto.

Cuando se conversa con ellos y ellas acerca de la escena en la que las hermanastras de La Cenicienta le dañan su traje, aparece la idea de venganza: *“si las hermanastras le quitaron el vestido, ella debe también quitarle los de ellas o rompérselos*. De acuerdo con esto, todavía siguen presentes algunos rasgos de la ley del talión, en la medida en que los niños acuden a la agresión como forma de defensa.

En otros casos, el adulto aparece como mediador. Ya aquí no se encuentra alusión a la ley del talión que tanta fuerza tuvo durante el diagnóstico porque la figura del padre y la madre se ha transformado. Aparece como un ser facultado para intervenir en la resolución pacífica de un conflicto (*llamar a la mamá de ellas para que no deje que le pongan el delantal, “Decírselo a la mamá de ellas”*). No aparece ese padre o esa madre que insta a que el niño aplique justicia por sus propias manos sin importar que tenga que agredir a otro.

Otros niños empiezan a concebir la posibilidad de dialogar con el otro. Algunos consideran que la cenicienta debe decirles a sus hermanas que no le gusta lo que le están haciendo. En este sentido, los niños están evaluando sus anteriores juicios, en la medida en que han comprendido que existen otras vías de acción que no atentan contra el otro y que permiten resolver los conflictos de forma pacífica.

De acuerdo Pérez-Delgado (2000:239), los juicios morales se refieren a sentencias sobre la bondad o malicia de una acción. Los(as) niños(as) consideran

que la acción de la Cenicienta de limpiarles los zapatos a las hermanas como algo bueno quizás porque no están calificando la acción misma. Para ellos(as), el acto de limpiar los zapatos constituye un acto de benevolencia que debe calificarse como bueno.

Sin embargo, mientras unos niños consideran que lo que hicieron las palomas estuvo bien porque había que castigar a las hermanas de la Cenicienta para castigarlas, otros califican la acción como algo malo. En este sentido se podría decir que mientras unos niños elaboran el juicio a partir del acto mismo al consideran que el acto de sacarle los ojos a alguien es malo en sí mismo, otros consideran que el acto es justo porque las hermanas de la Cenicienta lo merecen.



TABLA 7. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)

PROGRAMA SESIÓN 2: En los zapatos de “El patito feo”

- Objetivo 3: Propiciar ambientes de alteridad que influyan en el proceso de formación del juicio moral en los niños de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 5: Evaluar el desarrollo moral de los niños(as) en relación con la creación de espacios de diálogo, a partir de la implementación de un programa infantil de formación en y hacia la autonomía moral.

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN | COMPONENTES | RELATOS DE LOS NIÑOS (AS) |
|---------------------------|--|-------------|--|
| CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | “La conciencia moral autónoma es el conjunto de procedimientos que permiten determinar por si mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”. Puig (1995: 27) | JUICIO | <p>¿Qué creen ustedes que debió hacer el patito feo cuando otro pato le dio un picotazo en el lomo?</p> <p><i>“ponerse a llorar porque le dolió mucho, eso deja una rocha grande”</i></p> <p><i>“hay que decirle que ese picotazo duele mucho y que eso no se hace”</i></p> <p><i>“al pato malo hay que decirle que eso no lo vuelva a hacer, que se porte bien y no haga llorar al patito feo”</i></p> <p><i>“ese pato es malo, él también llora si lo pican duro”</i></p> <p><i>“hay que regañarlo porque al patito feo no le gusta”</i></p> <p><i>“si no hace caso de no pelear con el patito feo entonces se le pega pa’ que entienda”.</i></p> <p>¿Creen ustedes que estuvo bien que el patito feo soportara picotazos,</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>empellones y burlas de los otros patos y gallinas?</p> <p><i>“el patito tenía que defenderse y decir que eso era malo, que no le pegaran”.</i></p> <p><i>“no porque eso le dolía mucho y lo ponía triste”</i></p> <p><i>“pobrecito el patito feo, él era bueno y los otros malos amiguitos”</i></p> <p><i>“el patito feo se ponía muy triste, tenía que buscar amigos que lo ayudaran”</i></p> <p><i>“no porque él estaba chiquito para los otros patos y esas gallinas”</i></p> <p>¿Creen ustedes que el patito feo actuó mal cuando echó a correr, lleno de miedo, y tropezó con un cántaro de leche y derramó la leche por toda la habitación?</p> <p>“a él le dio mucho miedo y no vió la leche corrió duro y la botó, ahora le pegan por eso”.</p> <p>“es malo botar la comida pero es que él corrió muy rápido sin ver”</p> <p>“el patito feo estaba asustao y la leche se perdió”</p> <p>“se asustó mucho cuando botó la leche pero fue sin culpa”</p> <p>“ mi mamá me dice que vea cuando camine o corra pa’ no caerme, es malo la leche perdida”</p> <p>¿Qué creen ustedes que debe hacerles el patito feo a los otros patos y gallinas ahora que es un hermoso cisne?</p> |
|--|--|--|--|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>“no debe jugar con ellos porque lo trataron muy mal por maluco”</i></p> <p><i>“el patito les tiene miedo porque son malos esos patos y gallinas”</i></p> <p><i>“ es que es un cisne bonito ya no es un patito feo”</i></p> <p><i>“decirles que no lo vuelvan a tratar con rabia porque ya es bonito”</i></p> |
|--|--|--|--|

Tabla 7. Creación propia.



TABLA 8. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

| CATEGORÍA | COMPONENTES | DEFINICIÓN | DESCRIPCION DEL CONTEXTO |
|---------------------|-------------|--|--|
| ESPACIOS DIALÓGICOS | ALTERIDAD | <p>Llamo principio de alteridad al que orientan interacciones áulicas en las que ambas partes ejercitan derechos y asumen responsabilidades, ambos disponen de una cuota de poder en las decisiones. El otro es un <i>alter</i> diferente, con el que dialogo, lo construyo y me construye, su rol es activo, tiene iniciativa de acción. Frigerio (1998:70)</p> | <p>Tipo de relaciones en el aula</p> <p>En esta sesión, la maestra se centró en el fortalecimiento de la capacidad de expresión de las ideas, la capacidad de escucha y la tolerancia por la diferencia. Para ello, invita a los estudiantes a recordar las normas de convivencia al momento de dialogar con los otros: escuchar con atención, no interrumpir mientras el otro trata de plantear su punto de vista y respetar lo que los demás dicen.</p> <p>Los niños (as) felicitan al compañero (a) que ahora expresa más sus ideas a través de aplausos y “besitos volados”. La maestra los motiva a seguir haciéndole, mediante estímulos verbales y celebraciones grupales.</p> <p>Los estudiantes empiezan a hacer preguntas a la maestra y compañeros, lo que permite que el diálogo se mantenga motivado por ellos y no sólo por el adulto. Sus intervenciones son más amplias y centradas a la temática.</p> <p>Durante la sesión hubo niños (as) que planteaban situaciones problemas, los cuales eran reformulados y atendidos por el colectivo.</p> <p>La tolerancia también se atendió desde el manejo del tono de voz, ahora era menos frecuente invitar a los niños(as) a bajar el tono con que hacían sus intervenciones, sobre todo si estaban en desacuerdo con lo escuchado del compañero (a).</p> <p>Rol de los estudiantes</p> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p>Los niños (as) manifestaban un rol cada vez más activo en los diálogos grupales y el compromiso por mantener un ambiente de convivencia pacífica. Se les percibe cómodos a la hora de hablar con los otros, independientemente de su manera particular de pensar las situaciones.</p> <p>Los desaciertos eran asumidos con tranquilidad y disposición para mejorar o aprender de los demás, manifestado a través de las preguntas del cómo sería mejor una situación o la otra.</p> <p>El mantener el cuerpo en reposo y tranquilo se convirtió en una necesidad de los niños(as) a la hora de la socialización de la narración, por lo que implementaban actividades de aseo de cara y brazos, antes de iniciar la lectura del cuento o el conversatorio sobre el mismo.</p> <p>La maestra implementó ejercicios de respiración para lograr relajar o tranquilizar a los pequeño(as) después de los descansos, por ejemplo. Y de esta manera invitarlos a iniciar o retomar la actividad dialógica.</p> <p>Ante los desencuentros o diferencias, se observaba que los niños (as) asumían una actitud cada vez más conciliadora, pacífica y respetuosa.</p> |
|--|--|--|--|

Tabla 8. Creación propia.

Análisis explicativo.

En este segundo encuentro es evidente que los niños están siendo cada vez más capaces de lanzar opiniones sobre la historia que socializaron. Sin embargo, para lograr llevarlos a este nivel ha sido necesario que ellos y ellas comprendan la importancia de dejar que el compañero hable, de escuchar lo que quiere decir y de respetar lo que piensa. De hecho, todos se comprometieron a no interrumpir mientras otro habla y a no burlarse de lo que el otro niño dice.

En esta sesión se intentó, del mismo modo que en la anterior, hacer del aula un espacio de diálogo. Resulta llamativo observar cómo los niños van apoderándose cada vez más de la palabra. Podríamos hablar de alteridad, de acuerdo con Velandia (2006: 97), para referirnos a ese tipo de interacciones que han logrado establecerse hasta aquí entre la maestra y los niños y niñas. Los niños han comprendido que el aula es un espacio en el que deben interactuar.

Esas interacciones han logrado que el rol de los niños y las niñas sea cada vez más activo. De un salón de clases en el que priman tanto el silencio, como las agresiones físicas y verbales de unos niños contra otros, se ha pasado a un aula dialógica en la que prima la participación y el respeto por el otro. Poco a poco se ha ido abandonado todas esas formas de expresión que atentan contra el otro, porque en la medida en que se escucha al otro, se comprenden sus opiniones y se reconoce su valor.

Arellano (2006: 43) considera la alteridad como una posibilidad de trascender. De acuerdo con esto, los procesos comunicativos que se están desarrollando en el aula con los niños y las niñas han permitido que la comunicación trascienda a uno de sus planos más democráticos: el plano del reconocimiento del otro como un *auténtico otro*, como un sujeto con sentimientos, opiniones y percepciones diferentes.

En cuanto a lo moral, se percibe que aunque ésta es sólo la segunda sesión, se observa cómo niños y niñas califican la acción del pato como una acción mala porque consideran que nadie debe hacerle a otro lo que no le gustaría que le hicieran a él. Así mismo, se observa que la presencia de formas de agresión física ha disminuido. La ley del talión que imperaba ha ido siendo desplazada por otras formas, en la medida en que se consideran y se exploran otras posturas.

En algunos casos aparece la idea del regaño o del maltrato físico como una forma de corregir algún tipo de conducta que ha sido considerada por ellos como mala. Para Puig (1995), el juicio moral comprende la reflexión que hace el sujeto a fin de modificar una realidad. En este caso los niños están señalando que si al patito *se le regaña o se le pega*, es probable que éste corrija su mala conducta.

Otro asunto interesante es que los niños y las niñas consideran la posibilidad de darle al otro pato la oportunidad de que corrija su conducta. Aquí hay que resaltar que los niños está siendo capaces de realizar unas reflexiones

morales mucho más profundas. En otras oportunidades el niño no habría siquiera contemplado la posibilidad de resolver el conflicto de forma pacífica, sino que habría aplicado una ley: si el pato le pega, que se defienda y le pegue también. En esta medida, la postura de los niños parece que se ha ido descentrando poco a poco la ley del talión.

De acuerdo con Puig (1995), en el juicio moral interviene la reflexión del sujeto que intenta modificar la realidad. En este caso, la agresión que se comete en contra del patito feo es la realidad a la que niños y niñas se enfrentan. Los niños reconocen que debe hacerse algo para modificar esa realidad, y que ese algo no es precisamente responder con la misma agresión.

En el relato que los niños socializan, el patito feo está enfrentándose a un claro conflicto de acción: tiene la opción de actuar de forma violenta o de soportar las agresiones a las que está siendo sometido. Los niños expresan que lo que el patito feo debería hacer es ponerse a llorar, decírselo a la mamá o defenderse. En los comentarios de los niños aparece la necesidad de defenderse, sin una clara alusión a la agresión (*tenía que defenderse*).

En la construcción misma de los juicios es interesante notar cómo los niños toman las acciones que realizan los personajes y su caracterización misma para calificar al patito feo como alguien bueno y a sus amigos como malo”. En este sentido, comprenden el valor de las acciones en el desarrollo moral del sujeto.

Cuando hablan acerca de la ocasión en la que el patito feo accidentalmente derramó la leche, aluden a la culpabilidad de un hecho considerando las circunstancias. Aunque algunos calificaron la acción misma como algo malo, la gran mayoría no define la acción como buena o mala, sino que toman en consideración los motivos por los que botó la leche (*estaba asustado, tenía miedo...*)



TABLA 9. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)

PROGRAMA SESIÓN 3: Amigos de “Hänsel Y Gretel”

- Objetivo 4: Generar ambientes de cooperación y reciprocidad que influyan en el proceso de comprensión moral de los niños(as) de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 5: Evaluar el desarrollo moral de los niños(as) en relación con la creación de espacios de diálogo, a partir de la implementación de un programa infantil de formación en y hacia la autonomía moral.

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN | COMPONENTES | RELATOS DE LOS NIÑOS (AS) |
|---------------------------|--|--------------|--|
| CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | “La conciencia moral autónoma es el conjunto de procedimientos que permiten determinar por si mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”. Puig (1995: 27) | COMPRENSIÓN: | <p>¿Qué creen que debió hacer el padre para proteger a Hänsel y Gretel de los planes de su mujer?</p> <p><i>“su papá había dejado a la madrastra mala en el bosque, para que se muriera ella, por mala”</i></p> <p><i>“es que los niños no podían dejarse en el bosque porque se morían y ellos eran buenos”</i></p> <p><i>“que el papá se quedara con los hijos en el bosque pa’ que no les diera miedo y le ayudara a caminar por el bosque”</i></p> <p><i>“su papá tenía que volarse de la madrastra mala con sus dos hijos a otra parte donde ella no se los encontrara”.</i></p> <p><i>“había que decirle a esa señora mala que dejara de ser mala para que vivieran juntos todos y buscaran comida o joyas en la casa de la bruja”</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>¿Crees que estaba mal que Hansel engañara a la vieja bruja sacando un hueso en lugar de sus dedos?</p> <p><i>“es que si no mostraba el huesito se lo comía la bruja y él tenía que vivir y cuidar a su hermanita”</i></p> <p><i>“es malo decir mentiras pero como la bruja se quería comer a Hånsel había que decir mentira mostrando el huesito”</i></p> <p><i>“no importa decirle mentiras a una bruja porque ellas son muy malas con los niños y se los comen”</i></p> <p><i>“Hånsel tenía que mostrar el huesito porque él no se quería morir y dejar a su hermanita sola en la casa de la bruja porque también la mataba a ella y no podía volver a donde su papá”</i></p> <p>¿Crees que Hånsel actuó mal cuando su padre le pregunto por qué miraba hacia atrás y él dijo que estaba mirando una palomita?</p> <p><i>“Hånsel no quería decirle así al papá, pero si no se daba cuenta la bruja mala y ellos se perdían en el bosque y no veían más a su papá”</i></p> <p><i>“es malo decirle mentira al papá, pero la bruja iba para el bosque con ellos y se daba cuenta si le decía la verdad”</i></p> <p><i>“el niño hizo eso porque no quería quedarse en el bosque perdido con su hermanita porque se podían morir allá solos”</i></p> <p><i>“es que su papá fue malo con ellos porque le hizo caso a la bruja de llevarlos lejos en el bosque para que se quedaran allá”</i></p> <p>¿Estuvo mal que Gretel empujara a la vieja bruja hacia lo más profundo</p> |
|--|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>del horno hasta que ardiera en fuego?</p> <p><i>“esa bruja mala no sabía cuidar a los niños, ella se los comía y quería comerse a Hånsel y Gretel, y como ella se dio cuenta la empujó para que no la fritara a ella”</i></p> <p><i>“quemar a la gente es malo porque se mueren, pero es que la bruja iba a matar a la niña en el horno y la bruja no entendía de no ser mala con los niños”</i></p> <p><i>“la bruja era grande y tenía mucha fuerza, la niña no sabía cómo escaparse para que no la metiera en el horno y la matara con la candela”</i></p> <p><i>“no se podía marrar a la bruja porque la niña estaba chiquita y no podía con esa señora ella sola y por eso la empujó y soltó al hermanito”</i></p> <p>¿Crees que estuvo bien que Hansel y Gretel empezaran a comerse esa casita cubierta de pan y de pastel?</p> <p><i>“esa fue una trampa que les puso la bruja mala porque ellos eran niños y les gustaba los dulce, por eso se la comieron sin pedir permiso, sin saber que era de la bruja”</i></p> <p><i>“esos niños tenían que tocar la puerta de la casita y pedir un pedacito porque no era de ellos la casita y no sabían de quién era”</i></p> <p><i>“no fue bueno comerse la casita porque no era de ellos, era ajena, pero como tenían mucha hambre ellos no esperaron y se comieron unos pedacitos”</i></p> <p><i>“los hermanitos tenían mucha hambre porque no tenían comida en ese bosque pero la casita tenía dueño y no estaba sola”</i></p> |
|--|--|--|

Tabla 9. Creación propia.

TABLA 10. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

| CATEGORÍA | COMPONENTES | DEFINICION | DESCRIPCION DEL CONTEXTO |
|---------------------|-------------|--|--|
| ESPACIOS DIALÓGICOS | COOPERACIÓN | <p>Araújo (2000) señala que según Piaget, lo que permite el surgimiento de las relaciones de cooperación es la progresiva reducción del egocentrismo infantil así como la convivencia cada vez mayor con niños y niñas de la misma edad, ya que ello facilita que los intercambios sociales y cognitivos sean cada vez más frecuentes.</p> | <p>Participación conjunta en clases Los niños han adoptado la postura de un grupo que sabe trabajar de manera conjunta. El trabajo conjunto en este caso consiste en estar atento a las opiniones de los otros, en permitir que cada quien intervenga, en respetar lo que los otros dicen, y en estar en disposición para desarrollar las actividades.</p> <p>Se observa cómo niños y niñas piden la palabra y hacen la respectiva observación si no se respetan los turnos para hablar. En este caso, la palabra y la atención se dan a quien le corresponde.</p> <p>Durante la elaboración de representaciones gráficas, cada uno asume de manera responsable y activa su rol: unos dibujan, otros colorean y otros recortan o pegan. Asimismo, se presenta que cada uno recibe ayuda del otro en su tarea específica, bien sea porque lo solicita, bien sea porque el otro se ofrece.</p> <p>Trabajo en equipo El respeto mutuo permite que la profesora y los estudiantes logren articularse a fin de lograr trabajar en equipo. Se ha comprendido el trabajo en equipo como una actitud que permite que los participantes actúen de forma conjunta.</p> <p>Los estudiantes permiten las anotaciones de sus compañeros frente a posibles situaciones inadecuadas, aceptando poder mejorarlas.</p> <p>La maestra posibilita que las funciones circulen teniendo en cuenta la motivación de los estudiantes, de modo que ellos sientan ser tratados en igualdad de condiciones y oportunidades. De esta manera, se asignan tareas que cada uno asume de manera</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>satisfactoria y consciente en relación con el otro.</p> <p>Si por algún motivo la (s) actividad (es) quedan inconclusa (s), la maestra convoca a los educandos a analizar las posibles causas de la situación, de modo que en el grupo haya conocimiento acerca de lo sucedido, y cada miembro se sienta comprometido con sus tareas y compromisos.</p> <p>Convivencia pacífica</p> <p>Como el grupo se ha comprometido a respetarse mutuamente, se establecen acuerdos puntuales para que ello sea posible. Es el caso de hacer buen uso del material de trabajo y de cuidar la propia elaboración y la de los demás. De modo que si alguien se percató que algún trabajo está mal ubicado, da cuenta de la situación y se compromete con su conservación.</p> <p>Los niños (as) se llaman por sus nombres propios y hacen la anotación al compañero (a) que por cualquier motivo no lo haga. Las palabras soeces son evitadas y sancionadas por el grupo, de modo que la maestra sólo ejerce una función de mediadora.</p> <p>Las agresiones físicas son productos de la accidentalidad. En este punto es evidente la preocupación de los niños y niñas por evitar cualquier tipo de agresión. Los implicados en alguna discusión expresan las condiciones en que se dieron los hechos, explicitando que si las circunstancias hubiesen sido distintas, no se hubieran presentado el conflicto. Ante una disputa, se busca reparar los daños que se ha causado.</p> <p>La dinámica cotidiana se desarrolla en un ambiente de tranquilidad y motivación, en el que cada estudiante cumple con los horarios establecidos y las actividades propuestas.</p> |
|--|--|--|---|

Tabla 10. Creación propia.

Análisis explicativo.

En vista de que durante el proceso de diagnóstico se notó que los niños y las niñas presentaron cierta dificultad para trabajar en equipo, fue preciso idear una o varias sesiones orientadas hacia el establecimiento de espacios de cooperación en el aula y con ello el fortalecimiento del proceso de comprensión moral de algunas situaciones conflictivas.

Considerando que las actividades de esta sesión estuvieron orientadas hacia el establecimiento de relaciones de cooperación, se logró que los estudiantes trabajaran en grupos, de forma ordenada. Durante la realización de las representaciones gráficas, se observó que los niños trabajan de forma conjunta y ordenada: mientras unos dibujan, otros pintan y el resto recorta y pega.

De acuerdo con Randall Salm (2006:135), la cooperación incluye aspectos de asociarse, colaborar, compartir y participar. En este sentido, se podría decir que niños y niñas han sido capaces de unirse y establecer algunos acuerdos que les permitan trabajar de forma conjunta y que permitan descentralizar los poderes de algunos estudiantes, a fin de que todos participen y adopten posturas de cooperación.

Según el mismo autor, el compartir en un sentido autónomo se desarrolla a través de relaciones de *cooperación* no coercitivas, en un tipo de relaciones de respeto mutuo entre iguales. Los niños y niñas han comprendido que, para trabajar de forma conjunta, el respeto mutuo es una condición *sine qua non*. Y, de

hecho, han establecido un acuerdo tácito para respetar el trabajo de los compañeros y compañeras, y escuchar atentamente sus opiniones.

Araujo (2000) considera que, entre los niños, la cooperación impulsará la idea de que forman una verdadera comunidad de iguales que están en el aula para aprender. El autor defiende la idea de hacer del aula un espacio de funcionamiento interactivo, en tanto espacio social en el que cada cual cumple una función y desempeña un papel que resulta determinante en la construcción diaria de ese vínculo comunitario.

Estos espacios de cooperación facilitaron los procesos de comprensión moral porque permitieron que los niños comprendieran que aunque cada uno de sus compañeros son personas diferentes, es necesario que cada uno de los niños se sienta que es parte de un grupo en el que todos los miembros son importantes. Prueba de ello es que, a partir de las expresiones gráficas, algunos niños que no se habían atrevido a expresarse, lograron hacerlo.

De acuerdo con Puig (1995), la comprensión se ocupa de la reflexión moral en cuanto pretende abordar la singularidad de las situaciones plenamente contextualizadas. En este sentido, se intentó someter a los niños a algunos de los dilemas que se plantan en la historia de “Hänsel y Gretel”, a fin de que consideraran moralmente la situación, a partir de las circunstancias en las cuales se produce determinado acto, o las razones que motivan su aparición.

En el ejercicio con los dilemas, es evidente que niños y niñas, a la hora de determinar la bondad o maldad de los actos, son capaces de tomar en cuenta las circunstancias en las que se producen. Cuando se les pregunta acerca de la bondad o maldad del engaño de Hänsel, reconocen que mentir es malo, pero lo justifican considerando las razones (*si no mostraba el huesito se lo comía la bruja, había que decir mentiras*). Reconocen que lo apropiado en esa circunstancia es proteger la vida, independientemente de lo que haya que hacer.

Para Puig (1995), a la hora de analizar la comprensión, se trata de ver qué es lo justo y correcto en cada situación, y verlo a partir de la consideración de las razones que hacen plausible la posición de todos los implicados en la realidad problematizada. Frente a la quema de la bruja, los niños reconocen que la acción misma de quemar a la gente es mala, pero reflexionan y plantean que en las circunstancias en las que se dio el hecho, estuvo bien.

Algo parecido ocurre con el hecho de que los niños se hayan comido la casa de la bruja. Los niños califican como mala la acción, pero la justifican señalando que ellos tenían hambre. Esto concuerda con lo planteado por Puig (1995), para quien la comprensión moral se orienta hacia lo justo. Lo justo en esa circunstancia es que Hansel y Gretel, por encontrarse perdidos en medio del bosque y sin comida, procedan a comerse la casa de la bruja sin hacerse ningún tipo de cuestionamiento.

TABLA 11. REJILLAS DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)

PROGRAMA SESIÓN 4. Erase una vez *un pescador y su mujer...*

- Objetivo 4: Generar ambientes de cooperación y reciprocidad que influyan en el proceso de comprensión moral de los niños(as) de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 5: Evaluar el desarrollo moral de los niños(as) en relación con la creación de espacios de diálogo, a partir de la implementación de un programa infantil de formación en y hacia la autonomía moral.

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN | COMPONENTES | RELATOS DE LOS NIÑOS (AS) |
|---------------------------|--|-------------|---|
| CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | “La conciencia moral autónoma es el conjunto de procedimientos que permiten determinar por si mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”. Puig (1995: 27) | COMPRENSIÓN | <p>Crees que el hombre debió hacerle caso a su mujer, aún cuando sabía que estaba mal hacer lo que ella le pedía?</p> <p><i>“ese pescador no podían hacerle tanto caso a su mujer porque ella estaba mandando mucho y porque afuera había ya tempestad en el mar y le podía también pasar algo malo”</i></p> <p><i>“es que el hombre si podía hacerle caso a su mujer pero poquito porque hacerlo tanto era malo, esa mujer quería muchas cosas y cansó a su marido y al príncipe encantado del mar y se aprovechó de que él le hacía mucho caso”</i></p> <p><i>“el hombre no podía ir tanto donde el príncipe encantado por hacerle caso a la mujer y ella tenía que aprender a no</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>pedir mucho y a querer lo que le daban porque era que siempre quería más y más y muchas cosas”</i></p> <p><i>“es bueno hacerle caso a la mujer, pero en cosas que no son malas, pero como ella estaba pidiendo demasiado al príncipe del mar, su marido tenía que decirle que él no iba para allá, que entonces fuera ella y lo pidiera para que pasara la pena ella.</i></p> <p><i>“el pescador tenía que decirle a su mujer que él ya le había pedido bastante cosas por ella al príncipe del mar y que seguir pidiendo más y más no era bueno porque uno tenía que dar las gracias cuando le daban cosas y quedar contento con ellas”</i></p> <p><i>“el marido tenía que decirle a su mujer que no fuera mala pidiendo tanto, que a él le daba pena seguir pidiendo tanto, así que no iría más donde el príncipe encantado”</i></p> <p>Estuvo mal que la mujer deseara vivir en una mejor casa?</p> <p><i>“ no era malo querer cambiar el cuchitril por una casa bonita y grande, lo que pasa es que esa mujer era muy ambiciosa y ni siquiera iba ella a decirle al príncipe, sino que mandaba a su marido y entonces la pena la pasaba él y no ella”</i></p> <p><i>“ es bueno vivir en una casa muy bonita, pero lo malo de esa mujer era que no se quedaba con ninguna cosa sino que quería más y más, y eso sí es muy malo”</i></p> <p><i>“ no es malo vivir en una casa muy bonita sino que lo malo era mandar tanto a su marido a pedir más al príncipe encantado y no darle las gracias por lo que ya le había dado y quedarse con eso”</i></p> <p><i>“es que lo mal hecho de la mujer del pescador fue querer tantas cosas y pedir tanto al príncipe encantado, ella tenía</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>que quedarse con su casa bonita y grande y no pedir más, ella tampoco daba las gracias al príncipe ni a su marido”</i></p> <p>¿Es malo desear vivir en un palacio de piedra?</p> <p><i>“no es malo querer vivir en un palacio de piedra porque es bonito y a la señora le gustaba, pero es que ella siempre quería otra cosa”</i></p> <p><i>“esa señora quería muchas cosas y mandaba a su marido a pedir las al príncipe encantado y ella no iba con él al mar, ella ya no hubiera pedido más”</i></p> <p><i>“querer vivir en un palacio de piedra no es muy malo porque es más bonito que la casa, esa señora no se conformaba con lo que le daban”</i></p> <p><i>“es que uno no puede andar pidiendo mucho porque eso es malo, el marido estaba cansado, pero el palacio de piedras es bueno para vivir la señora con el señor”</i></p> <p>¿Qué debió hacer el hombre ante las peticiones de su mujer?</p> <p><i>“ese señor no podía ir tantas veces al mar porque ya daba pena pedir mucho al pescador encantado”</i></p> <p><i>“el hombre tenía que decirle a su mujer que no pidiera tanto, que quedara contenta con lo que le habían dado porque era muy bueno eso”</i></p> <p><i>“decirle a su mujer que pidiera una sola cosa y no más porque estaba descontenta con lo que el príncipe del mar le daba y eso no se hace”</i></p> <p><i>“ir con su mujer al mar para que ella le pidiera una sola cosa al príncipe encantado y quedara contenta con lo que</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | <p><i>le daba”</i></p> <p><i>“es que esa señora pedía mucho y el hombre no debía ir más al mar a apenas hacerle caso a ella, él tenía que decirle que eso estaba muy malo hacerlo”</i></p> <p><i>¿El pescador es un hombre bueno o malo?</i></p> <p><i>“el pescador es un señor muy bueno porque quería a su mujer y le hacía caso, pero él tenía que decirle más a ella que era malo pedir mucho y no hacerle tanto caso a la mujer y no ir más al mar donde el príncipe encantado”</i></p> <p><i>“al pescador no le gustaba pelear con su mujer, él era bueno y no quería ir tanto donde el príncipe del mar”</i></p> <p><i>“él era un hombre bueno porque le decía a ella que no pidiera más, ella no entendía entonces le tocaba ir al mar a pedirle más cosas para ella”</i></p> <p><i>“ese pescador era un señor bueno con su mujer porque le hacía caso y porque también le decía que era malo pedir mucho al príncipe del mar, es que ella no le hacía caso”</i></p> |
|--|--|--|--|

Tabla 11. Creación propia.

TABLA 12. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

| CATEGORÍA | COMPONENTE | DEFINICION | DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO |
|---------------------|--------------|---|---|
| ESPACIOS DIALÓGICOS | RECIPROCIDAD | <p>Tiramonti y Montes (2008:57) señalan que “el principio de reciprocidad establece que la relación profesor- alumno no es unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere mientras el alumno tiene que obedecer)”. En este caso, extendemos el principio no sólo a la relación de los estudiantes y profesores, sino a la relación entre estudiantes, en la medida en que concebimos el aula como un espacio en el que todos los participantes están facultados para opinar y tomar decisiones.</p> | <p>Respeto mutuo</p> <p>Todos los niños (as) aportaban a la recreación de la narración y trabajaban en equipos en las diversas actividades que se generaron a partir de la dinámica de la clase. Fue significativa tanto la atención prestada por el grupo, como el respeto por la palabra del otro.</p> <p>Las decisiones acerca de cómo trabajar es consensuada, sin embargo, si algún niño(a) expresa preferencia por alguna manera distinta, también se le facilitan las condiciones, respetando de esta manera la diferencia y la participación de la minoría en el grupo.</p> <p>En el aula se presenta un espacio participativo donde el poder es un factor que oscila entre los integrantes del mismo, de modo que la maestra es sólo una mediadora, un adulto que acompaña los procesos de aprendizaje y que por tanto no se impone ni abusa de su posición.</p> <p>Adquisición mutua de compromisos.</p> <p>Al iniciar las actividades se acuerdan las responsabilidades, que son discutidas, de modo que todos(as) se sientan a gusto al cumplirlas. El cumplimiento o no de los compromisos es un asunto igualmente tratado en el grupo, de modo que a cada quién se le reconoce por lo que es y por lo que aporta.</p> <p>Algunas actividades son de preferencia para todos los educandos, frente a lo cual se opta por rotarlas en subgrupos, en aras a establecer un trato</p> |

| | | | |
|--|-------------|---|--|
| | | | entre iguales. Algunos niños(as) luego de experimentar ciertas tareas deciden que no desean desempeñarla más. De inmediato se escuchan sus razones, se dialoga con ellos y se toman las decisiones pertinentes, de acuerdo con los intereses de los educandos y a las necesidades del grupo. Se busca una decisión mediadora que permita que las partes implicadas cedan y se beneficien. |
| | COOPERACIÓN | Araújo (2000) señala que según Piaget, lo que permite el surgimiento de las relaciones de cooperación es la progresiva reducción del egocentrismo infantil así como la convivencia cada vez mayor con niños y niñas de la misma edad, ya que ello facilita que los intercambios sociales y cognitivos sean cada vez más frecuentes. | <p>Participación conjunta en clases</p> <p>La dinámica de clases se desarrolla dependiendo de la disposición conjunta del grupo. El objetivo es que todos estén centrados en la misma actividad. Se socializan los trabajos de todos los niños (as) y de esta manera se realiza las autoevaluaciones y heteroevaluaciones, ambas con la orientación de la cualificación personal y grupal.</p> <p>Cada fortaleza de los educando es tomada en cuenta en la participación conjunta, de esta manera cada quien pone lo mejor de sí para la consecución del mismo fin o propósito.</p> <p>El respeto por el turno en la palabra y la opinión del otro, sigue siendo una acción presente en el espacio escolar, cada vez más cualificado y articulado a la cotidianidad de los pequeños(as).</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>La elaboración del dibujo o la representación gráfica del “emperador” fue posible gracias al trabajo en equipo, a las acciones que cada uno realizó orientadas a la consecución de dicho propósito.</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p>La representación teatral ha sido una estrategia que ha contribuido significativamente con el desarrollo del diálogo y el trabajo en equipo. Los niños (as) se manifiestan comprometidos con la realización de las respectivas actuaciones, lo que le ha permitido comprender mejor el contenido de las narraciones.</p> <p>La motivación es un componente presente en las elaboraciones o construcciones de equipo. El hecho de que los estudiantes se sienta felices en la escuela es una condición <i>sin en qua non</i> para el aprendizaje significativo.</p> <p>Convivencia pacifica</p> <p>Ante las situaciones de conflictos, los niños (as) optan por el diálogo. Cada quien expresa sus opiniones, respeta el turno de la palabra y da cuenta de lo que los otros plantean. De esta manera, se acuerdan las sanciones y se acompaña el cumplimiento de las mismas, de modo que cada miembro del grupo se sienta comprometido con el bienestar de todos y con la construcción de una convivencia pacífica.</p> <p>La destrucción de los trabajos propios o ajenos es una conducta que ya no se percibe en el aula. Por el contrario, se observa esmero en los niños (as) por cuidarlos y mantenerlos limpios y organizados. Asimismo, se mantienen los acuerdos para respetar a los demás, evitando agredirlos verbal o físicamente. Disposición que se mantiene en el trato con los animales, las plantas y los objetos de la escuela y del entorno inmediato.</p> |
|--|--|--|---|

Tabla 12. Creación propia.

Análisis explicativo.

En esta sesión fue indispensable la cooperación de todos niños y niñas tanto para recrear el relato, como para trabajar en equipos. Es evidente que poco a poco los niños han ido comprendido que es necesario que vean el aula como un espacio en el que se comparte, se participa y se interactúa con el otro, y han dejado de verlo como un espacio en el que la maestra tiene la palabra la mayor parte del tiempo por ser quien “toma las decisiones”.

Mientras trabajaban juntos, se observó que todos estaban interesados en dibujar la casa del emperador y comprometidos con el establecimiento de lo que Araujo (2000) considera intercambios sociales entre compañeros. Entender que es indispensable que todos los niños participen no sólo permitió que todos participaran, sino que facilitó el establecimiento de unas relaciones pacíficas e impidió que el poder se concentrara en unos cuantos.

Randall Salm (2006:135) plantea que “la cooperación es actuar o trabajar conjuntamente con otras personas hacia una meta común: incluye aspectos de asociarse, colaborar, compartir y participar”. De acuerdo con esto, se podría afirmar que la representación gráfica del emperador constituyó esa meta común hacia la que lograron dirigirse los niños porque comprendieron la necesidad de colaborar, y participar de una u otra forma en el desarrollo de la actividad.

Se han adquirido compromisos mutuos. Los niños se muestran comprometidos con los materiales de trabajo y manifiestan respeto hacia el trabajo

de sus compañeros. Han comprendido que respetar a los compañeros implica respetarlo a ellos como personas, respetar sus pertenencias y valorar sus opiniones.

Mediante el diálogo se ha logrado establecer un ambiente de reciprocidad que ha permitido que los niños adopten un rol activo y que se sientan comprometidos con el desarrollo de las actividades. Se observa que cada vez son más los niños que intervienen y que el control de cada sesión no se concentra ni en unos cuantos niños, ni en la maestra.

En el conversatorio, mientras uno niño habla, el otro coopera escuchándolo activamente, y mientras otros escuchan, el resto se mantiene en silencio para no interrumpir el desarrollo de la actividad. Cooperan además respetando los turnos y permitiendo que sus compañeritos puedan expresar sus ideas libremente siempre que lo consideren necesario.

En las reflexiones morales de los niños se encuentran expresiones como *No es malo pero es que ella siempre quería otra cosa*, *“La señora quería muchas cosas”*. En este caso, se observa que el asunto no está en el hecho mismo de que la mujer quiera otra casa, la maldad del acto está en la actitud que motiva sus deseos. Es evidente que los niños son capaces de calificar un acto a partir de las circunstancias en las que se produce.

Para ellos la maldad de la acción consiste en el exceso. Vamos a encontrar relatos como *“Es que uno no puede pedir mucho porque eso es malo”*, *“Era bueno*

lo que ya tenía". En esos relatos hay una clara alusión a la ambición como un deseo malo. Es evidente que los niños aquí están considerando la acción desde la motivación interna de quien la ejecuta. Según ellos, no es malo pedir, la acción se vicia, o se vuelve mala, cuando se hace con deseos egoístas.

En los casos en los califican al pescador como alguien bueno que actuaba mal por la presión de su mujer, no definen al hombre a partir de lo que hace, sino que tienen en cuenta sus motivaciones internas. Reconocen que el hombre actúa mal porque se encuentra bajo presión. Puig (1995) plantea que con la comprensión se quiere reconocer lo particular y se quiere dar respuestas que le sean apropiadas. En este sentido, el criterio que toman en cuenta los niños es la actitud del hombre, y las circunstancias que lo obligan a actuar.

Este autor plantea que en la comprensión moral "se trata de ver qué es lo justo y correcto en cada situación, y verlo a partir de la consideración de las razones que hacen plausible la posición de todos los implicados en la realidad problematizada." Por ello, cuando los niños definen la actitud del hombre considerando las dificultades por las que atraviesa, demuestran que son capaces de razonar acerca de lo que es moralmente correcto en cada circunstancia. De hecho, el mismo Puig afirma que son "las circunstancias las que aportan siempre notas de excepcionalidad al juicio moral.

A la hora de determinar si estuvo bien o mal que el pescador le hiciera caso a su mujer, los niños no la toman la acción en sí misma sino que consideran el

contexto. Por eso afirman: *“Es bueno hacerle caso a la mujer, pero en cosas que no son malas, “el marido tenía que decirle a su mujer que no fuera mala pidiendo tanto, que a él le daba pena seguir pidiendo” Es que el hombre si podía hacerle caso a su mujer pero poquito porque hacerlo tanto era malo, esa mujer quería muchas cosa. Para ellos, no se trata de que hacerle caso a la mujer sea algo malo, se trata más bien de que la mujer está siendo motivada por deseos ambiciosos y, ese hecho, vicia la acción misma y la convierte en un mal proceder.*

Acerca de la maldad o bondad del acto de querer una mansión *“no era malo querer cambiar el cuchitril por una casa bonita y grande, lo que pasa es que esa mujer era muy ambiciosa, No es malo vivir en una casa muy bonita sino que lo malo era mandar tanto a su marido a pedir más al príncipe encantado., Es que lo mal hecho de la mujer del pescador fue querer tantas cosas y pedir tanto al príncipe encantado.* Estos relatos confirman lo que se ha venido planteando. Los niños y niñas son capaces de definir una acción a partir del contexto. Para ellos, querer una casa nueva o hermosa no es malo, lo malo es la ambición. Ellos no se centran en la acción misma de la mujer, sino que toman en cuenta los hechos anteriores para determinar que se trata de una cuestión malsana.

TABLA 13. REJILLA DE LOS RELATOS DE LOS NIÑOS(AS)

PROGRAMA SESIÓN 5: “Con el traje nuevo del emperador”

- Objetivo 3: Propiciar ambientes de alteridad que influyan en el proceso de formación del juicio moral en los niños de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 4: Generar ambientes de cooperación y reciprocidad que influyan en el proceso de comprensión moral de los niños(as) de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 5: Evaluar el desarrollo moral de los niños(as) en relación con la creación de espacios de diálogo, a partir de la implementación de un programa infantil de formación en y hacia la autonomía moral.

| CATEGORÍA | DEFINICIÓN | COMPONENTES | RELATOS DE LOS NIÑOS (AS) |
|---------------------------|--|-------------|--|
| CONCIENCIA MORAL AUTÓNOMA | “La conciencia moral autónoma es el conjunto de procedimientos que permiten determinar por si mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”. Puig (1995: 27) | JUICIOS | <p>¿Qué debió hacer el anciano y noble ministro cuando descubrió que no veía ningún traje?</p> <p><i>“no decir mentiras porque la verdad era que los artesanos no estaban haciendo ningún traje y si él era buen trabajador no tenía que decir mentiras”</i></p> <p><i>“decirle al emperador que los artesanos no estaban haciendo ningún traje porque él no veía nada”</i></p> <p><i>“él era buen trabajador en el palacio por eso tenía que decirle al emperador que esos señores no estaban haciendo ningún traje para él”</i></p> <p><i>“ir donde el emperador y decirle que esos señores se le estaban robando la plata y el oro que les había dado para que le hicieran el traje porque no estaban haciendo ningún traje porque no se veía y que él sí era un buen trabajador”</i></p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>“decirle a esos señores que hacían la tela para el traje que eran unos robones porque no le estaban haciendo nada al rey y que eso es malo robarle a la gente”</i></p> <p><i>“pedirle el oro y la plata a esos artesanos para llevársela al emperador porque ellos no estaban haciendo de verdad ningún traje.</i></p> <p>¿Qué debió hacer el emperador cuando descubrió que no veía ningún traje?</p> <p><i>“ponerse bravo con esos hombres porque ellos le habían echado embuste porque no estaban haciendo ningún traje y le habían cobrado por esa tela y él no veía nada”</i></p> <p><i>“decirle a esos hombre que él no veía ningún traje y que por eso tenían que irse del pueblo porque eran unos ladrones y que por eso él no era un emperador malo”</i></p> <p><i>“decirle a toda la gente del palacio que en el pueblo habían unos señores que decían hacer las telas para los vestidos hermosos y eso no era verdad porque él no había visto ningún traje”</i></p> <p><i>“el emperador tenía que sentirse tranquilo porque él no era un hombre malo y entonces tenía que decirle a los señores que estaban haciendo el traje que él no veía ese traje”</i></p> <p>¿Estuvo bien que la gente no reconociera que no veía nada por temor a que lo consideraran tonto?</p> <p><i>“es que la gente no era tonta por eso tenían que decirle a esos señores que eran ellos los que no estaban haciendo el traje y que lo tenían que hacer”</i></p> <p><i>“no es bueno que la gente diga mentiras, ellos tenían que decir que no veían ningún traje porque esa era la verdad”</i></p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | <p><i>“esos artesanos no estaban haciendo la tela para el vestido del emperador y la gente tenía que decir que era mentira que la estaban haciendo, no importa que le dijeran tontos”</i></p> <p><i>“los tontos no son malos, decir mentira sí es malo y por esos la gente tenía que decir la verdad al emperador y a toda la gente del pueblo”</i></p> <p><i>“es malo decir que hay un traje y no lo hay, porque eso es engañar a la gente que está esperando el traje del emperador y los artesanos son malos también porque cobraron por ese traje”</i></p> <p><i>“la gente hizo mal porque no aceptó que no veían ningún traje, ellos tenían que decir eso a todo el mundo y por eso no eran tontos ni malos”</i></p> |
|--|--|--|---|

Tabla 13. Creación propia.

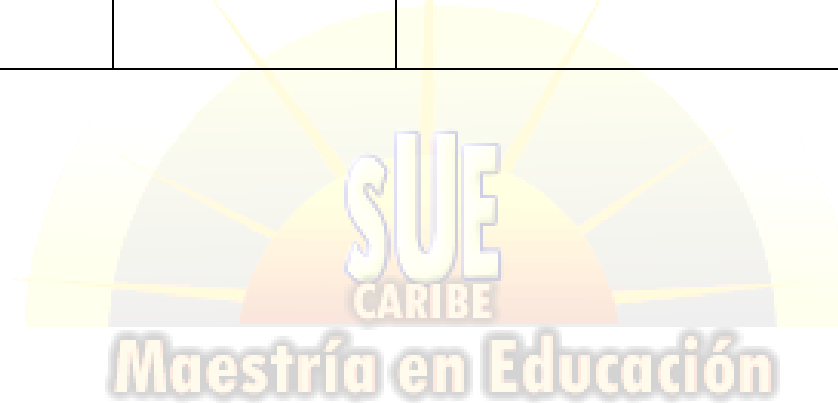


TABLA 14. REJILLA DE OBSERVACIÓN DE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

- Objetivo 3: Propiciar ambientes de alteridad que influyan en el proceso de formación del juicio moral en los niños de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 4: Generar ambientes de cooperación y reciprocidad que influyan en el proceso de comprensión moral de los niños(as) de Grado Cero del centro educativo “San José de Chocolate”.
- Objetivo 5: Evaluar el desarrollo moral de los niños(as) en relación con la creación de espacios de diálogo, a partir de la implementación de un programa infantil de formación en y hacia la autonomía moral.

| CATEGORÍA | COMPONENTES | DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO |
|----------------------------|------------------|--|
| <p>ESPACIOS DIALÓGICOS</p> | <p>ALTERIDAD</p> | <p>Tipo de relaciones en el aula</p> <p>Los pequeños (as) logran comprender la importancia de concebir el aula y la escuela en general como un lugar donde es posible dialogar, compartir, aprender y convivir con el otro, como un espacio en el que las relaciones fraternas y respetuosas modelan un ambiente agradable y favorable para todos. Han logrado reconocer al otro como un otro autentico, que tiene sentimientos, saberes, emociones, deseos y opiniones. Ya no es preciso obligar a los estudiantes a que se expresen, ellos mismos deciden hacerlo.</p> <p>Las relaciones de autoridad son cada vez mayores y más cualificadas, pues el poder de la palabra está en todos las participaciones, no sólo en lo que dice y piensa la maestra, sino en los aportes de todos y en los interese colectivos. Esto permite unas relaciones horizontales entre los educandos y la profesora, de modo que no se imponen las opiniones ni los deseos, sino que se dialoga con el otro.</p> |

| | | |
|--|----------------------------|---|
| | | <p>Rol de los estudiantes</p> <p>La participación activa y comprometida de los niños(as) se percibe en las actividades, de modo que todos (as) velan porque las propuestas se desarrollen a cabalidad. Niños y niñas han visto la diferencia entre asumir un rol activo y asumir un rol pasivo.</p> <p>Cada estudiante tiene la responsabilidad de aportar a la dinámica de grupo y de favorecer los procesos de escucha y habla colectiva. En esta medida se construye un encuentro de nociones alrededor de las temáticas tratadas.</p> <p>Igualmente, los pequeños(as) le solicitan a la maestra participar en los diversos conversatorios, de modo que la iniciativa también se rota entre los miembros del grupo. Esa ambiente dialógico posibilita la participación de todos los niños y favorece el establecimiento de unas relaciones democráticas en el aula.</p> |
| | <p>RECIPROCIDAD</p> | <p>Respeto mutuo</p> <p>Se observa que la dinámica de clases se ha transformado en un espacio interactivo entre estudiantes – estudiantes y entre estudiantes y la maestra, de modo que la palabra se convirtió en el medio de participación de todos, se percibe un espacio democrático, de respeto mutuo, del reconocimiento del otro y respeto por sus diferencias.</p> <p>En esta medida, los estudiantes han comprendido la importancia de solicitar prestado algún objeto o material de trabajo. Asimismo, el respetar los espacios donde se encuentran cada uno de ellos, de modo que no es necesario guardar bajo llave las pertenencias de los demás sino que lo importante es no tomar sin autorización las pertenencias ajenas. El trato amable y cortés entre los niños(as) es evidente mientras viven la cotidianidad, se observa que dan las gracias, piden permiso, comunican lo sucedido, piden ayuda y protegen a quien así lo requiera.</p> |

| | | |
|--|---------------------------|---|
| | | <p>Adquisición mutua de compromisos.</p> <p>Cada sesión de trabajo implica asumir unas tareas o compromisos los cuales son repartidos de manera equitativa y teniendo en cuenta las posibilidades de cada niño(a), de modo que se de cumplimiento a lo que se requiere para realizar las actividades escolares, pero sin violentar a ningún compañero.</p> <p>La regulación del cumplimiento de las mismas, también es un asunto mutuo, los pequeños(as) están pendientes de quiénes cumplen lo pactado y quiénes no lo cumplen. Al respecto se dialoga y se replantean unos nuevos compromisos.</p> |
| | <p>COOPERACIÓN</p> | <p>Participación conjunta en clases</p> <p>El grupo de estudiantes reconstruye el relato de manera conjunta. Mientras uno de ellos inicia, los otros aportan teniendo en cuenta mantener el orden y el sentido de la historia. De esta manera, todos los aportes son importantes.</p> <p>Al momento de realizar las actividades ningún niño(a) queda sin funciones, todos se vinculan desde unas acciones específicas y se les observa que disfrutan las actividades. Los educandos se asocian para lograr un mismo propósito y se colaboran recíprocamente, de modo que todos participan activamente en la consecución de la meta trazada.</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>El trabajo en equipo y la cooperación ha posibilitado que los educandos cedan en sus pretensiones o requerimientos, de modo que se observa reducción del egocentrismo infantil y aumento en la participación de las actividades grupales, cada niño y niña contribuye a un propósito común, aunque el mismo signifique no ser complacido en su totalidad.</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>De esta manera, los niños(as) prestan su ayuda al compañero y la solicitan cuando así lo consideran, reconocen las fortalezas o cualidades de cada quien, señalando qué elaboraciones o acciones son capaces de realizar muy bien. El conversar es posible gracias al trabajo que cada quien aporta en sus roles intermitentes de hablar y escuchar, con igual disposición y esmero.</p> <p>Durante este ejercicio los niños(as) son capaces de percatarse cuando se repiten las ideas o cuando alguien está expresando lo que ya otros han dicho, solicitando de este modo que cada quien haga el esfuerzo por aportar elementos nuevos a los encuentros dialógicos.</p> <p>Convivencia pacífica</p> <p>El que los niños (as) reconocieran a sus compañeros como personas diferentes, posibilitó la convivencia pacífica, las relaciones respetuosas y entre iguales. De este modo el uso del poder está distribuido en la colectividad, se encuentra representado por un equipo que legitima o no conductas. Las equivocaciones son tomadas de manera respetuosa y constructiva, son señas o planteadas pero sin ser motivo de burla o rechazo sino para repararla y comprometerse con el colectivo.</p> |
|--|--|---|

Tabla 14. Creación propia.

Análisis explicativo.

Uno de los aspectos más significativos de esta sesión fue que permitió conjugar todos los componentes que se trabajaron en las sesiones anteriores. Las actividades fueron diseñadas para facilitar la creación de un espacio que permitiera la reciprocidad, la cooperación y la alteridad en el aula, y que constituyera un modelo de lo que debería concebirse como un espacio escolar democrático.

La dinámica misma de la ronda “El señor emperador” apuntó a que los miembros del grupo compartieran entre sí. El desarrollo de esta actividad permitió que niños y niñas comprendieran la importancia de cooperar con el desarrollo de las actividades propuestas y con el cumplimiento de las normas establecidas. La actitud adoptada por todos los participantes demuestra que se sienten a gusto en un espacio en el que existe la posibilidad de que todos participen activamente.

Según Randall Salm (2006:135), la cooperación es actuar o trabajar conjuntamente con otras personas hacia una meta común. Este trabajo conjunto, según el autor, incluye aspectos de asociación, colaboración y participación. Por eso se observa cómo los niños participan y se muestran interesados en colaborar con sus compañeros de grupo en la representación gráfica del emperador.

Araújo (2000) señala que, según Piaget, lo que permite el surgimiento de las relaciones de cooperación es la progresiva reducción del egocentrismo infantil, así como la convivencia cada vez mayor con niños y niñas de la misma edad.

Siendo así, la promoción de actividades que exigen de la convivencia y el trabajo en equipo ha permitido que los niños empiecen a ver a sus compañeros como personas importantes que merecen respeto, y que tienen derecho a participar en todas las actividades que se planean en el aula.

En el conversatorio se observó cómo han avanzado los niños en lo que a participación se refiere. Se pasó de un espacio en el que la maestra da instrucciones y los niños acatan en silencio, a un espacio en el que los niños se toman la palabra y se atreven a interactuar. De acuerdo con Tiramonti y Montes (2008:57), la reciprocidad establece que la relación profesor- alumno no es unidireccional. Por ello, la creación de espacios de reciprocidad ha facilitado el establecimiento de relaciones mucho más democráticas.

El conversatorio permitió además que se fortaleciera el respeto mutuo entre compañeros y maestros. El reconocimiento del otro como un auténtico otro, hizo posible el establecimiento de relaciones pacíficas entre niños y niñas. Es evidente que los niños han empezado a comprender que el aula es un espacio en el que además de dialogar físicamente, es posible establecer relaciones de horizontalidad con el maestro, y de genuino compañerismo con los otros miembros del grupo.

De acuerdo con Frigerio (1998:70), dentro de los límites de la alteridad, el otro es un *alter* diferente, con el que dialogo, lo construyo y me construye, su rol es activo, tiene iniciativa de acción. Su rol es activo porque se siente parte activa

de una colectividad que está fundamentada en la cooperación y que se nutre con la participación de todos.

En el conversatorio que se realizó, se pudieron observar los elementos que tienen en cuenta niños y niñas a la hora de realizar sus juicios morales. Uno de los hechos que resulta más significativo es ver cómo los niños han logrado desprenderse de los argumentos de sus padres y madres para construir unos juicios moralmente autónomos.

Según Puig (1995), hablar de juicios morales es referirse exclusivamente a juicios sobre lo correcto o sobre lo que debe hacerse. Cuando los niños afirman que *“la gente hizo mal porque no aceptó que no veían ningún traje, ellos tenían que decir eso a todo el mundo y por eso no eran tontos ni malos”*, están expresando su opinión acerca de lo que ellos consideran que debe hacerse. Cuando afirman: *“No importa que le dijeran tontos”*, están demostrando que sus reflexiones morales traspasan lo que otros puedan llegar a pensar. Para ellos no importa pasar por tonto, siempre y cuando se haga lo que es moralmente correcto.

De hecho, llegan incluso a justificar sus reflexiones cuando plantean que *“los tontos no son malos, decir mentira sí es malo y por esos la gente tenía que decir la verdad*. Es decir, si ser tonto no es algo moralmente malo y ser mentiroso si lo es, para ellos lo que debería hacerse es decir la verdad; es decir, actuar correctamente, sin importar lo que otros digan o piensen.

Según Puig (1995), el juicio es la reflexión del sujeto que se enfrenta a la realidad y reflexiona sobre cómo modificarla y orientarla para que coincida con su voluntad racionalmente motivada. Cuando los niños se enfrentan a la actitud del emperador e intentan orientarla hacia lo correcto, la califican como mala porque estaba siendo motivada por razones que ellos consideran que son maliciosas.

Esteban Pérez- Delgado (2000:239) le da a los juicios morales el sentido de actos o sentencias que emite un sujeto sobre la bondad o malicia de una acción. Cuando los niños afirman que *“no es bueno que la gente diga mentiras” es malo decir que hay un traje y no lo hay*”, están emitiendo una sentencia con la que califican el acto de mentir como un acto malo. Esa calificación de cuenta de los procesos de valoración moral que pudieron elaborar niños y niñas a partir de la reflexión en torno a las acciones de un personaje.

Como ya se señaló, esta sesión permitió aunar esfuerzos en la medida en que permitió que las destrezas logradas durante las sesiones anteriores fueran fortalecidas. Como es evidente, fue posible que el grupo hiciera de la alteridad, la reciprocidad y la cooperación instrumentos sólidos en la construcción del aula como un espacio democrático en el que se establecen relaciones cooperativas que favorecen la convivencia y posibilitan ambientes idóneos para la construcción y el aprendizaje de una conciencia moral autónoma.

7. CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado el impacto que tiene una escuela que logra comprometerse con la formación moral de los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad. La Ley 115 de 1994 establece como fines de la educación el pleno desarrollo de la personalidad [...] dentro de un proceso de formación integral [...] moral, espiritual, social, afectiva, ética. En este sentido, este proyecto constituye un gran intento por ofrecerle a la comunidad joseísta - julianísta, desde la IAP, esa formación moral que promulga la Ley.

Dentro de los aspectos del proceso investigativo que se consideran más significativos, se destacan los siguientes: primero, que los padres y madres de la comunidad han arrojado a los(as) niños(as) a lo que Defrance (2005:74) denomina “los vértigos infinitos de la reciprocidad mimética de la ley del talión”. En el proceso de diagnóstico se observó cómo los niños fundamentan sus juicios morales en deseos de venganza. Cuando se someten a una situación de conflicto son comunes las respuestas del tipo *“yo le pego al amiguito porque mi mamá me dice que me defienda”, no puedo jugar más con él, así me dice mi mamá y también le tengo que dar duro*”.

Segundo, que los espacios de alteridad generan procesos de socialización entre los niños y favorecen los procesos de elaboración de juicios cada vez más autónomos. La alteridad permite, de acuerdo con Frigerio (1998:70), que se conciba el otro como *alter* diferente, con el que dialogo, lo construyo y me

construye, su rol es activo, tiene iniciativa de acción. Ese dialogismo permitió que niños y niñas comprendieran que pueden tener opiniones diferentes. Después de la segunda sesión se notó cómo los niños fueron desplazando la ley del talión de sus juicios morales, para ir centrándose en la interacción y en el reconocimiento de las diferencias.

De acuerdo con Arellano (2006: 43), la alteridad es una posibilidad de trascender. En este sentido; la creación de espacios de reconocimiento del otro, permitió que niños y niñas trascendieran hacia la elaboración de juicios morales autónomos y hacia el establecimiento de relaciones democráticas. Los estudiantes, a la hora de definir lo que “debían hacer” ante un conflicto moral, dejaron de lado eso que Araujo (2000) define como “sumisión ciega al adulto”, para realizar sus propias reflexiones morales y escuchar las de los otros.

Tercero, que los espacios de cooperación facilitan los procesos de comprensión moral porque permitieron que los niños comprendan que aunque cada uno de sus compañeros son personas diferentes, es necesario que cada uno de los niños sienta que hace parte de un grupo en el que todos los miembros son importantes. El trabajo en equipos, las relaciones de asociación y el compartir permitieron que los niños aprendieran a establecer relaciones más democráticas.

Es evidente que niños y niñas son capaces de tomar en cuenta las circunstancias en las que se producen los hechos para determinar su bondad y maldad. Los espacios de cooperación permiten que se establezcan relaciones

pacíficas que influyan en el desarrollo moral de los niños y que les permitan contextualizar los hechos, antes de calificarlos como buenos o malos.

Araújo (2000) señala que si niños y adultos conviven en un «ambiente cooperativo», favorecedor de unos intercambios sociales recíprocos, respetados también por la persona adulta, en el que todos y todas participen activamente de los procesos de toma de decisiones, podrán desarrollar una autonomía moral, y podrán alcanzar niveles de moralidad cada vez más elevados. Es evidente: la cooperación permitió que niños y niñas avanzaran en sus procesos de comprensión moral.

Cuarto, que un ambiente de reciprocidad permite que los niños adopten un rol activo y que se sientan comprometidos con el desarrollo de las actividades. Ese comprometimiento permitió que los niños fueran mucho más autónomos y que regularan su conducta hacia el establecimiento de relaciones pacíficas. En la medida en que cada niño fue reconociendo sus responsabilidades, fue adoptando un rol activo que favoreció la convivencia escolar.

Según Tébar (2009:95), la reciprocidad en las relaciones educativas debe llevar al educando a interiorizar los modelos de comportamiento para que finalmente él llegue a ser su propio mediador y adquiera una total autonomía e independencia del profesor-mediador. Por ello, los niños y niñas terminaron comprometidos consigo mismo, con sus compañeros, con el cumplimiento de sus deberes y con la preservación del orden social.

En resumen, el establecimiento de espacios dialógicos en el aula, permitió que niños y niñas regularan sus procesos de comprensión moral y abandonaran la tan arraigada ley del talión. A través de la aplicación de los principios de alteridad, cooperación y reciprocidad se logró que los estudiantes elaboraran juicios morales mucho más autónomos, realizaran procesos de comprensión mucho más elaborados y orientaran su conducta hacia el establecimiento de relaciones democráticas y pacíficas.

Lo anterior implica que desde este programa infantil de formación moral, también se está atendiendo a los requerimientos de las competencias ciudadanas, en la medida en que se le posibilita a los niños(as), desde temprana edad, los instrumentos necesarios para relacionarse con los demás de forma pacífica, comprensiva y justa.

Es evidente que el desarrollo de este proyecto logró que en la institución educativa “Julián Pinto Buendía” la práctica docente se articulara con una cultura investigativa desde los primeros años de escolaridad. Se percibe en los miembros de la comunidad una actitud reflexiva y propositiva frente a las dificultades o situaciones cotidianas, y una mayor disposición para sugerir alternativas de solución a las problemáticas que surgen en su espacio social. Asimismo, se observa que los miembros de la comunidad educativa asumen un rol cada vez más activo y adoptan una posición crítica frente a su propia realidad, que favorece el establecimiento de mejores relaciones entre estudiantes, padres y docentes.

Así mismo, esta propuesta fortaleció teórica, humanística y metodológicamente las líneas de investigación “Psicopedagogía” y “Educación Infantil” de la maestría SUE Caribe, en la medida en que ofreció un modelo investigativo que no sólo estuvo orientado hacia la formación de ciudadanos moralmente autónomos desde la infancia, sino que permitió que una comunidad educativa que pudo estar siendo marginada lograra intervenir en los procesos de transformación de sus propias realidades, al elevar voces conjuntas de autoreconocimiento, de reconocimiento social y humanización.

Esta investigación constituyó un aporte a los procesos de cambio y de aprendizaje social que requieren otras formas de acompañar a los niños y niñas para que accedan a la norma como eje regulador de las relaciones humanas y de éstas con el entorno.

Es preciso señalar que este informe constituye sólo un primer paso en lo que desde ahora será un proyecto vitalicio. Al comprobar la efectividad de un programa infantil de formación moral, surge la necesidad de continuar con su aplicación durante los próximos años, a fin de darle continuidad a la formación integral que se propone desde la Ley General de Educación, y atender a los requerimientos que está planteando el Ministerio de Educación Nacional a nivel de formación infantil.

8. BIBLIOGRAFÍA

Andersen, H. C. Browning, R. Grimm, J y W (2003). Cuentos y fábulas de siempre. Tomo II. Bogotá: Editorial norma.

Araújo, U. (2000). La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. *Educación* 26. Recuperado el 9 de noviembre de 2011 en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn26p151.pdf>

Arellano Duque, G. A. (2006). Pedagogía en tiempos inciertos: alteridad y contingencia. En H. Ospina, M. Narodoswi y A. Martínez (Comps), *La escuela frente al límite: actores emergentes y transformaciones. Contingencias e intereses* (p. 43).

Avendaño, G. (22 de Noviembre de 2011). Alarmantes cifras de maltrato infantil en Córdoba. *Eltiempo.com*. Recuperado 27 de Diciembre de 2011, en: http://www.eltiempo.com/colombia/caribe/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10812248.html

Azaola, E. (2008). Crimen, castigo y violencia en México. Quito: Editorial Flacso

Berkowitz, M. (2009). Educar la persona moral en su totalidad. Recuperado el 15 de octubre de 2011, en: <http://www.oei.es/oeivirt/rie08a03.htm>

Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos. Barcelona: Ediciones Paidós. Recuperado el 11 de junio de 2012, en: <http://books.google.es/books?id=JHUjGZY5Cd0C&pg=PA224&dq=faltas+de+respeto+frente+a+las+normas+en+la+escuela&hl=es&sa=X&ei=sFjWT7WeMono0QGHuqXzAg&ved=0CDkQ6AEwAA#v=onepage&q=faltas%20de%20respeto%20frente%20a%20las%20normas%20en%20la%20escuela&f=false>

Bisquerra, R. (2000). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. España: Grupo editorial Ceac, S.A.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (Comp.). (2004). Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Bogotá: Ediciones Uniandes.

COLCIENCIAS (2002), Programa Nacional de estudios Científicos en Educación. Plan Estratégico 2002-2008, Bogotá.

Colprensa (2011, noviembre 22). Se dispararon las cifras de maltrato infantil en 2011. *Vanguardia.com*. Recuperado el 27 de Diciembre de 2011, en: <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/132474-se-dispararon-las-cifras-de-maltrato-infantil-en-2011>

Colonna, C. Suito, P. (2005). El déficit de atención con hiperactividad en el aula de preescolar: intervención de la maestra. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú.

Comellas, M. (2009). Familia y escuela: Compartir la educación. Barcelona: Editorial Graó.

Correa, A. Ramos, M. Robles, M. (2001). Teoría y práctica de la educación moral. Disponible en línea: convivenciaescolar.net/.../... Consultado: Noviembre de 2011.

Defrance, B. (2005). Disciplina en la escuela. Paris: Edicion la Decouverte.

Echavarría Grajales, C. Vasco, E. (2006). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niños y niñas provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. Disponible en línea: CVE GRAJALES... - ACTA COLOMBIANA DE..., 2006 - redalyc.uaemex.mx. Consultado: Noviembre de 2011.

Echavarría Grajales, C. (2002). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. Disponible en línea: www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/Valerio.pdf Consultado: Noviembre 2011

Frigerio, G. (1998). La escuela en contextos turbulentos, aprendizajes y enseñanzas. Ensayos y experiencias, marzo/abril 1998, N° 22. Brasil: Ediciones novedades educativas.

Galdona, J. (1993). “La transversalidad en el currículo”. La formación de la estructura ética de la persona. Disponible en: www.oei.es/valores2/boletin10a01.htm. Consultado Octubre de 2011.

García Domínguez, M. (1997). Desarrollo moral y culpabilidad. Modelos conceptuales y aplicación empírica. Disertación doctoral. España: Universidad de Complutense.

García, M. (1996). Obras completas: II (1937- 1942). Madrid: Fundación Caja de Madrid.

Grenier, M. (2000). La formación de valores en la edad preescolar. Revista electrónica Ciencia y Sociedad. Volumen XXV, número 4. Disponible en LS Vigotski - Ciencia y Sociedad, 2000 - intec.edu.do. Consultado noviembre 2011.

Grimm, J y W. Andersen, H. C. (2002). Los maravillosos cuentos de siempre. Primera edición. España: Grupo Anaya S. A.

Grimm, J. y W. Andersen, H. C. Perrault, C.(2004). Cuentos y fábulas de siempre. Tomo IV. Primera edición. Colombia: Editorial norma.

Habermas, J. (2008). Conciencia moral y acción comunicativa. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

Hardy Leahey, T. (1998). Aprendizaje y cognición. Cuarta edición. Madrid: Prentice Hall.

Hernández A. (2007). Ética actual y profesional. Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI. México: Thompson Editores.

Hersh, R., Paolito, J & Reiner, D. (2002). El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg. Madrid: Ediciones Narcea S.A

Hoyos, O. Aparicio, J. y Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). Revista Psicología desde el Caribe N° 16, Dic. Disponible en ciuelo.uninorte.edu.co/pdf/.../1_EI%20maltrato%20entre%20iguales.pdf. Consultado el 27 de diciembre de 2011.

Íñiguez, Montenegro M. y Montenegro (2006). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria. Barcelona: Editorial Graó.

Kamii, C. (s.f). “La Autonomía Como Finalidad de la Educación. Implicaciones de la Teoría de Piaget”. Universidad de Illinois, Círculo de Chicago.

Latorre, Antonio (2003). La investigación- acción: conocer y cambiar la práctica educativa. España: Editorial Graó.

Lederach, J. (2000). El abecé de la paz y los conflictos. Consultado el 11, Junio, 2012 en http://books.google.com.co/books?id=LINvRa5AxqMC&printsec=frontcover&dq=L_OS+CONFLICTOS&hl=es&sa=X&ei=AijWT8mJcLM6QGKytGeAw&ved=0CGMQ6AEwCQ#v=onepage&q=LOS%20CONFLICTOS&f=false

Lewin, K. Tax, S. Stavenhagen, R. Y otros (1992). La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos. España: Ediciones Popular, S.A.

Ley 115 de 1994, o *Ley General de Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Lipman, M. (1999). Filosofía en el aula. Madrid: De la Torre.

Martínez, M., Puig Rovira, J. y Trilla, J., (2003). Escuela, profesorado y educación moral. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

MASI - Fundación para la prevención del Maltrato y Abuso Sexual Infantil (17 de junio de 2011). Estadísticas de abuso sexual infantil en Colombia. Recuperado el 27 de Diciembre de 2011, en: <http://fundacionmasi.blogspot.com/2011/06/estadisticas-de-abuso-sexual-infantil.html>

Maturana, H. (2002). El sentido de lo humano. Undécima edición. España: Dolmen ediciones S.A.

Maturana, H. (2002). Transformación en la convivencia. Segunda edición. España: Dolmen ediciones S.A.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. “Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas”. Serie Guías N° 6, Editorial Nomos S.A, Colombia, 2003, págs. 30.

MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL. Ley 1098 de noviembre 08 de 2006, Código de la infancia y la adolescencia, República de Colombia.

Molina, A. (1994). Niños y niñas que exploran y construyen: Currículo para el desarrollo integral de los años preescolares. San Juan: Editorial Universidad de Puerto Rico.

Morrison, G (2005). Educación infantil. Madrid: Pearson educación.

Nieto, S. & Recamán, A. (2010). Investigación y conocimiento científico en educación. En: Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento. Recuperado el 11 de junio de 2012, en: http://books.google.com.co/books?id=0OmjkbteDG8C&pg=PA100&dq=PARADIGMA+SOCIOCR%C3%8DTICO&hl=es&sa=X&ei=xIjWT_X_GML40gHQkqm4Aw&ved=0CDoQ6AEwAg#v=onepage&q=PARADIGMA%20SOCIOCR%C3%8DTICO&f=false

Ospina Serna H. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar: Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación. Libro disponible en línea: M Narodowski, AM Boom... - 2006 - books.google.com. Consultado: Noviembre 2011.

Pacheco Sánchez, C. Latorre Santos, C. Enríquez Guerrero, C. (Comps). (2007). El carnaval de los desencuentros: La construcción de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos en Adolescentes. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Papacchini, A. (2000). El porvenir de la ética: la autonomía moral, un valor imprescindible para nuestro tiempo. Disponible en <http://res.uniandes.edu.co/indexar.php?c=Revista+No+05>, consultado noviembre 2011.

Paredes, M. T. Álvarez, M. C. Lega, L. I. y Vernon, A. (2008). Estudio Exploratorio sobre el fenómeno del “Bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud 6(1): 295.371. Disponible en www.umanizales.edu.co/revistacinde/Vol6/Estudioexploratorio.pdf -. Consultado el 27 de diciembre de 2011.

Pérez- Delgado, E. (2000) Moral de convicciones, moral de principios. Una introducción a la ética desde las ciencias humanas. Salamanca: Editorial San Esteban.

Pérez, G. (2004). Pedagogía Social, Educación Social: Construcción Científica e Intervención Práctica. Recuperado el 11 de junio de 2012, en: <http://books.google.com.co/books?id=Sfu9BjiTQWoC&printsec=frontcover&dq=Pedagog%C3%ADa+Social,+Educaci%C3%B3n+Social:+Construcci%C3%B3n+Cient%C3%ADfica+e+Intervenci%C3%B3n+Pr%C3%A1ctica&hl=es&sa=X&ei=YIzWT5yDMYSz6gHMyZi7Aw&ved=0CDkQ6AEwAA#v=onepage&q=Pedagog%C3%ADa%20Social%2C%20Educaci%C3%B3n%20Social%3A%20Construcci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica%20e%20Intervenci%C3%B3n%20Pr%C3%A1ctica&f=false>

Pérez, T. (2001). Convivencia solidaria y democrática: Nuevos Paradigmas y Estrategias pedagógicas para su construcción. Primera Edición. Bogotá: Editorial Instituto María Cano ISMAC.

Piaget, J. (1979). Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral.

Portillo Fernández, C. (2005). La teoría de Jean Piaget. Disponible en http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol2.html. Consultado octubre 2011.

Plan Decenal de Educación 2006-2016. Disponible en: www.plandecenal.edu.co/ Consultado Octubre de 2011.

Puig, Rovira. J. M. (1995). La educación moral en la enseñanza obligatoria. Barcelona: Horsori Editorial.

Puig, Rovira. J. M. (1996). La construcción de la personalidad moral. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Puig, Rovira. J. M. Martín, X. Novella, A. M. (1999). Cómo fomentar la participación en la escuela: propuestas de actividades. Editorial GRAÓ, Barcelona.

Randall Salm. (2006:135) La solución de conflictos en la escuela. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Redacción vida de hoy (17 de noviembre de 2010). *Este año van 35 mil denuncias por maltrato infantil, reveló el Icbf.* eltiempo.com. Recuperado 27 de Diciembre de 2011, en: <http://semaltrato.lacoctelera.net/post/2011/01/18/este-ano-van-35-mil-denuncias-maltrato-infantil-revelo-el>.

Retuerto, A. (2002). Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia y juventud. Disertación doctoral. España: Universidad de Valencia.

Restrepo, J. (2006). Educar en el atraso social. Bogotá: Editorial Planeta.

Rokeach (1968, 1973), citado por Berkowitz, M. (2009). Educar la persona moral en su totalidad. Disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/rie08a03.htm>, consultado octubre de 2011.

Rojas, G. (2005). Psicología social y nuevo líder. Consultado el 11, Junio, 2012 en <http://6AEwBjgK#v=onepage&q=LOS%20CONFLICTOS-%20ESTANISLAO%20ZULETA&f=false>

Santos, M. (2003). Aprender a convivir en la escuela. Madrid: Ediciones Akal S.A.

Sepúlveda, M. (2003). Autonomía moral: Una posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, Vol. XII, N° 1.

Soler, J. (2006). Respuestas a los problemas de disrupción desde la comunidad autónoma de Aragón. En: *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones.* [en línea]. Recuperado el 11 de junio de 2012, en: <http://books.google.es/books?id=DULoJcdx5IYC&printsec=frontcover&dq=la+disru>

pci%C3%B3n+en+las+aulas&hl=es&sa=X&ei=XGjWT7qkO4mr0AHCjJn9Ag&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20disrupci%C3%B3n%20en%20las%20aulas&f=false

Tiramonti G, & Montes, N. (2008). La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial SRL.

Tony, S. J. (1985). El pensamiento de Jean Piaget sobre la Psicología Moral: Presentación crítica. México: LIMUSA, S. A.

Uribe Neyra, C. Piscocoya, L. y More, R. (2002). ¿Educación en valores o Formación Moral? Algo más que una discusión acerca de términos. Disponible en <http://www.oei.es/valores2/pecpperu.htm>, consultado octubre de 2011.

Valera-Villegas, G. (2002). Pedagogía de la alteridad: una dialógica del encuentro con el otro. Venezuela: Editorial Latina.

Velandia Mora, M. A. (2006). Estrategias para la convivencia solidaria en el aula universitaria. Bogotá: Universidad Cooperativa de Colombia.

Yáñez, J. Fonseca, M. (2003). Teorías y narraciones sobre la educación moral. Disponible en línea: JY Canal... - pedagogica.edu.co. Consultado: Noviembre 2011.

Zeledón, M. (2004). La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5 – 6 años: Hacia la construcción de una ciudadanía democrática. Volumen I. Tesis Doctoral. Barcelona.

Zeledón, M. P. (2005). La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: Hacia la construcción de una ciudadanía democrática. Disertación doctoral. España: Universidad de Barcelona.

Zuleta, E. (s.f). Sobre la guerra, esa borrachera colectiva. *Con-Fabulación*. Consultado el 11 de junio, 2012. En: <http://confabulacion21-40.blogspot.com/2008/06/sobre-la-guerra-esa-borrachera.html>

