

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS JUSTIFICACIONES MORALES DE NIÑOS
Y NIÑAS PROVENIENTES DE CONTEXTOS VIOLENTOS Y NO VIOLENTOS
DE UNA CIUDAD DE LA ZONA ANDINA DE COLOMBIA**

CARLOS VALERIO ECHAVARRIA GRAJALES

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA**

**MANIZALES
2006**

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS JUSTIFICACIONES MORALES DE NIÑOS
Y NIÑAS PROVENIENTES DE CONTEXTOS VIOLENTOS Y NO VIOLENTOS
DE UNA CIUDAD DE LA ZONA ANDINA DE COLOMBIA**

CARLOS VALERIO ECHAVARRIA GRAJALES

**Tutora:
Eloísa Vasco Montoya, Ed.D.**

**Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de
Doctor en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**MANIZALES
2006**

Nota de aceptación

**La tesis fue sustentada el día 22 de noviembre de 2005 ante el jurado
integrado por:**

**Guillermo Hoyos Vásquez
José Alberto Mesa Baquero
Carlos Eduardo Vasco Uribe**

**Directora de tesis: Eloísa Vasco Montoya
Presidente: Sara Victoria Alvarado Salgado
Secretaria: Ligia Galvis Ortíz**

Lector Internacional: María Mercedes Oraison

Calificación: APROBADA

Mención: MAGNA CUM LAUDE

CAPITULO UNO: DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

El reconocimiento de la existencia de una conciencia moral, o de subjetividad moral, o de unos sentidos morales, o de una estructura moral que hacen diversos filósofos, tales como Kant, Taylor, Habermas, Mugerza, entre otros, permite ubicar la justificación moral en el campo del enjuiciamiento. El enjuiciamiento consiste en aducir razones que evidencian un sentido moral que interpela las acciones, catalogándolas, según la conciencia moral, como buenas, malas, correctas o incorrectas.

Este proceso de enjuiciamiento es lo que llamaría Kant la auto-legislación, en tanto visualiza en todos los sujetos una conciencia moral que los obliga a ser jueces y acusadores al mismo tiempo. Kant entiende el juicio moral como una capacidad que cumple dos funciones de desdoblamiento, una en sí mismo y otra en otro. Se trata de un otro al que el sujeto pone por juez de sus propios actos, bajo una ley que se da a sí mismo y que se presenta como si lo hiciera ante una audiencia, ante un tribunal. En otras palabras, se trata un proceso de auto-coacción en el que la ley moral con la que el sujeto juzga, es la ley que el sujeto se ha dado a sí mismo como auto-legislador (Kant, 1785/1973).

En palabras de Mugerza (2003), ya no sólo se trata de un sujeto conciente de sí mismo, sino autónomo, lo cual, afirma el autor:

“No significa que el sujeto moral no siempre se halla en situación de “inventarse” los contenidos de su moral, como a veces han hecho los grandes moralistas o reformadores morales a lo largo de la historia, sino que dichos contenidos proceden normalmente de

estos o aquellos “códigos morales” vigentes en su tiempo y en su sociedad, siendo las fuentes de tal moralidad las religiones, las concepciones del mundo y de la vida, las ideologías políticas, etc. Pero aunque tales contenidos morales son, en un obvio sentido, heterónomos, esto es, advienen a la conciencia moral desde una instancia ajena a ella, el sujeto moral siempre podrá asumirlos autónomamente si esa es su voluntad, con lo que el nomos en cuestión dejaría de ser heterónimo para pasar a convertirse en ley moral autónoma” (p. 186).

Según lo planteado por Muguera, es posible deducir que la justificación emerge como producto del ejercicio de la voluntad, la cual es interpelada por las diversas opciones que tienen los sujetos de asumir determinados comportamientos sociales en beneficio o no de los otros, así como de emitir las razones que motivan y justifican sus acciones. Toda justificación moral connota un sentido de obligatoriedad que, según el autor, puede estar dado en las cosmovisiones, las ideologías, las comprensiones de mundo, las religiones, pero sobre todo en la conciencia moral; de ella deviene todo sentido moral y hacerlo conciente en el enjuiciamiento de las diversas posturas normativas en beneficio de los otros constituye la autonomía.

Por su parte, Taylor (1996) afirma que la argumentación y la exploración morales sólo se dan en un mundo configurado por nuestras respuestas morales más profundas, cuyas implicaciones dan sentido, es decir, identifican qué es lo que hace que un objeto sea digno de respeto y explican cuándo tenemos que defender nuestras respuestas como correctas, lo cual implica un proceso de valoración fuerte, fundamentado en una idea del bien¹.

¹ El punto de partida de Taylor es reconocer que todos los seres humanos están dotados de sentido moral, de un sentimiento intuitivo de lo que está bien y lo que está mal. Esta noción consiste en comprender que el bien y el mal no son cuestión de cálculo sin más, sino que están

En Habermas (2002), la justificación moral se diferencia de la argumentación, en tanto que ésta última pretende la búsqueda de razones que evidencian los hechos, búsqueda de la verdad, mientras que la justificación evidencia las razones sobre las cuales se da la corrección normativa, con miras a que las normas que están en discusión y son consensuadas sean objeto de reconocimiento por parte de los implicados, esto es, validez moral. De esta forma, la justificación moral obedece a la necesidad de hacer explícitas las razones por las cuales una persona está obligada o no a hacer determinadas cosas. En palabras de Habermas, la justificación moral acarrea como producto un fundamento tal que merece el reconocimiento intersubjetivo sobre el cual fincar las prácticas morales; la validez que se le atribuye a este fundamento no se hace sobre la base de la existencia de un estado de cosas, el hecho en sí, sino por la capacidad que tiene la justificación de la norma de “ser digna de reconocimiento”.

Adicionalmente, la justificación moral implica una toma de postura frente a una determinada acción, la cual a su vez está caracterizada por tres tipos de juicios: juicios frente a como debemos comportarnos, según lo permitido o no; juicios de aprobación o rechazo; y juicios de justificación de las actitudes de porqué se rechaza o se acepta algo.

Las posturas positivas o negativas, según Habermas (2002):

anclados en los sentimientos; en cierto sentido, es volver de una manera nueva a la idea clásica de que todos los seres humanos poseen una voz interior. Dice Taylor: “La idea de autenticidad se desarrolla a partir de un desplazamiento del acento moral de esta idea. En la visión original, la voz interior tiene importancia porque nos dice que es lo correcto a la hora de actuar. Estar en contacto con nuestros sentimientos morales tendría aquí importancia como medio para la finalidad de actuar correctamente. Lo que yo llamo desplazamiento del acento moral se produce cuando ese contacto adquiere un significado moral independiente y crucial. Se convierte en algo que hemos de alcanzar con el fin de ser verdaderos y plenos seres humanos” (Taylor, 1994, pp. 61-62).

“Tienen un rostro jánico. Por una parte expresan un sí o un no racionalmente motivado frente a enunciados que pueden ser correctos o incorrectos (en un sentido en cierta forma análogo a la verdad); por otra parte tienen, simultáneamente, la forma de reacciones afectivas frente a un comportamiento evaluado como correcto o incorrecto. Frente a una vulneración de normas entran en juego sentimientos que van desde el rencor de la persona herida u ofendida, o el dolor de la víctima humillada o despreciada, a la obcecación o los sentimientos de vergüenza, culpa o remordimiento del culpable, o la indignación o incluso la ira de los allegados que reaccionan con rabia y vehemencia. En los casos de un comportamiento impresionantemente íntegro o de una acción de ayuda o socorro hecha con gran valor y coraje reaccionamos con sentimientos de agradecimiento, de admiración y respeto” (266-267).

Piaget (1932/1977) y Kohlberg (1992) al referirse a la conciencia moral y la justificación, concentran sus esfuerzos investigativos en describir cómo se da el proceso de estructuración de la conciencia moral, el cual se logra mediante el ejercicio del juicio, que avanza de estadios de menor desarrollo, asociados a la regulación externa –heteronomía– hacia estadios de mayor desarrollo, relacionados con la auto-regulación interna –autonomía–, y se define como el proceso en el que los sujetos reconocen algo exterior o interior que afecta la convivencia. Una conciencia que se estructura como juicio o acto de juzgar situaciones moralmente conflictivas –ser a la vez espectador y juez de sí mismo–, como lectura de las mociones afectivas –sentir arrepentimiento o satisfacción, propósito de enmienda–; es todo aquello que se realiza con sinceridad y veracidad, evitando engañarse a sí mismo y al otro, y como asunción de actitudes acordes con principios o sentimientos morales orientados a mantener la convivencia.

Se trata, entonces, del reconocimiento progresivo del carácter personal de la conciencia, en donde uno de los propósitos es la identificación de las implicaciones sociales que tienen las acciones personales en el orden cultural y social establecido, de manera tal que se hagan explícitos no sólo los niveles de responsabilidad y obligatoriedad, sino, como ya se dijo, los principios que fundamentan la moral y le dan sentido alrededor de lo justo, lo digno, lo solidario y lo respetuoso.

De acuerdo con Piaget (1932/1977), en el niño existen dos morales distintas, que se constituyen en los procesos de formación; dichos procesos, en líneas generales, se suceden sin constituir estadios propiamente dichos. El primero de ellos, la presión moral del adulto, que da como resultado la heteronomía y por consiguiente el realismo moral, y el segundo, la cooperación y la reciprocidad que se orientan hacia la construcción de la autonomía.

Mientras que la presión moral se caracteriza por el respeto unilateral y su resultante es la configuración de la obligación y el sentimiento del deber, en la cooperación y la reciprocidad se privilegia el respeto mutuo, entendido como la experiencia que tienen los individuos desde la necesidad de tratar a los demás como cada uno querría ser tratado y, por tanto, su resultante es la equilibración hacia la cual tiende el respeto unilateral: la consideración de un ideal independiente de toda presión exterior.

La diferencia entre obligación y cooperación, según Piaget (1932/1977) radica fundamentalmente en que la primera impone reglas totalmente acabadas, mientras que la segunda sólo propone un método de elaboración de las propias.

En el terreno de la justicia, Piaget (1932/1979) afirma que también se encuentran estas dos oposiciones: la moral de la obediencia –heteronomía– y la moral del deber –autonomía–. En la moral heterónoma los sujetos tienden a

confundir lo que es justo con el contenido de la ley establecida y con la sanción expiatoria. La moral del respeto mutuo, que es la del bien y de la autonomía, conduce al desarrollo de la igualdad, noción constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad. La solidaridad entre iguales se presenta una vez más como la fuente de un conjunto de nociones morales complementarias y coherentes que caracterizan la mentalidad racional.

Finalmente, Piaget (1932/1977), al analizar los juicios morales de los niños, se refirió a los diversos niveles de implicación suscitados en la interacción, vida social y conciencia racional. En la comprensión de esta implicación, como ya se afirmó, el autor nombra dos maneras polivalentes de relación entorno social-conciencia individual: Una de ellas hace referencia a las relaciones de presión, en las que lo propio es imponer a los sujetos, desde lo exterior, un sistema de reglas de contenido obligatorio; la otra, está descrita en las relaciones de cooperación, cuya esencia es el surgimiento, en la conciencia de normas ideales que controlan todas las reglas. Así, las relaciones de autoridad y respeto unilateral darán lugar a relaciones de presión y las relaciones de cooperación estarán definidas por la igualdad y el respeto mutuo. Estas constituyen un equilibrio inestable más que un sistema de normas estático.

De esta forma, la génesis de la obligación moral comienza cuando el niño acepta una consigna que emana de personas por las que él siente respeto y avanza progresivamente hacia la configuración de principios subjetivos que movilizan el accionar humano hacia el respeto mutuo y la cooperación. Así, la conciencia moral estaría referida al cómo las niñas y los niños se representan el carácter de obligatoriedad de las normas, sus contenidos y sus posibles usos. No obstante, Bilbeny (1992), al referirse a los factores que determinan la conciencia moral, no sólo hace referencia a lo cognitivo, expresado en la representación de las normas, el ejercicio del juicio y en aquellas facultades de insight o introspección, sino también al desarrollo de una identidad personal. La conciencia

moral, según el autor, se produce en paralelo al despliegue de esta última cualidad, la identidad del yo. El juicio moral, pese a provenir en primera instancia de la socialización del niño y de la niña, se refuerza y madura progresivamente por la individuación. Sobre este último concepto, el juicio moral, Kohlberg (1992) lo asume como un modo de evaluación que prescribe lo bueno y lo recto; tiene un componente cognitivo por el cual las niñas y los niños obtienen mayores comprensiones del contenido de los valores convencionales de los grupos y de sus culturas; y cambia de forma cognitiva con el desarrollo. Kohlberg afirma que el juicio moral explicita el razonamiento o las razones para que una acción se dé; se basa en la aplicación de reglas y principios generales, y es un constructo humano generado en la interacción social que tiene como función central resolver conflictos interpersonales o sociales, relacionados con la reclamación de derechos.

El ejercicio del juicio moral estará directamente relacionado con la justificación que los sujetos hacen de sus acciones, basada en principios de justicia y dignidad humana. “El juicio moral es básicamente una forma de ver y resolver conflictos morales. Para saber si una acción es moral o no, debemos saber cómo la persona juzga la acción a la que se enfrenta” (Kohlberg 1992, p. 478). De esta forma, en la definición de acción moral se deberá incluir la idea que el actor tiene acerca de la acción correcta y se tendría que considerar su juicio de responsabilidad al momento de poner en práctica dicha acción. Este concepto abre dos vías de comprensión de la acción moral: la primera, la consistencia que se debe dar entre lo que se predica y lo que se practica, y la segunda, una acción moral referida a estándares objetivos y universales así como al juicio moral del propio individuo. Esta postura mantiene que –al menos en algunas situaciones– una conducta puede claramente denominarse correcta o incorrecta (Kohlberg, 1992).

Según Kohlberg (1992), la predicción de la acción a partir de estadios o principios requiere que tengamos en cuenta los juicios intermedios que un individuo hace. Uno no actúa directamente por principios, sino que lo hace por

unos juicios específicos de contenido engendrados por esos principios. Suponemos que los principios morales o estructuras de razonamiento moral conducen a juicios que cumplen dos funciones psicológicas y que el autor considera necesarias para una acción moral: la primera es una función deóntica de decisión, un juicio de lo que está bien, y la segunda, es una función de seguir al pie de la letra el mandato, un juicio de responsabilidad de actuar según lo que uno ha juzgado como correcto.

Mientras que, para Kohlberg, el ejercicio del juicio es el que determina la conciencia moral, para Habermas (2002), la conciencia moral estará determinada más por los procedimientos que siguen los sujetos en la concreción de los contenidos de sus juicios, enunciados en las diversas razones que sustentan sus acciones, y que leen y dan contenido a los diversos niveles de responsabilidad que les exige su comunidad. De esta forma, justificar moralmente está más centrado en lo procedimental que en lo propiamente clarificador del principio universal de justicia o dignidad humana.

Un elemento adicional para lograr la toma de conciencia moral se le atribuye a las diversas elaboraciones afectivas, que además de estar vinculadas con la convivencia, son motivadores de deliberación y enjuiciamiento de situaciones conflictivas desde un punto de vista moral (Habermas, 2002; Hoyos, 1996; Heller, 1989; y Strawson, 1995).

Así, pensar en el bienestar de una comunidad desde una perspectiva moral obliga a sus integrantes a pensar no sólo en lo que está bien o es correcto como principio rector de convivencia, sino que también deberán elaborar los movimientos sensibles generadores de la mutualidad, la cohesión y la filiación, expresiones de la dimensión afectiva del ser humano, expresada en los sentimientos morales. Implicar los sentimientos en el ejercicio del juicio moral, requiere por una parte, según Habermas, identificar los niveles orientadores del

bienestar y la construcción del entendimiento. De manera similar, Heller afirma que los sentimientos requieren del aprendizaje de sus valoraciones, en la medida en que no se reciben valoraciones prefabricadas, sino que les subyacen sentimientos; es decir, *sentir* significa *estar implicado* en algo. *Estar implicado* significa *regular* la adquisición del mundo, partiendo a la vez de la preservación y expansión del yo, y del organismo social. Mediante la implicación, el sujeto valora por su cuenta el carácter propio de especie. Este carácter valorativo significa al mismo tiempo juzgar qué tipo de implicaciones garantizan la homeóstasis del organismo social en un entorno dado. Sin los sentimientos seríamos incapaces de mantenernos y expandirnos. La diferenciación de los sentimientos es al mismo tiempo la reintegración del conocimiento. Los sentimientos sólo pueden realizar su función si incluyen su propia evaluación.

De esta forma, la conciencia moral obliga a un proceso de autorreflexión sobre las diversas posibilidades de relación que se pueden tener con el otro, basado por supuesto, en una lectura de los diversos principios que, a juicio del sujeto, justifican el por qué determinada acción es correcta o incorrecta, y a una elaboración de los sentimientos morales, que según Strawson (1995), hacen su aparición cuando a juicio del actuante la acción asumida no está en concordancia con lo que piensa que es lo correcto, lo justo y lo digno, cuando existen sentimientos de conformidad o no con lo que pasa en la interacción. De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir que los tres autores coinciden en plantear una dimensión de la moral relacionada con la sensibilidad y los sentimientos morales.

Según lo planteado por los diversos autores (Kant, Habermas, Taylor, Piaget, Kohlberg y Strawson) es posible concluir que todos coinciden en que a toda justificación moral le subyace una fundamentación, la cual, como ya se expresó, estaría representada en términos de una conciencia moral, o de unos sentidos morales, o de una estructura moral. De igual manera, es posible deducir que toda justificación consiste en una ejercitación del juicio, en tomar postura frente a

problemáticas morales y, en evidenciar los diversos sentidos y principios morales subyacentes en las razones que un sujeto emite para sustentar porqué una acción es buena o mala. Adicionalmente, desde los planteamientos que hacen los diversos autores, se deduce que toda justificación implica o una auto-legislación (Kant); o una estructuración mental que evoluciona en estadios y niveles (Piaget y Kohlberg); o una corrección normativa (Habermas); o una valoración fuerte (Taylor). Finalmente, en la justificación moral están implicados diversos factores de orden cognitivo y afectivo que determinan el ejercicio del juicio y la justificación moral. Esta última se evidencia en las diversas formas de comprensión de las interacciones sociales en las que se ven comprometidos los sujetos y en las diferentes razones que asumen los individuos para justificar una acción, ya sea desde el orden social establecido, los principios de regulación y convivencia – justicia y dignidad humana–, o los sentimientos de implicación, solidaridad, cuidado y compasión. En esa misma dirección, un grupo importante de estudios relacionan la moral con la cognición y la edad, dos variables importantes en la estructuración del juicio moral (Matsuba y Walker, 1998; Quintero, Restrepo y Sánchez, 2001; Cemica-Midgley, 1998; Moreland, 1999) entre otros; pero, como lo afirma Wanshaffe (2001) no son suficientes, abriendo, de esta forma, la posibilidad de explorar otros campos determinantes de la justificación moral. Esta última afirmación motiva la exploración de esos otros factores que delimitan y median la justificación moral, ya no desde la relación entre la cognición y la estructuración del juicio moral, sino desde la relación justificación y contexto socio-cultural. Se trata entonces de tipificar las fuentes morales que subyacen a las justificaciones de niñas y niños, lo cual no indica que se estén desconociendo las fuentes ya documentadas investigativamente, las de principios de justicia y del cuidado, sino explorar, de ser posible, otras fuentes de justificación moral, buscando entre otras, nuevas orientaciones morales.

De lo descrito hasta el momento, se puede inferir que las teorías del desarrollo moral han centrado su preocupación en explicar cómo se da en el sujeto la

conciencia moral, cuáles son los factores que están implicados en la justificación moral, qué niveles de responsabilidad se asumen frente a la norma, cómo un sujeto evalúa una situación moralmente conflictiva, qué principios ordenan y jerarquizan sus juicios, cómo se estructura cognitivamente el juicio moral, qué factores afectivos determinan vínculos y niveles de responsabilidad con el otro. Pero aún no se han documentado las justificaciones morales de niños y niñas que habitan contextos violentos, concretamente contextos de alta vulneración de los derechos de niñas y niños y de alta circulación de violencia, ocasionada por diversos grupos que están al margen de la ley y determinan un tipo de orden en las comunidades, basado en la intimidación, la violencia y los actos delictivos.

En este trabajo se entendieron las justificaciones morales, según lo expresado en párrafos anteriores, como las diversas razones por las cuales los sujetos juzgan y valoran que lo moralmente bueno y justo es bueno y justo y lo moralmente malo e injusto es malo e injusto. Es importante aclarar que describir y profundizar en las justificaciones morales connota, según Habermas, el sustento de un contenido y de un fundamento de las normas que regulan las expectativas de comportamiento moral².

En correspondencia con lo planteado hasta el momento, el presente estudio pretendió profundizar en las justificaciones que asumían un grupo de niñas y niños habitantes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia. Fue un intento por explorar hasta qué punto las justificaciones morales estaban relacionadas con las características socio-culturales, con miras a establecer posibles relaciones entre el juicio moral y el contexto de los sujetos. Se

² Según Habermas (2002, p. 262) las justificaciones morales se distinguen de otras formas sociales como las costumbres y las convenciones porque permiten enjuiciar una acción no sólo conforme o disconforme con relación a una regla, sino como correcta o incorrecta con relación a la regla misma, esto es, el sentido prescriptivo de obligado o prohibido que está, a su vez, conectado con el sentido epistémico de justificado o injustificado.

trató de un estudio en el que lo importante fue la focalización y la tipificación de las justificaciones morales, diferenciando aquellas que provenían de un contexto violento de las que provenían de un contexto no violento; de igual forma, se caracterizaron los criterios que subyacían a las justificaciones morales de las niñas y los niños. De esta manera, el estudio no planteó la medición del desarrollo del juicio moral. Tampoco buscó la generalización de los datos, sino la comprensión y la significación de las justificaciones morales en cada uno de los contextos, así como su diferenciación. El diseño que utilizó esta investigación fue el de estudio de casos múltiples, pues a través de él fue posible indagar, profundizar y tipificar desde la estructura interna de las categorías y, mediante diversas fuentes de información, las justificaciones morales.

Por tanto, con este estudio se esperó comprender y tipificar las justificaciones morales de las niñas y los niños que habitan contextos violentos y no violentos, analizando en sus explicitaciones verbales de los juicios morales su dimensión descriptiva (contenido moral), su dimensión prescriptiva (sentidos de obligación), las diversas fuentes de justificación y las variadas formas de apropiación que por parte de ellas y ellos se dio. Por consiguiente, se buscó indagar, describir, tipificar e interpretar las justificaciones morales, determinando en ellas las razones que las niñas y los niños dieron sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto, diferenciando las justificaciones morales de los niños y niñas del contexto violento de las justificaciones morales de niñas y niños de contexto no violento. Se buscó también identificar, describir y comprender los criterios morales que subyacían a dichas justificaciones.

El punto de partida de la indagación se enunció en las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las razones que utilizan las niñas y los niños habitantes de contextos violentos y no violentos para justificar la posición que asumen frente a

las preguntas de por qué lo bueno es bueno, lo malo es malo, lo justo es justo, y lo injusto es injusto?

¿Qué semejanzas y diferencias se pudieron identificar entre las justificaciones utilizadas por los niños provenientes de contextos violentos y aquellos provenientes de contextos no violentos?

¿Cuáles son los criterios morales que subyacen a las razones que justifican la posición de las niñas y los niños que habitan contextos violentos y no violentos frente a por qué lo bueno es bueno, lo malo es malo, lo justo es justo, y lo injusto es injusto?

Para responder las preguntas anteriores, se plantearon tres objetivos que a continuación se describen.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general. Comprender las justificaciones morales de las niñas y los niños provenientes de contextos violentos y no violentos, analizando en sus explicaciones verbales de los juicios morales su dimensión descriptiva (contenido moral), su dimensión prescriptiva (sentidos de obligación), las diversas fuentes de justificación y las variadas formas de apropiación que por parte de ellas y ellos se viene dando.

1.2.2 Objetivos específicos

a. Indagar, describir, tipificar e interpretar las justificaciones de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto que asumen las niñas y los niños que habitan contextos violentos y no violentos.

b. Describir las diferencias y semejanzas en las justificaciones morales que dan las niñas y los niños que habitan contextos violentos y aquellos que habitan en contextos no violentos.

c. Describir y tipificar las orientaciones morales subyacentes a las razones que dieron las niñas y los niños frente a por que lo bueno es bueno, lo malo es malo, lo justo es justo y lo injusto es injusto.

1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS Y CONTEXTO TEÓRICO

A mediados del siglo XX y comienzos del XXI, las teorías del desarrollo moral han estado orientadas por las investigaciones de Piaget (1932/1977) retomados por Kohlberg (1981, 1992) y Kohlberg, Power y Higgins (2002). Estos autores han centrado sus esfuerzos en sustentar cómo el proceso de desarrollo moral se estructura mentalmente y configura diversos estadios que van de la heteronomía a la autonomía. Específicamente, los estudios de Kohlberg muestran cómo la justicia y la reciprocidad son principios y criterios básicos sobre los cuales un sujeto sustenta sus justificaciones morales. De esta forma, el juicio moral estaría fundamentalmente determinado por los aspectos cognitivos. Gilligan (1982) trató de mostrar cómo la propuesta clásica, planteada por Kohlberg, tenía deficiencias en cuanto a la comprensión de la moral femenina, la cual, según la autora, estaría más determinada por criterios de cuidado y solidaridad que por criterios de justicia y reciprocidad. Gilligan propone que el problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos, y que para su resolución exige un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto. La autora centra el desarrollo moral en torno al entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, en contraposición a la concepción de moralidad como imparcialidad, que vincula el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas. Para Kohlberg, la moral es una reconstrucción de la ontogénesis de los estadios morales basada en la estructuración de los juicios de justicia. Se trata de

una moral de principios morales universales basada en el derecho y la reciprocidad. En las concepciones morales que formula el autor, enfatiza el desarrollo de competencias específicamente cognitivas para resolver conflictos morales.

Tres de las diferencias importantes entre Kohlberg y Gilligan radican en la valoración que cada uno de los autores hace de los efectos que tiene el contexto en las justificaciones morales, en los procesos que le subyacen y en la utilización y el análisis de dilemas morales. Para Kohlberg, el contenido del juicio está más determinado por la comprensión que tienen los sujetos de las situaciones moralmente conflictivas; metodológicamente, usa el análisis de dilemas morales hipotéticos, con la pretensión de proponer una moral universal, no relativista, ni culturalista, sustentada en el principio de la justicia; y describe los procesos mentales invariables que subyacen a esa moral de principios. Para Gilligan, las justificaciones morales están más orientadas por el tipo de relaciones de cuidado, solidaridad y ayuda que se establecen entre las personas; la justificación que sustenta la acción moral no está determinada por la claridad de los principios universales de justicia y dignidad humana, sino por el tipo de vinculación afectiva que se resuelve desde la compasión, el cuidado, la ayuda y la búsqueda de consensos en los que los derechos, los sentimientos y los afectos de todos queden lo más a salvo posible; metodológicamente, accede al juicio moral desde el análisis de dilemas morales de la vida real, y por tanto, las justificaciones morales que aparecen son cotidianas y contextualizadas en problemáticas que afectan realmente la convivencia de las personas, su vida, su espacio vital y su sensibilidad.

Estos dos autores (Kohlberg y Gilligan) en sus investigaciones sobre el desarrollo moral ofrecen evidencia empírica para explicar cómo se estructura el juicio moral; qué criterios subyacen en el ejercicio del juicio (justicia y reciprocidad, cuidado y solidaridad); y finalmente, qué origina un conflicto moral (derechos

competitivos, responsabilidades en conflicto). Sin embargo, las investigaciones realizadas desde estas perspectivas no se han orientado a comprender y significar el contenido de la justificación en niñas y niños que provienen de contextos violentos, cuyo objetivo es el de interpelar la regla desde el sentido que la legitima ante la comunidad y la eleva al estatus de lo bueno y lo justo para todos. Con el desarrollo de este proyecto, no se pretendió aportar evidencia empírica a las corrientes investigativas derivadas del trabajo de Kohlberg y Gilligan, en cuanto a la medición del desarrollo del juicio moral, o a la identificación de otras variables relacionadas con el desarrollo de los estadios morales en niños y niñas, sino más bien brindar otros argumentos que permitan documentar y tipificar las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos, a partir del análisis de los contenidos de los discursos morales evidenciados en las justificaciones de los sujetos, para identificar posibles regularidades que puedan llegar a tener una pretensión de universalidad (el respeto a la vida, la distribución equitativa de las oportunidades, la confianza en el otro, etc.).

Con las investigaciones revisadas en las que se exploran y describen diversos factores que están implicados en el juicio moral, no se pretende hacer una revisión exhaustiva de la evolución de la discusión teórica que sobre desarrollo moral existe después de Piaget, Kohlberg y Gilligan, sino más bien y, en primer lugar, ilustrar los diversos rumbos que están tomando dichos estudios en sus búsquedas por explicar los diversos factores que están relacionados con la justificación moral, que, como veremos, muestran cómo ésta no sólo está implicada con los factores cognitivos y afectivos, sino también con los factores culturales y sociales. Esta afirmación se sustenta en numerosos estudios (Eldebour, Baker y Charlesworth, 1997; Kremar y Cooker, 2001; Meyers, 2001) en los que se referencian algunos de los efectos que tiene el contexto social y cultural en el juicio moral, en tanto describen las condiciones contextuales en las que se producen las justificaciones morales, determinando de esta forma otras variables requeridas a la hora de

pensar el desarrollo moral y ofreciendo evidencia empírica sobre la cual seguir analizando las dos orientaciones morales, hasta ahora identificadas, la de justicia y la del cuidado. Y en segundo lugar, mostrar que todas estas investigaciones, si bien determinan relaciones entre la justificación moral y el contexto en el que ésta se produce, aún no responden a la pregunta por cuáles son las justificaciones morales de las niñas y los niños que habitan contextos violentos y qué las diferencia de aquellos que no habitan contextos violentos.

Esta producción investigativa parece responder a dos grandes núcleos de interés:

1. Justificación moral y contexto socio-cultural. En este aparte aparecen las investigaciones relacionadas con la cultura, el contexto social e ideológico en el que se producen las justificaciones morales. Se incluyen aquí los estudios que proponen las diferencias de género, de ideología, las prácticas de crianza, el afecto y la solidaridad como otros elementos constitutivos del desarrollo moral, y específicamente, del juicio y del contenido de las justificaciones.

2. Justificación moral y situaciones de la vida cotidiana asociadas a la delincuencia, la agresión y el aborto, entre otras. Se observa cómo un desarrollo avanzado del juicio moral es determinante en la disminución de algunas conductas delictivas y de prácticas de agresión.

1. En el primer grupo de estudios, como ya se expresó, se hace referencia a las diversas relaciones que los investigadores plantean entre los argumentos morales y las condiciones contextuales, ya sean de orden social, cultural o ideológico, en las que están inmersos quienes argumentan. En dichos estudios, como se verá en seguida, se toma el contexto como uno de los factores importantes en la justificación moral, en cuanto es sugerente de nuevas razones

que de una u otra forma delimitan las concepciones sobre lo justo, lo injusto, lo digno, lo indigno, lo correcto, lo incorrecto, lo bueno lo malo.

En el estudio de Eldebour, Baker y Charlesworth (1997) sobre el impacto de la violencia política y las desventajas económicas en el razonamiento moral, se encontró que dichas condiciones socio-político-económicas afectaban las respuestas que los niños judíos israelitas, beduinos y palestinos daban a los dilemas propuestos. Así lo argumentan los autores al afirmar que las soluciones de mutualidad a los dilemas morales se presentaron de manera más frecuente en los niños judíos israelitas que en los niños judíos beduinos o palestinos, y al concluir que no hubo diferencias significativas de género entre los judíos y los beduinos en las situaciones hipotéticas. Observaron también que la violencia y los recursos limitados tenían un efecto en los juicios morales sobre las situaciones de la vida real únicamente en los niños varones.

En este estudio aparecen cuatro elementos importantes al momento de describir los factores determinantes de los juicios morales de los niños. El primero de ellos, el análisis de dilemas en los que se planteaban situaciones de la vida real; el segundo, a la diferenciación de grupos étnicos (judíos israelitas, judíos beduinos y palestinos); el tercero, a la diferencia de género y, el cuarto a las condiciones socio-político-económicas.

En los siguientes estudios se hace énfasis en las diversas relaciones entre el juicio moral y el género, la etnia, las diversas culturas y las diferentes edades. Se hacen algunas distinciones culturales en las que se muestra cómo la orientación moral hacia el cuidado presenta variaciones significativas de acuerdo con las culturas y el género.

Gum, Baker y Roll (2000), en su estudio sobre el juicio moral de un grupo de jóvenes universitarios, aplicó la Escala de Justificación Moral, que contenía

dilemas morales que incluían consideraciones de cuidado (interpersonal) y de justicia. Los puntajes de cuidado fueron más altos para las mujeres que para los hombres, y para los mexicano–americanos que para los anglo–americanos. No se obtuvieron diferencias en las medidas sobre la justicia. Los autores centraron su discusión en el papel de la socialización en el desarrollo moral.

Kremer y Cooker (2001), en su estudio “Razonamiento moral en los niños y percepciones de la violencia en la televisión”, examinan los efectos de la edad de los niños sobre la interpretación de un acto violento. Anotan que a los sujetos se les mostraron fragmentos de películas que describían idénticos actos violentos, en los cuales los castigos y la provocación fueron manipulados para crear 4 condiciones. Se encontró que los niños más jóvenes pensaban que la violencia no castigada era más correcta que la violencia castigada, y los niños mayores pensaban que la violencia provocada era más correcta que la violencia no provocada.

Pitner (2001) examinó, en tres estudios, las formas como un grupo de estudiantes israelitas árabes y judíos (grado 7°-11°) juzgan la violencia entre pares y entre esposos y razonan a cerca de ella. Este estudio empleó un diseño cuasi-experimental, en el cual los estudiantes fueron asignados al azar a uno de 4 escenarios de violencia entre pares y a uno de dos escenarios de violencia entre esposos. La procedencia étnica fue alterada sistemáticamente en cada escenario de violencia entre pares y de violencia entre esposos para determinar su efecto en los juicios y razonamientos de los niños. El primer estudio examinó la forma como los niños juzgan y razonan acerca de la violencia entre pares que ocurre entre miembros de su mismo grupo étnico y en el otro grupo (n=2604). Los resultados sugieren que los juicios de los niños acerca de la violencia estaban influenciados por un sesgo de pertenencia al grupo. El segundo estudio examinó la forma como los niños juzgan y razonan acerca de la violencia entre esposos que ocurre en una pareja judía o en una pareja árabe (n=2324). Los resultados sugieren que los

juicios de los niños no estaban influenciados por el sesgo de pertenencia a los grupos, sino que se centraban más en el acto de violencia propiamente dicho. El tercer estudio examinó si los juicios y el razonamiento acerca de la violencia entre pares eran similares a sus juicios y razonamiento acerca de la violencia entre esposos (n=1168). Los resultados revelaron que los niños no juzgan ni razonan de igual manera acerca de las dos formas de violencia. En general, la mayoría de quienes respondieron condenó tanto la violencia entre pares como la violencia entre esposos. Los participantes árabes y judíos tenían percepciones similares acerca de la violencia entre pares, pero tenían puntos de vista diferentes en relación con la violencia entre esposos. Lo que diferenció los dos grupos étnicos fue el número de justificaciones que utilizaron en un dominio específico (y esto varió dependiendo de si ellos condenaban o condonaban la violencia).

Cassidy, Chu y Dahlsgaard (1997) examinaron los razonamientos de 31 preescolares al resolver dilemas morales. Las respuestas y las justificaciones se examinaron con respecto a sus orientaciones de cuidado u orientaciones de justicia. Se encontró que las repuestas de los niños revelaron orientaciones de cuidado y orientaciones de justicia con igual frecuencia. A veces, los niños aceptaban ambas orientaciones ante el mismo dilema. No se encontraron diferencias de género en la orientación moral.

Meyers (2001) investigó la relación entre el razonamiento moral basado en el cuidado, edad, sexo, identidad de rol femenino, y la cooperación percibida por el profesor. Los participantes fueron 80 niños y 80 niñas con edades entre 10 y 13 años. Fueron entrevistados de manera individual utilizando la Entrevista de Ética del Cuidado (The Ethic of Care Interview- ECI), que mide los niveles de cuidado según Gilligan. Los estudiantes también completaron un formato corto del Inventario del Rol Sexual de los Niños (The Children's Sex Role Inventory-CSRI) para evaluar la identidad de rol del género femenino. Adicionalmente, la subescala de cooperación del Sistema de Calificación de Habilidades Sociales (The Social

Skills Rating System-SSRS-T) se completó por un grupo selecto de profesores de los participantes. Se llevó a cabo un análisis cualitativo después del análisis cuantitativo para examinar los contenidos y temas de los dilemas de la vida real generados por los participantes. Los puntajes del ECI fueron significativamente positivos en relación con la edad, sexo, identidad de rol del género femenino y la cooperación percibida por el profesor. En general las mujeres demostraron mayores niveles de cuidado y los participantes mayores demostraron mayores niveles de cuidado que los participantes menores. Más mujeres generaron dilemas personales que los hombres y más hombres generaron dilemas impersonales que las mujeres. Es interesante anotar que las mujeres que obtuvieron puntajes por debajo de la norma del ECI, atributos femeninos y cooperación, generaron dilemas impersonales y que los hombres que obtuvieron puntajes por encima de la norma en estas tres medidas generaron dilemas personales. Los análisis de regresión revelaron que, sólo para los hombres, la edad y la cooperación fueron factores significativos para predecir el cuidado.

El trabajo de Humphries, Parker y Jagers (2000) examinó cómo el género, el nivel de escolaridad, la empatía y la orientación cultural influyeron en los juicios morales de estudiantes afro-americanos de quinto y octavo grado. Hubo un mayor sentido de comunidad entre las niñas que entre los niños. El nivel de escolaridad fue un indicador significativo de razonamiento moral.

En los siguientes dos estudios, además de los factores anteriormente descritos que influyeron en el juicio moral, aparece un elemento adicional según el cual el desarrollo del juicio se ve implicado con las diversas cosmovisiones que tienen los sujetos que justifican una acción, aunque los resultados no muestran de manera concluyente si es la cosmovisión la que determina los entornos socio-morales, si el desarrollo del juicio moral es condición necesaria para comprender la cosmovisión o si la cosmovisión tiene un valor determinante como marco integrador del juicio y la conducta moral.

Jensen (1997), en su estudio sobre las diferentes cosmovisiones, argumenta que el razonamiento moral es una premisa o condición para acceder a cosmovisiones más comprensivas y sugiere que los comportamientos morales sirven parcialmente para mantener estas cosmovisiones. Utiliza entrevistas con adultos de diversas culturas en los Estados Unidos para sustentar su argumento de que las diferencias en perspectiva moral se dan debido a las diferencias en cosmovisión.

Miller (1997) argumenta que la propuesta de Jensen sobre una perspectiva moral es más exitosa que el marco teórico propuesto y que todavía quedan muchas preguntas sobre la posibilidad de postular la cosmovisión como factor explicativo de la perspectiva moral

Adicionalmente a las relaciones que se plantean entre el juicio y las cosmovisiones, en el estudio de Keltikangas-Jarvavienen, Terav y Pakaslahti (1999), se hace una focalización importante sobre el efecto que tienen la ideología y las prácticas educativas colectivas en el juicio moral, al comparar el razonamiento moral de 1230 adolescentes finlandeses con el de 428 adolescentes de la misma edad que crecieron en Estonia durante el socialismo soviético, con prácticas educativas colectivistas. En dicho estudio se encontró que, a diferencia de los finlandeses, los adolescentes estonios tenían mayor probabilidad de mostrar dos niveles de razonamiento moral: un conjunto de estándares universales y un conjunto de aplicaciones personales.

En los dos estudios siguientes, los autores establecen las posibles relaciones que se pueden dar entre el juicio moral y los sistemas de creencias sobre lo justo y lo correcto. Como se verá, los juicios morales de los jóvenes están determinados por las diversas creencias de lo correcto que han recibido durante su formación. De esta forma, el tipo de relación que establecieron con sus agentes socializadores y las formas de vida que se dan al interior de los escenarios en los

que ellos fueron socializados tienen efectos importantes en las justificaciones morales.

Stabile (2001) examina, desde la perspectiva de los jóvenes entre los 13 y 15 años de edad, cómo ven ellos el concepto de verdad, cómo hacen selecciones relacionadas con lo correcto y lo incorrecto y quién o qué influye sobre sus creencias en estas áreas. Adicionalmente, esta investigación exploró si los sistemas de creencia moral de los jóvenes se basan en concepciones absolutas o relativas de verdad; dónde se originan sus creencias y valores morales; qué efecto o efectos tienen las escuelas en el desarrollo moral; y las implicaciones que estas investigaciones puedan tener para los educadores. La muestra la constituyó un grupo heterogéneo de 30 alumnos de séptimo y octavo grado entre las edades de 13 y 15 años. Los resultados indicaron que la mayoría de los jóvenes de hoy ven la verdad como relativa y no absoluta. Igualmente se observó que la familia, el estado civil de los padres, las escuelas y docentes, así como los pares, son las influencias más importantes en el desarrollo moral.

De manera similar, Wainryb y Ford, (1998) entrevistaron a niños de 3, 5 y 7 años con el fin de determinar su juicio acerca de hechos en los cuales un personaje comete actos peligrosos o injustos basados en creencias morales o en creencias de información no compartidas por los participantes, o basados en creencias de información compartidas por los participantes. Los resultados indican que en sus juicios los niños dan cuenta de las creencias de información, pero que generalmente juzgaron que aquellos actos basados en creencias diferentes eran incorrectos.

En este estudio es interesante observar la relación entre las creencias y el juicio. También permite preguntarse cuál es la importancia de las creencias en las justificaciones morales y, podría pensarse, en la acción moral.

En los estudios siguientes se examinan las diversas contribuciones que hacen la calidad de las relaciones entre padres e hijos y los estilos de crianza al desarrollo del juicio moral, desde la comprensión de una adecuada crianza basada en el aprendizaje de la bondad, la solidaridad, el afecto y el reconocimiento, la constitución de buenos modales y la conceptualización de la compasión y el razonamiento moral. Estos estudios son complementarios en cuanto identifican otros determinantes del desarrollo del juicio moral, tales como la interacción padres e hijos, las relaciones intergeneracionales, la diversidad de escenarios culturales y el análisis de situaciones de la vida real, entre otros.

El estudio de Drexler (1998) mira el desarrollo moral en muchachos con el fin de someter a prueba predicciones psicoanalíticas clásicas, basadas en el complejo de Edipo, que supone que el desarrollo moral de los muchachos es óptimo cuando ellos viven con dos padres de sexos diferentes. El estudio intentó desentrañar la influencia del sexo del niño y el sexo de los padres en el razonamiento moral de hijos en edades desde los cinco hasta los nueve años en familias de lesbianas y en familias de dos padres heterosexuales. El nivel de razonamiento moral de los muchachos provenientes de familias de parejas de lesbianas no difirió de aquel de los muchachos en familias de parejas de padres heterosexuales. La teoría del complejo de Edipo, según la cual los hijos desarrollan la moralidad a través de temores de castración y de identificación con un padre masculino no se sustenta. Las familias de madres lesbianas y las familias de padres heterosexuales no difirieron en el estilo instructivo sobre moralidad o el estilo de la interacción con los hijos. El razonamiento moral se formó por un estilo de educación caracterizado por discusiones morales afectivas y racionales. No se encontró ninguna correlación entre el estilo de interacción con el niño y su nivel de razonamiento moral. La expectativa que se confirmó en este estudio es que la calidad de la relación padre-niño o madre-niño, y no el sexo de los padres, es lo que crea las diferencias en este aspecto.

Rosenberg (1997) señala la capacidad de los infantes para establecer empatía y señala que la forma como los padres responden a la preocupación egoísta natural de los infantes, así como los comportamientos modelados a medida que crecen, influyen en sus modales y en sus conceptos de compasión, vergüenza y en su razonamiento moral.

Hennig y Walker (1999) en su investigación presentan los hallazgos de dos estudios que demuestran que las interacciones de los padres, el funcionamiento del ego y el razonamiento moral son indicadores del desarrollo moral. Ilustran el papel de los factores afectivos en la socialización moral y la relevancia del uso de dilemas de la vida real, en contraste con el uso exclusivo de dilemas hipotéticos.

Walker, Hennig y Krettenauer (2000) examinan indicadores de desarrollo del razonamiento moral en un período de 4 años. Encontraron que la interacción con padres y amigos durante la discusión de conflictos morales influyó de manera diferente sobre su desarrollo. Se predijo que se observaría un desarrollo mínimo en el razonamiento moral del niño como resultado de los retos cognitivos de los amigos y de las interacciones de interferencia de los padres. Las interacciones de interferencia con los amigos se asociaron a ritmos de desarrollo más rápidos.

Tisak, Crane-Ross, Tisak y Maynard (2000) analizaron las respuestas de preescolares, de alumnos de primer grado y de alumnos de tercer grado a preguntas en las cuales una figura de autoridad (madre o profesor) permitía que un acto moral o convencional ocurriera en diferentes contextos y otra figura de autoridad prohibía que el acto ocurriera en esos contextos. Se encontró que las evaluaciones de los niños se hicieron en función del estatus de las autoridades del contexto y del ámbito en el cual ocurría el acto.

De acuerdo con lo evidenciado en los estudios anteriores, se podría inferir que el juicio moral está mediado por condiciones socio-culturales, tales como la

violencia, la agresión, las condiciones de calidad de vida, la organización institucional, las prácticas culturales de relación, la ideología, las cosmovisiones, los estilos de crianza, entre otros. Es decir, el contexto cultural, social e ideológico aporta un contenido local al juicio; es marco de referencia a la hora de establecer justificaciones morales; es la experiencia vital significada que aporta a la autorregulación. En consecuencia, las acciones morales son mediadas por la empatía, la violencia, la vulneración de los derechos, la carga ideológica, las relaciones dialógicas o dogmáticas y no reflexivas, pero igualmente afectivas o no afectivas al momento de dar razón de por qué lo correcto es correcto. Así, el contexto es el marco obligado de lectura; es allí donde lo conflictivo se hace evidente y las circunstancias obligan a tomar partido, ya sea porque hay un reclamo por la justicia, la solidaridad o, ¿por qué no?, por la sobrevivencia. De ahí la importancia de vincular en la discusión moral no sólo el análisis de situaciones hipotéticas, sino también el análisis de situaciones de la vida real y cotidiana, así como las percepciones del significado moral de acciones y situaciones y las justificaciones para ello.

Pareciera, entonces, que el juicio moral, además de evolucionar como estructura cognitiva, en términos de mejores comprensiones del mundo, de sus relaciones y de las formas legítimas y correctas de vivir en sociedad, requeriría de un contenido cultural, de unas prácticas y de unas cosmovisiones que le dan sentido local, lo delimitan y lo proyectan hacia la construcción de mínimos valorales requeridos para vivir la justicia y la mutualidad.

Finalmente, lo que nos muestran estos estudios es que el contexto en el que están inmersos los actores plantea un cierto orden, legitima un tipo de interacción, regula la conducta y la acción de los implicados, propone sentidos morales y provee escenarios de intercambio para la regulación y, por ende, es sugerente de justificaciones morales; pero, lo que allí aún no es muy claro es la posibilidad de que el sujeto lo mire de manera diferente, cómo lo interpela y cómo constituye una

justificación moral de lo bueno y lo justo que podría estar más referidas a sus vivencias que a los mandatos del orden socio-cultural en el que él está. Es decir, no son claros los límites entre lo que debo hacer (interiorización del deber moral), lo que quiero hacer (ejercicio de la voluntad) y lo que estoy forzado a hacer (por presión del contexto). Esto implicaría reconocer la justificación no sólo desde la enunciación que de ella se hace, sino también desde su significación, y finalmente desde su implicación en la construcción de convivencia. Estas reflexiones indican la necesidad de estudiar el campo de las justificaciones morales en diversos contextos socio-culturales.

2. En el segundo grupo de estudios se establece la relación entre juicio moral y situaciones de la vida cotidiana. Se busca, a partir de esta implicación, identificar otros elementos relacionados con el desarrollo del juicio moral, tales como la empatía, la solidaridad, la sensibilidad moral, la consolidación de justificaciones de corte social, el ejercicio del poder, el estatus del agente socializador y la conducta moral. Así mismo, se busca describir los efectos que tiene el desarrollo del juicio moral en la conducta moral de los sujetos, mediada por factores tales como: la delincuencia, el maltrato, la violencia, el consumo de drogas, la exclusión social de género, etc.

En un primer estudio se analizan los efectos psicológicos de la guerra en el juicio moral. Como se verá, dicho efecto estará inscrito en una serie de contenidos que describen el temor, la desesperanza y el terror. Se trata de un metacódigo que subyace a toda justificación moral.

Dickson-Gomez (1999) estudió los efectos de la guerra y de situaciones de violencia extrema y continuada en una comunidad campesina de El Salvador. Encontró que la guerra contribuyó a configurar una especie de metacódigo moral de la desilusión, la desconfianza y la violencia, el cual se comunica a los niños en

los diversos contextos de su vida diaria y contribuye a conformar una manera de hablar sobre situaciones que tengan implicaciones morales.

Además del estudio anterior sobre los efectos de la guerra, en los siguientes estudios se exploran las diversas percepciones de la violencia, el crimen, la inmoralidad, la auto-armonía, las infracciones, el castigo y la exclusión como elementos delimitantes del juicio moral, en tanto aparecen como contenidos sobre los cuales sustentar una acción moralmente buena o mala, auto-controlando determinadas actitudes catalogadas como buenas o malas moralmente y sugerentes de juicios morales basados en principios convencionales, establecidos socialmente.

Las percepciones acerca del crimen se han estudiado desde los años sesenta del siglo XX. Se han identificado las características de los actos que afectan estas percepciones y el grado de concordancia en juicios sobre una variedad de comportamientos. Sin embargo, se han hecho pocas pruebas para modelar las percepciones de la gravedad del crimen como una función de los principios morales.

Indick (2001) analizó la influencia de factores relacionados con la situación sobre el razonamiento moral. Se solicitó a 483 estudiantes de pregrado que respondieran un cuestionario que contenía un dilema moral y el Inventario sobre Roles Sexuales de Bem (Bem Sex Role Inventory). El dilema presentaba una situación en la que el participante tenía que decidir si divulgar o no la información acerca de un personaje mencionado en el escenario. La información era acerca de una infracción cometida por el personaje y divulgarla podría determinar el castigo del personaje. Los dilemas se variaron sistemáticamente de tal manera que los diferentes elementos de la situación pudieran afectar el juicio de quienes respondieran. Los resultados mostraron que lo que más influía sobre los juicios era el nivel de relación entre el participante y el personaje en el escenario.

Theimer, Killer y Stangor (2001) evaluaron lo apropiado de la exclusión entre niños y niñas. Se encontró que la exclusión directamente relacionada con el género se juzgaba como insatisfactoria. Las decisiones se justificaron sobre la base de razones morales. Sin embargo, los niños utilizaron tanto justificaciones morales convencionales como justificaciones morales sociales en tales situaciones.

Aunque en los estudios de la segunda categoría, anteriormente descrita, se muestran algunas posibles relaciones entre la violencia, la guerra, la exclusión y la justificación moral, expresadas en la desesperanza, el miedo y las cosmovisiones (meta-relatos) justificadores de ciertas prácticas morales y se analizan algunas percepciones, ideas y representaciones de lo moral; todavía se mantienen dentro de los parámetros que usualmente se han propuesto sobre razones morales (principios de justicia, de cuidado y diferenciación de género...); en ellos se indaga sobre la percepción pero no sobre la justificación propiamente dicha. Esta última afirmación abre la opción de investigar las justificaciones morales en búsqueda de nuevos criterios y orientaciones morales que están sujetas a las vivencias y experiencias de las niñas y los niños que habitan contextos violentos y permiten explorar formas de razonar y comprender lo moral que hasta ahora no se han estudiado.

Ya para concluir, se podría inferir que desde lo investigativo las rutas de las investigaciones analizadas, relacionadas en los dos grupos de investigaciones descritos, indican nuevas sendas de lo moral cercanas al contexto socio-cultural en el que se produce el razonamiento moral, mostrando que lo local, lo vivencial y lo inmediato son parte importante del contenido de la justificación. De igual forma, lo son las relaciones afectivas –confianza básica, empatía y sentimientos– y los contenidos culturales e ideológicos propios de las etnias y los grupos humanos.

A pesar de que en este panorama investigativo se cuestiona la pretensión de afirmar una ética universal, porque se muestra la influencia de otros factores en la constitución del juicio, tales como la emoción, los sentimientos, la empatía, la constitución de identidad, las cosmovisiones, las prácticas de crianza, entre otros, sigue abierta la opción para pensar una ética de mínimos en la que los derechos humanos sean el eje fundante de las relaciones humanas y por tanto facilitadores de una convivencia intercultural, en la que se aprecie y valore la diferencia y la diversidad, y se realice una lectura de los máximos éticos en la constitución de los mínimos requeridos en la convivencia. Creemos que precisamente en este contexto tiene sentido perfilar una moral de mínimos, en tanto su fuente de constitución no sólo es cognitiva, sino que tiene otras fuentes de consolidación y confrontación: lo emotivo y lo cultural. Se trata de comprender que la constitución de esta ética no sólo obedece a una estructuración mental del juicio moral y a la comprensión de los principios morales enunciados en la justicia y la dignidad humana, sino también a la articulación de diversos factores asociados a la experiencia vital de quienes están implicados en la convivencia: el afecto, la motivación, las comprensiones del entorno vital, la biografía personal constituida en un entorno violento o no violento y la sensibilidad humana expresada en la empatía, el cuidado, la solidaridad, la lealtad, entre otras.

Finalmente, lo que nos aportó la revisión de los teóricos y las investigaciones en el campo del desarrollo moral fue un amplio panorama de relaciones entre lo moral y otros aspectos de lo humano que nos provee de nueva evidencia para comprender qué factores pueden considerarse como mediadores de las justificaciones morales.

De igual manera, las investigaciones revisadas y sintetizadas en los dos grupos de investigaciones referenciadas nos mostró que la investigación en desarrollo moral está abierta a explorar otros caminos diferentes al de las mediciones y regularizaciones del juicio moral en niveles y estadios, aunque se

reconoció que estas investigaciones han aportado información fundamental para la comprensión del desarrollo moral y se constituyen en un horizonte ineludible en el estudio y la reflexión sobre este campo. Estas búsquedas investigativas abrieron la opción de recoger información sobre nuevas formas de comprensión de la moral. Pensamos que una forma de hacerlo fue aproximándonos al contenido socio-cultural de la justificación moral, es decir, a las fuentes de significación moral que subyacían a las justificaciones, a los sentidos socio-culturales que los diferentes actores dieron a lo bueno, lo malo, lo justo, lo injusto y a las variadas razones que emitieron para justificar por qué cada una de esas expresiones morales son buenas, malas, justas e injustas, así como la descripción de las preocupaciones morales que tienen niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos.

CAPITULO DOS: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

2.1 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Brindar evidencia empírica sobre las justificaciones morales de niñas y niños habitantes de contextos violentos y no violentos, así como sobre los sentidos socio-culturales que le dan significado local y sobre los criterios morales que le subyacen, responde a un interés investigativo de carácter interpretativo y obedece a una finalidad comprensiva. Dicho interés y finalidad implican la utilización de un diseño cualitativo de corte hermenéutico. La variedad de diseños cualitativos se da según el tipo de intencionalidad investigativa que se tenga. Así por ejemplo, si la intención es la descripción de los rasgos culturales de un grupo social, estaríamos hablando de un estudio etnográfico, pero si el objetivo es la descripción y comprensión de las vivencias y experiencias significativas de los sujetos, se daría lugar a una fenomenología (Creswell, 1998). Este estudio tuvo como finalidad investigativa, como se ha dicho en varias ocasiones, la descripción, tipificación y comprensión de las justificaciones morales.

Ahora bien, la profundización, comprensión y tipificación de las justificaciones morales, así como su diferenciación de acuerdo con el contexto de procedencia y descripción de los criterios que les subyacían, implicó la utilización de un estudio de caso múltiple.

Los estudios de caso como estrategia de investigación, según Yin (2003, p. 1), se usan en muchas situaciones para contribuir al conocimiento de fenómenos relacionados con situaciones individuales, de grupo, de organizaciones y con fenómenos sociales y políticos; por su parte Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que los estudios de caso se basan en el razonamiento inductivo; así, las generalizaciones, conceptos e hipótesis que se pudieron hacer de las

justificaciones, surgieron de un examen minucioso de las conversaciones y actividades con las niñas y los niños participantes en este estudio. La característica principal de este tipo de estudios, según los autores, es que permite descubrir nuevas relaciones y conceptos, más que verificar o comprobar hipótesis previamente planteadas. En esta definición de estudio de caso hay una gran afinidad con el interés de esta investigación, cuyo propósito fue describir y tipificar el contenido de la justificación, comprendiendo su estructura interna de producción y de enunciación. Esto es, desde el significado que el niño y la niña le dio a su justificación y desde el contexto en el que está inmerso el niño (violento y no violento).

El estudio de caso múltiple, en esta investigación, permitió comprender en un grupo de cuatro niñas y seis niños sus justificaciones morales, profundizando, tipificando y diferenciando las justificaciones de niños y niñas que provenían de contextos violentos, de las justificaciones de niñas y niños que provenían de contextos no violentos. Fue un esfuerzo investigativo que, en términos de Yin (2003) intentó modificar, cambiar y ampliar la mirada teórica e investigativa que se le está dando al desarrollo del juicio moral, que como ya se expresó, está orientada más, entre otras, a su medición, estructuración mental y a la aparición o no de criterios de justicia o de cuidado.

Según Pérez (1994) existen diversos tipos de estudio de casos: descriptivos, evaluativos e interpretativo. Los estudios de caso descriptivos presentan un informe detallado de un fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa. Los estudios de caso evaluativos implican descripción, explicación y juicio. Los estudios de caso interpretativos contienen descripciones ricas y profundas de los fenómenos y la información recogida se usa para desarrollar categorías conceptuales o para defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger la información.

De acuerdo con la taxonomía propuesta por Pérez, y teniendo en cuenta que el propósito de este estudio, como ya se indicó, fue la comprensión y tipificación de las justificaciones morales de niñas y niños que provenían de contextos violentos y no violentos, se optó, como también ya se dijo, por un estudio de caso múltiple e interpretativo. El objetivo del estudio de caso fue plantear descripciones profundas que dieran cuenta del sentido de las justificaciones y enunciar orientaciones teóricas que enriquecieran las discusiones sobre el tema de la moral. Para lograr la reconstrucción a profundidad de las justificaciones se combinaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de información apropiados a la población, es decir que fueran llamativas y motivantes para las niñas y los niños. La reconstrucción de las justificaciones morales de las niñas y los niños, su diferenciación entre contextos y la descripción de sus criterios subyacentes a partir del uso de diversas fuentes de información está acorde con lo que plantea Yin (2003) sobre la triangulación. El autor indica que la triangulación no consiste en dar un recuento secuencial de los datos convergentes, sino en lograr que todas las evidencias diversas (dibujo, explicación, taller, conversación) se dirijan a evaluar *el mismo hecho* o concepto (las justificaciones morales).

Las razones que sustentan el porqué se trabajó un estudio de caso múltiple, fueron fundamentalmente tres. En primer lugar, la pregunta por las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos estaba orientada a tipificar el por qué lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto era bueno, malo, justo e injusto; en segundo lugar, a diferenciar las justificaciones morales de acuerdo con el contexto de producción (el violento y el no violento); y en tercer lugar, a identificar los criterios morales subyacentes en las justificaciones. Optar por descripción, tipificación y comprensión de las justificaciones implicó reunir evidencia empírica desde variadas fuentes de información, lo cual dio origen a situaciones tipo de justificaciones interesantes y estuvo en la dirección de lo que planteó Yin cuando afirma que la realización o no de un estudio de caso se justificaría si se tratara de “un caso *representativo* o

crítico". Aquí el objetivo sería captar las circunstancias y condiciones de una situación cotidiana o común. De esta forma, "el estudio de caso puede representar un "proyecto" típico entre otros, una empresa que se considera típica de muchas empresas en el mismo ramo, un vecindario urbano típico, o una escuela representativa, como ejemplos. Lo que se aprende de estos casos se supone como informativo sobre las experiencias de la persona o institución promedio –en esas circunstancias–" (Yin, 2003, p. 41). Estas características de los estudios de caso orientaron la indagación de las justificaciones morales hacia la descripción de dos casos tipo: uno, las justificaciones morales de niñas y niños de contextos violentos y, otro, las justificaciones morales de niñas y niños de contextos no violentos. Esta orientación metodológica obligó a la realización de un estudio de caso múltiple de carácter hermenéutico-interpretativo.

2.2 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Para dar respuesta a la pregunta sobre cuáles fueron las justificaciones morales que asumían las niñas y niños provenientes de los contextos violentos y no violentos, el presente estudio desarrolló diversos tipos de actividades, las cuales estuvieron articuladas alrededor de tres fases: la primera, referida a la constitución y delimitación de la población, consistente en cuatro niñas y seis niños. Dos niñas y tres niños provenientes de una institución educativa ubicada en un barrio de una ciudad andina colombiana, considerado violento y los otros tres niños y dos niñas provenientes de una de las instituciones educativas ubicada en un barrio de la misma ciudad, considerado no violento; en la segunda fase, el estudio se concentró en la recolección de información; para ello se diseñaron diversos talleres y se aplicó la entrevista grupal; la tercera fase estuvo orientada al análisis de la información, mediante el cual se pretendió llegar a una descripción, tipificación y constitución de sentido sobre las justificaciones morales de la niñas y los niños, así como la detección de posibles diferencias relacionadas con el tipo de

contexto en que habitan y la descripción de los criterios morales subyacentes en las justificaciones.

2.3 DESCRIPCIÓN DEL CORPUS INVESTIGATIVO

2.3.1 Descripción de las fuentes de información. Esta investigación no pretendió la generalización de resultados mas allá de lo ofrecido por los dos casos estudiados, ya que su principal objetivo fue la comprensión de los casos en sí mismos (Stake, 1998). Para el análisis de información se tuvieron en cuenta los datos proporcionados por 10 sujetos de dos instituciones educativas ubicadas en dos barrios de una ciudad andina colombiana e identificados como contextos violentos y no violentos (4 niñas –dos de ellas provenientes de contextos violentos y dos provenientes de contextos no violentos– y 6 niños, de los cuales tres provienen de contextos violentos y tres de contexto no violento). La Tabla 1 muestra la distribución de la población, la cual se seleccionó de acuerdo con los siguientes criterios:

- Igual número de niñas y niños (2 niñas por cada contexto y 3 niños por cada contexto).
- Las edades de las niñas y los niños debían estar entre los 9 y 12 años de edad.
- Las niñas y los niños debían estar cursando el grado cuarto de primaria
- Las niñas y los niños debían haber estudiado en el mismo colegio tres años o más.

Tabla 1. Distribución de la población

Procedencia	Niñas		Niños			
	No violento	Violento	No violento	Total		
Institución educativa A ³ .	–	2	–	3	5	
Institución educativa B ⁴	2	–	3	–	5	
Total	2	2	3	3	10	

Las niñas y los niños consultados produjeron, en primer lugar, cuatro tipos de información sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto: dibujos, ejemplificaciones, dramatizaciones y explicaciones. Dicha información se condensó en lo que se ha denominado el “formato⁵”. En segundo lugar, la información del formato fue complementada por las discusiones grupales que las niñas y los niños hicieron sobre cada una de las categorías, las entrevistas y los talleres de devolución y profundización de información, las cuales fueron grabadas y transcritas⁶.

Para el análisis se tuvo en cuenta, en primer lugar, la información de los 40 formatos sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto: 16 de niñas y 24 de niños. En los 16 formatos de las niñas, 8 eran de niñas provenientes del contexto violento

³ La institución educativa “A” denomina la institución ubicada en el contexto no violento.

⁴ La institución educativa “B” refiere la institución ubicada en el contexto violento.

⁵ En el “formato” las niñas y los niños iban consignando sus respuestas a cada una de las preguntas que se hacían en el taller pedagógico. Cada formato consta de un dibujo sobre la categoría consultada, descripción de diversos ejemplos y explicaciones de porque lo dibujado, lo ejemplificado y lo dramatizado muestran la categoría indagada.

⁶ La Transcripción completa de cada una de las puestas en común, de las entrevistas y de los talleres de devolución y profundización de información sobre cada una de las categorías consultadas se encuentran en los archivos de “uso restringido” del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE.

y 8 provenientes del contexto no violento. De los 24 formatos de los niños, 12 eran de niños provenientes del contexto violento y 12 provenientes del contexto no violento (ver Tabla 2).

Tabla 2. Tipo de información y procedencia

NIÑAS (4)								
Procedencia Tipo de información	Contexto no violento				Contexto violento			
	Dibujos	Bueno	Malo	Justo	injusto	Bueno	Malo	Justo
	2	2	2	2	2	2	2	2
Total: 16	8				8			

NIÑAS (4)								
Procedencia Tipo de información	Contexto no violento				Contexto violento			
	Explicaciones morales de dibujos, ejemplos y dramatizaciones 2	Bueno	Malo	Justo	Injusto	Bueno	Malo	Justo
	2	2	2	2	2	2	2	2
Total: 16	8				8			

NIÑOS (4)								
Procedencia Tipo de información	Contexto no violento				Contexto violento			
	Dibujos	Bueno	Malo	Justo	Injusto	Bueno	Malo	Justo
	3	3	3	3	3	3	3	3
Total: 24	12				12			

NIÑOS (4)								
Procedencia Tipo de información	Contexto no violento				Contexto violento			
	Explicaciones morales de dibujos, ejemplos y dramatizaciones	Buen o	Malo	Justo	Injusto	Bueno	Malo	Justo
	3	3	3	3	3	3	3	
Total: 24	12				12			

En segundo lugar, se tuvo en cuenta en el análisis la información proporcionada por las niñas y los niños en los talleres de discusión de cada una de las categorías (puestas en común y entrevistas) y los talleres de devolución y profundización de la información.

2.3.2 Descripción del contexto en el que se recogió el corpus investigativo. En el Informe del PNUD (2003) sobre Colombia se describen los escenarios de violencia y se afirma que la violencia no cubre de manera homogénea ni con igual intensidad el territorio colombiano, razón por la cual sustenta que la confrontación armada se da de manera diferenciada en cada una

de las regiones. Dicha diferenciación obedece a las dinámicas internas de cada región: tipo de poblamiento, formas de cohesión social, relación entre Estado y comunidades, entre otras. El informe alude a tres dinámicas determinantes en la configuración del escenario violento en Colombia. La primera de ellas, la dinámica macrorregional tiene como objetivo central mantener el dominio de corredores geográficos para que los grupos armados ilegales tengan acceso a recursos económicos o armamento y se les facilite el desplazamiento desde las zonas de refugio a las zonas de conflicto⁷. La segunda dinámica es la de mesorregiones, en este caso, la lucha es por mantener el dominio entre las áreas más ricas e integradas y las zonas marginales de colonización campesina⁸. La tercera

⁷ El autor hace una distribución del país en zonas de influencia y dominio que tienen los grupos armados ilegales: Zona norte –centro de operación de los paramilitares–; Zona Suroriente, lugar de mayor poderío de las FARC, pero que actualmente viene siendo recuperado por las fuerzas armadas de Colombia y por algunos grupos paramilitares–; Zona Suroccidente, en la que se consolida un nuevo corredor de las FARC).

⁸ Según el autor, “la poca presencia del Estado central deja bastante autonomía a los poderes locales o regionales de corte tradicional en estas zonas, consolidadas o en proceso de consolidarse como un modo de dominio indirecto del Estado. Este poder político y económico de las zonas en expansión se siente amenazado por el avance militar de la guerrilla, que encuentra bases de apoyo en el mundo campesino periférico y recurre a la extorsión sobre particulares y administraciones locales *tuteladas* por ella. Pero también se siente amenazado por las políticas modernizantes o reformistas del Estado central, que significan el intento de expandir el dominio directo de Estado, socavando las bases tradicionales de su poder. Los enfrentamientos en el Catatumbo, Arauca y Casanare, en la frontera con Venezuela, pueden leerse en esta perspectiva: la lucha por el control de los recursos provenientes de las regalías petroleras o de los sembradíos de coca, la *tutela* armada sobre las respectivas administraciones locales y el manejo *clientelista* de sus dineros. Allí, las Farc quieren desplazar al Eln de su acceso indirecto a las regalías, por lo cual boicotean continuamente el oleoducto. A su vez, algunos enfrentamientos por el control de recursos regionales terminan afectando la dinámica nacional: en buena medida, la lucha por la coca en San Pablo, Simití y Cantagallo y por el oro en la serranía de San Lucas explican la confrontación entre guerrillas y paramilitares en el sur de Bolívar, el incremento de la violencia en el Magdalena medio y los obstáculos para decretar una zona de encuentro con el ELN” (PNUD, 2003, p. 168-169).

dinámica es la microrregional, la cual manifiesta la lucha dentro de las subregiones, localidades y sublocalidades (veredas campesinas). Generalmente, se producen pugnas entre la cabecera urbana (más fácilmente controlable por los paramilitares o el ejército) y la periferia rural de las veredas campesinas, donde la guerrilla puede actuar con mayor libertad. También se desarrollan enfrentamientos entre veredas de distinto signo ideológico, diferente origen poblacional, diversa dinámica económica, intereses económicos contrapuestos (PNUD, 2003, p. 168).

Adicionalmente a que una parte importante del territorio colombiano está siendo usado y dominado por grupos armados ilegales para lograr fines bélicos y “políticos” y que, para mantener el dominio de los territorios, son necesarios los enfrentamientos armados entre los diversos grupos, en el mismo Informe de Desarrollo Humano 2003, se muestra en cifras la vinculación de la población juvenil colombiana a los grupos armados para engrosar filas y mantener el “orden”; igualmente se dan a conocer las cifras de desplazamiento, secuestros, asesinatos y las diversas formas de sostenimiento de los grupos: boleteo, amenazas, vacunas, entre otras; así como las cifras de muertes asociadas con los enfrentamientos bélicos entre grupos, las matanzas y secuestros (PNUD, 2003).

Según lo planteado los colombianos habitan un contexto en el que no sólo tienen que enfrentar los retos de un tipo de organización socio-cultural, política y económica que pone en detrimento su calidad de vida, en términos de condiciones, derechos y posibilidades de bienestar, sino que además, tiene que afrontar los retos planteados por los enfrentamientos armados que se dan entre diversos grupos legales e ilegales y que están configurando un contexto general de guerra, genocidio y violaciones de los derechos humanos de los colombianos, así como la creación de un ambiente de inseguridad e incertidumbre.

En el marco de ese contexto colombiano, denominado por sus características como violento, es importante aclarar que existen algunas particularidades que

agudizan las manifestaciones de violencia. Se trata de aquellas comunidades colombianas en las que habitan otros grupos al margen de la ley cuyas luchas no son políticas, como sí lo pretenden los grupos guerrilleros, replican formas de luchas entre grupos y formas de financiación, tales como la amenaza, el boleteo, las matanzas, las venganzas entre grupos, el expendio de drogas, etc. que contribuyen de igual forma a la guerra. No obstante, también habría que reconocer que si bien todos los colombianos estamos expuestos a las condiciones de este contexto, hay ciertas especificaciones socio-culturales y políticas que diferencian unos contextos de otros, así por ejemplo, no es lo mismo estar viviendo en un contexto en el que se dan los enfrentamiento directos entre los grupos armados, que vivir en uno en el que no se dan; tampoco es lo mismo vivir en un contexto en el que viven las personas que delinquen, se agrupan y crean pandillas, guerrillas urbanas, a los lugares en los que viven personas trabajadoras y que en ocasiones son objeto del boleteo, el robo, entre otras. Existen pues, especialmente en los barrios de nivel socio-económico medio y medio alto de las ciudades de la Región Andina del país condiciones de vida en las que la violencia, aun la que ocurre en ciertos sectores de la misma ciudad, no constituye una realidad cotidiana.

Sobre el marco de esta reflexión y caracterización de los contextos es que se entra a diferenciar los escenarios violentos y no violentos, los cuales hacen referencia al lugar en el que están ubicadas las dos instituciones educativas en las cuales estudian las niñas y los niños con los que se trabajó. Dicho escenario está configurado por diversos tipos de organización urbanística y variadas relaciones sociales que delimitan un contexto violento de un contexto no violento en la misma ciudad. Así, por ejemplo, el contexto violento, en el que está ubicado una de las instituciones educativas que sirve a familias de nivel socio-económico bajo, y en el que vive parte de la población con la que se trabajó, es un barrio de invasión; las casas en su mayoría son de madera recubierta con plásticos; las calles son estrechas, ya pavimentadas; tiene una única entrada; no hay policía, no hay transporte urbano y, en el marco de la política de reordenamiento territorial de la

ciudad, la población deberá evacuar dicho espacio por el inminente peligro de inundación.

Por otra parte, éste es un escenario que está determinado por una serie de relaciones sociales en las que se legitiman prácticas violentas: maltrato, agresión, violación de derechos, matanzas, muertes, amenazas; es usual la congregación de grupos al margen de la ley; se usan mecanismos de control autoritarios y atemorizantes: exigencia de la complicidad para realizar actos ilícitos e instauración de figuras de poderío y mando; se utilizan como formas de protección a la vida el silencio, la indiferencia, la sumisión; las condiciones de vida son paupérrimas; se carece de los mínimos sociales que garanticen la salud, la educación, la vivienda y la alimentación; las oportunidades que tienen de empleo las familias, en su mayoría, son muy limitadas; los trabajos más frecuentes son el de vendedores ambulantes, celadores, empleadas del servicio doméstico, ejercicio de la prostitución, entre otros; es usual que algunos niños y niñas sean expendedores de droga y participen de actos violentos, tales como la intimidación, los enfrentamientos con otros grupos y la realización de matanzas a quienes no estén de acuerdo con el jíbaro⁹. La institución educativa en este contexto, es considerada como un bien de la comunidad, es motivo de orgullo y única presencia del Estado; los profesores son personas que vienen de otra parte para ayudarles –los escuchan y están atentos a sus progresos–, son quienes les muestran que existen otras opciones vida¹⁰.

Por el contrario, el contexto no violento, en el que está ubicada la otra institución educativa que sirve a familias procedentes de diversos barrios de un nivel socio-económico medio-alto y alto y en donde estudian parte de las niñas y los niños con las que se realizó la investigación, está caracterizado a nivel urbano

⁹ Se le denomina a la persona que expende droga y tiene un grupo de personas a su mando para que lo protejan y le ayuden en su labor de expendedor.

¹⁰ Entrevista realizada por el autor en marzo de 2002 a una persona de la comunidad.

por tener construcciones elegantes, cómodas y visualmente bellas; las calles son amplias, limpias y bien señalizadas; existen diversos modos de transporte que permiten el acceso a los barrios; en su mayoría las personas que habitan allí tienen su automóvil propio; en los edificios se cuenta con vigilancia privada para proteger a sus habitantes de los ladrones y de los delincuentes; en la política de organización territorial de la ciudad se privilegian estos barrios para realizar otras construcciones: centros comerciales, conjuntos cerrados, parques, etc.

De manera similar, dicho contexto, está constituido por una serie de relaciones en las que se privilegia el buen trato y la negociación del conflicto; se acude al diálogo como mecanismo de concertación y mantenimiento del orden; un buen número de habitantes conoce sus derechos y busca la forma de exigirlos; no es usual la conformación de grupos al margen de la ley y, si existen, no tienen legitimidad ante la comunidad; los mecanismos de control social intentan ser democráticos y respetuosos de los procesos particulares de las familias, quienes acuden a las reuniones de asociados y juntas de acción comunal para tomar decisiones colectivas relacionados con el bienestar de la comunidad; las condiciones de calidad de vida de la mayoría de habitantes son muy buenas: tienen salud, vivienda, buena educación y buena alimentación; las oportunidades de empleo para la familia son muy buenas, incluso algunos miembros de las familias tienen hasta dos empleos; esto sin contar con que algunos de ellos poseen sus propias fuentes de ingresos, pues son dueños de pequeñas y grandes empresas. Es usual que las niñas y los niños desarrollen actividades complementarias a sus responsabilidades escolares, tales como clases de baile, pintura, cursos de inglés, práctica de algunos deportes como la natación, el fútbol, el tenis, etc., dado que interesa a sus padres que el tiempo libre de sus hijos esté bien utilizado.

La institución educativa que sirve a estos barrios es motivo de orgullo y enaltecimiento debido a la calidad de formación que reciben los hijos; es común

escuchar por parte de los padres de familia que es una institución que forma en los valores y el liderazgo de sus estudiantes; posee un grupo de docentes capacitados, democráticos y dispuestos a dar lo mejor de ellos para contribuir a la formación de las y los niños; es una institución con la que las y los niños generan identidad.

De acuerdo con lo planteado sobre los contextos –violento y no violento–, se podría concluir que, cuando nos referimos al contexto, se trata de un escenario constituido por diversas expresiones, prácticas culturales y discursivas que van mostrando, por una parte, un sofisticado sistema de empobrecimiento de la población; un paulatino aumento de la violencia, expresión cotidiana del maltrato, la muerte, la guerra, el desarraigo; y una latente aparición de la inequidad y la exclusión. Y, por otra parte, un modelo de organización social y cultural tendiente a brindar oportunidades y bienestar; a establecer relaciones de reconocimiento, apego y vínculo familiar, expresión de buen trato, equidad e inclusión. Y es, por consiguiente, el espacio –violento y no violento– inmediato en el que las niñas y los niños constituyen su biografía en interacción con otros y otras que le pueden ser o no significativos; es el lugar en donde se produce el dolor, y el amor; allí aprenden, viven y establecen relaciones significativas; es el escenario de referencia inmediata para establecer toda justificación. Es lo que podría describirse en términos de Bourdieu (1999), como el espacio en donde se produce el intercambio, se dan las apropiaciones y se determinan diversas lecturas del mundo, que de una u otra forma median las diversas expresiones de identidad en los sujetos y por tanto sus justificaciones morales, las cuales necesariamente estarán referidas a lo que vivencian y experimentan las y los niños.

2.4 DESCRIPCIÓN DEL EVENTO COMUNICATIVO

Como se expresó anteriormente, el interés de esta investigación es identificar y comprender las justificaciones morales de niñas y niños que habitan contextos

violentos, analizándolas comparativamente con las justificaciones de niñas y niños que habitan contextos no violentos. Para lograr tal objetivo, según Van Dijk¹¹, es necesario identificar y describir el evento comunicativo del cual se deriva la información para ser analizada y responder a las preguntas centrales del estudio. En tal sentido, el taller pedagógico se escogió como unidad de análisis, pues en él se combinan diversos tipos de acciones y condiciones propicias para generar intercambio de enunciados, relacionados con lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

2.4.1 Naturaleza del evento comunicativo. El taller pedagógico se considera un evento comunicativo, en tanto configura un escenario de interacción e intercambio de saberes entre niñas, niños, maestros, maestras e investigador; permite la combinación de diversas actividades –realización de dibujos, escritura de ideas, presentación pública de la producción–; crea diversos momentos del proceso enseñanza-aprendizaje; y finalmente, desestructura la lógica de la clase tradicional, pues si bien se realiza en el marco del horario escolar, es flexible, dinámico y se adecúa fácilmente a la necesidades de tiempo y espacio de las niñas y los niños.

Según la dinámica que se le imprima, el taller pedagógico pone a todas y todos en situación de aportantes y significantes; el manejo del poder de quien lo dirige se diluye en el intercambio de discusiones en el que todas y todos tienen algo importante que aportar; por consiguiente, aparecen implícitas normativas de respeto por la palabra y la producción del compañero, hasta tal punto que los

¹¹ Asesorías del proyecto de investigación en el marco de la Pasantía realizada por el autor con el Doctor Teun Van Dijk en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona entre septiembre y diciembre de 2004. Dicha pasantía consistió en estructurar el modelo de análisis desde una perspectiva del análisis crítico del discurso, lo cual implicó, además de aprender a realizar marcas semiótico-lingüísticas, aprender sobre la relación corpus investigativo, contexto de producción, evento comunicativo y estructura de análisis.

productos resultantes del proceso de intercambio de discursos se convierten en objeto de análisis e interpretación para generar otras producciones.

En concreto, en esta investigación el taller pedagógico es un medio para recoger información sobre las justificaciones morales de las niñas y los niños, en el que se indagará por sus discursos morales, las formas de representarlos y las diversas razones que lo justifican. Por tanto, no se trata de un espacio para inculcar sobre la moral, sino de un espacio para conversar sobre ella.

De acuerdo con lo expresado, el eje articulador de toda la producción discursiva es la explicación y la argumentación; por tanto, la realización de dibujos, la escritura de opiniones, las puestas en común y las representaciones se utilizaron como momentos evocadores de la justificación moral de las niñas y los niños sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto. Se trabajaron tres tipos de producción discursiva: la descripción, la conversación y la explicación.

2.4.2 Secuencia del evento comunicativo. El evento comunicativo comprendió los talleres pedagógicos y el taller de devolución que se realizó dos meses después de los talleres pedagógicos. En esta investigación se realizaron ocho talleres pedagógicos, cuatro en cada contexto y uno por cada categoría moral a indagar (lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto). La estructura y secuencia de actividades fue la misma para todos los talleres, lo único que cambiaba era la categoría moral que se quería indagar, así por ejemplo, en el taller uno la categoría moral a indagar era lo bueno, en el taller dos lo malo, en el taller tres lo justo y en el taller cuatro lo injusto. En cada taller se tuvieron en cuenta cuatro fases:

Fase uno: creación de un ambiente cálido y de acogimiento para generar un intercambio fluido entre niñas, niños e investigador: primero que todo, se escogió un lugar de reuniones que fuera diferente al aula de clases, pero que fuera dentro

del mismo colegio. Esta decisión obedeció fundamentalmente a una razón de orden práctico, pues para trabajar con un grupo escolarizado es mejor hacerlo dentro de la dinámica formal de la institución –manejo de horarios, manual de convivencia escolar, relaciones de poder maestro-alumno– y porque permite además un desplazamiento ágil de las niñas y los niños al taller pedagógico, dado que están todos reunidos en un mismo lugar.

En segundo lugar, se hizo una adecuación especial del espacio escogido: las sillas y las mesas se organizaron en círculo queriendo simbolizar que todos los que íbamos a participar en el taller tendríamos un rol especial y, por tanto, era muy importante que todos nos viéramos para que cuando alguien participara, todos estuviéramos observándolo y prestándole mucha atención.

En tercer lugar, el investigador se paró a la entrada del espacio escogido para saludar y dar la bienvenida a cada niña y niño antes de continuar con la segunda parte del taller.

En cuarto lugar, se les contó a las niñas y los niños de qué se trataba el taller, cuáles eran sus objetivos y qué se esperaba de ellas y ellos.

El desarrollo de esta primera parte del taller tomó 20 minutos. El objetivo, como su nombre lo indica, fue crear un espacio cálido y de seguridad que facilitara la participación de las niñas y los niños; un espacio en el que ellas y ellos sintieran que su voz era escuchada y tomada en cuenta para tomar decisiones muy importantes con su formación. El papel de las niñas y los niños fue dejarse recibir y acoger, así como estar atentos a las diversas indicaciones que se les dieron en esta primera parte del taller.

Las niñas y los niños asumieron dos roles: el primero de ellos, escuchar cada una de las propuestas del investigador y, el segundo proponer algunas normas

que facilitaran el trabajo del taller. El rol del investigador fue el de acogedor de las niñas y los niños, proponente de una dinámica de trabajo y escucha de las propuestas de las niñas y los niños.

Fase dos: desarrollo de las actividades propiamente dichas para la recolección de la información. En esta parte del taller pedagógico se tuvieron presentes tres momentos de trabajo. En el primero de ellos, las niñas y los niños respondieron por escrito, de manera individual y en silencio a las siguientes indicaciones:

- Realizo un dibujo en el que muestro qué es lo bueno para mi
- Explico el por qué lo que dibujé representa lo bueno
- Escribo ejemplos de situaciones en las que yo observo lo bueno
- Explico el por qué en esos ejemplos observo lo bueno

En el segundo momento del trabajo las niñas y los niños compartieron con sus otros compañeros lo que respondieron y prepararon una dramatización o representación de lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto, según el caso. Para esta parte del trabajo, el grupo puso a consideración de sus compañeros los diversos temas que querían representar, escogieron uno de ellos, se distribuyeron los roles y, finalmente, dieron comienzo a la representación. El audio de la dramatización presentada por las niñas y los niños se grabó en medio magnético.

En un tercer momento las niñas y los niños volvieron a trabajar de manera individual, según la siguiente indicación:

- Escribo el por qué en la representación que hicimos se mostró lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto.

Esta segunda fase del taller tomó 40 minutos. El objetivo fue recoger dibujos, ejemplos, representaciones y justificaciones de lo bueno, lo malo, lo justo y lo

injusto. Los objetivos de las niñas y los niños fueron brindar la información requerida sobre lo moral. Los roles que asumieron las niñas y los niños fueron tres: escribientes, organizadores y actores de un drama. El rol del investigador fue motivar la producción.

Una vez terminado el trabajo individual, las niñas y los niños salieron a un descanso de 35 minutos.

Fase tres: conversación con las niñas y los niños sobre las producciones y justificaciones que realizaron. Cada niño y niña contó a sus compañeros qué dibujó y explicó por qué lo que dibujó representa una de las categorías morales (lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto); luego, los otros compañeros interpretaron el dibujo presentado, de acuerdo con las siguientes preguntas: ¿qué otras cosas (según sea el caso, de lo bueno, lo malo, lo justo o injusto) observan en el dibujo? ¿Por qué piensan que ese dibujo representa lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto?

La conversación continuó de acuerdo con las siguientes indicaciones:

- ¿En qué otros ejemplos de situaciones podemos observar lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto?
- ¿Por qué pensamos que allí se observa lo bueno, lo malo, lo justo o lo injusto?
- ¿Cómo se cuando una persona es buena? ¿Por qué las personas deberían ser buenas o justas?

- ¿Por qué las personas no deberían ser malas o injustas?
- ¿Cuándo se que soy bueno, malo, justo o injusto?
- ¿Por qué debo ser bueno o justo?
- ¿Por qué yo no debo ser malo o injusto?

La duración de esta tercera fase del taller fue de 40 minutos. Su propósito era profundizar sobre las justificaciones morales de las niñas y los niños, motivándolos a que expresaran otros ejemplos y otras justificaciones de la categoría moral a indagar. Los objetivos de las niñas y los niños eran dar a conocer a sus compañeros la producción realizado durante todo el taller e interpretar la producción de sus compañeros.

En esta fase del taller las niñas y los niños asumieron tres roles: expositores de su producción, escuchas e intérpretes de la producción de sus compañeros. El investigador asumió el rol de orientador de la discusión.

Fase cuatro: evaluación del día. Las preguntas que guiaron esta parte del taller fueron:

- ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes del día?
- ¿Cómo nos sentimos?
- ¿Qué sugerencias tenemos para el próximo taller?

Esta fase del taller duró 20 minutos. El objetivo fue recoger la producción del día en términos de aprendizajes, sentimientos y sugerencias y motivar el siguiente taller. El objetivo de las niñas y los niños fue expresar sus opiniones, sentimientos y sugerencias. Los roles asumidos por ellas y ellos fueron el de responder a cada una de las preguntas y proponer ideas para los próximos talleres. El rol del investigador fue recoger las ideas de las niñas y los niños y motivar a que continuaran su participación.

Taller de devolución: realización de actividades para la devolución de información sistematizada y la profundización en nuevas categorías.

Esta parte del evento comunicativo se realizó dos meses después de haber sistematizado la información. La manera como se llevó a cabo fue a partir de la lectura comentada de las conclusiones. Las preguntas que guiaron esta parte del taller fueron:

- ¿Qué opinan de las conclusiones dadas en cada una de las categorías?
- ¿Están de acuerdo con esas conclusiones?
- ¿Qué información hizo falta incluir?
- ¿Qué otros ejemplos, situaciones y justificaciones quieren dar sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto?

Este taller tuvo una duración de una hora. Los objetivos del investigador consistieron en dar a conocer las conclusiones de la información sistematizada para que las niñas y los niños dieran a conocer sus opiniones en cuanto a si se sentían o no representados en ellas.

En total, se realizaron dos talleres de devolución de la información, uno con cada grupo según procedencia contextual.

2.4.3 Intenciones del evento comunicativo. Las intenciones del evento comunicativo que, se han ido explicitando en la secuencia de los talleres, se pueden sintetizar en la definición de los siguientes objetivos:

a. Concretar sus ideas sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto en un dibujo.

b. Escribir las razones que justificaban el por qué esos dibujos representaban las categorías morales por las que se les preguntaban.

c. Escribir ejemplos de situaciones que ilustraran momentos en los que ellas y ellos observaban lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

- d. Escribir las razones que justificaban el por qué en esos ejemplos se observaba lo moral.
- e. Compartir ideas y ponerse de acuerdo con sus compañeros sobre las representaciones que iban a hacer como ilustración de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.
- f. Escribir las razones que justificaban el por qué lo representado expresaba las categorías morales.
- g. Presentar sus ideas a sus compañeros explicando cada una de las cosas que había producido y justificando el por qué cada una de esas cosas expresaba lo moral.
- h. Interpretar la producción de sus compañeros y aportar nuevas ideas que ayudaran a tematizar sobre las justificaciones morales.

Los objetivos del investigador

- a. Recolectar información sobre las justificaciones morales sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo justo de niñas y niños que habitan contextos violentos y de niños y niñas que habitan contextos no violentos.
- b. Crear un ambiente de acogimiento, motivación y confianza para que las niñas y los niños brindaran información suficiente sobre las justificaciones de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.
- c. Dar a conocer a las niñas y los niños los objetivos del taller pedagógico, lo que se esperaba de ellas y ellos, la dinámica del trabajo y las actividades que se iban a realizar dentro de ese espacio pedagógico.

d. Orientar cada una de las actividades del taller, estando atento a que el trabajo individual se realizara de manera adecuada y motivando a que la escritura en el formato fuera mayor.

e. Estar atento a la dinámica del grupo y la lógica de la discusión, analizando en qué momentos era necesario cambiar una actividad, procurar un descanso, profundizar en una pregunta, brindar una aclaración, solicitar una profundización de conceptos y justificaciones, etc.

f. Mostrar dinamismo e interés por lo que las niñas y los niños decían, motivándolos a que siguieran expresando sus ideas y opiniones.

CAPITULO TRES: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.1 SUSTENTACIÓN Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El objetivo fundamental de los estudios de caso, según Stake (1998), es la particularización y no la generalización. Esta afirmación indica que se toma un caso particular para llegar a conocerlo bien para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia, pero la finalidad primera es la comprensión de este último. Por esta razón, en este estudio se tomó un caso del contexto violento y otro del contexto no violento, para poder establecer diferenciación, pero sobre todo para profundizar en el conocimiento del caso violento. Asesorías del proyecto de investigación en el marco de la Pasantía realizada por el autor con el Doctor Teun Van Dijk en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona entre septiembre y diciembre de 2004. Dicha pasantía consistió en estructurar el modelo de análisis desde una perspectiva del análisis crítico del discurso, lo cual implicó, además de aprender a realizar marcas semiótico-lingüísticas, aprender sobre la relación corpus investigativo, contexto de producción, evento comunicativo y estructura de análisis.

El análisis de la información en este estudio enfatizó en la interpretación, la cual, según Stake (1998) destaca la presencia de un intérprete en el campo para que observe el desarrollo del caso, alguien que recoja con objetividad lo que está ocurriendo, y que a la vez examine su significado. El objetivo del análisis fue entender los casos en su totalidad –las justificaciones morales de las niñas y los niños que habitan contextos violentos y las justificaciones morales de las niñas y los niños que no habitan contextos violentos. Por tal razón, las conclusiones y significaciones se hicieron a partir de la categorización de los datos proporcionados en los talleres pedagógicos y del análisis del encadenamiento de

las proposiciones previstas en las transcripciones de los discursos de los niños y las niñas sobre por qué lo bueno y lo justo es bueno y justo, y sobre por qué lo malo y lo injusto es malo e injusto.

El análisis de información en esta investigación, por tanto, siguió una lógica inductiva, según la cual el objeto de estudio se fue construyendo en la medida en que se iba obteniendo mayor información del mismo. Fue un proceso que se inició con la formulación de diversos interrogantes relacionados con las justificaciones morales de las niñas y los niños habitantes de contextos violentos y no violentos y culminó una vez se consideró que ya se habían reconstruido los diversos y posibles significados que los actores dieron sobre las preguntas en cuestión. Fue un proceso que, en términos de Habermas (1985), correspondió a una mirada hermenéutica de la construcción del conocimiento, en tanto su resultado provee diversas expresiones de significado, manifestadas de manera verbal o no verbal e instituidas como un acontecimiento material o como una objetivación inteligible de significado que de alguna manera permite la reconstrucción del sentido subyacente a dichas expresiones, con miras a obtener una mayor comprensión y significación del fenómeno en cuestión.

La hermenéutica, de acuerdo con Habermas, considera la lengua según sea la forma como se utiliza por los participantes con el objetivo de llegar a la comprensión conjunta de una cosa o una opinión común. “Cuando alguien dice algo dentro de un contexto determinado no solamente se refiere a algo en el mundo objetivo, sino también a algo en el mundo social y algo al mundo propio y subjetivo del mismo hablante. De esta forma, se expresa la triple vinculación entre una manifestación y mundo –perspectiva del hablante y del oyente– que determina las funciones de la lengua: la reproducción de la cultura o actualización de las tradiciones, la integración social o coordinación de planes de diversos actores en la interacción social y la socialización o la interpretación cultural de necesidades” (pp. 37-38).

Así, según el autor, el intérprete de un texto social comprende el significado del mismo una vez haya comprendido por qué el autor se sintió justificado para hacer determinadas afirmaciones, para reconocer determinados valores y normas y para expresar determinadas vivencias, o bien para atribuir las a otros. De ahí la importancia de que el intérprete explique el contexto en el que el autor propone su producción y utilice dos estrategias que, según Stake ayudarán a alcanzar los significados de los casos: la interpretación directa de los ejemplos individuales, y la suma de ejemplos hasta que se pueda decir algo sobre ellos. En consecuencia de lo expresado, el investigador secuencia la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva; se concentra en el ejemplo e intenta ponerlo aparte, para devolverlo a su sitio cargado de mayor significado, análisis y síntesis en la interpretación directa. Si bien el hecho de describir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos ayudará a tener una mayor comprensión de las justificaciones morales de las niñas y niños, éstas están subordinadas a la comprensión del caso en general: las justificaciones morales de niñas y niños habitantes de contextos violentos diferenciadas de las justificaciones morales de niñas y niños habitantes de contextos no violentos. La búsqueda del significado, según Stake (1998) a menudo es una búsqueda de modelos, de consistencia (consistencia en unas determinadas condiciones), la cual se puede encontrar en un solo ejemplo, pero normalmente los significados importantes surgirán de las situaciones que se repiten una y otra vez (búsqueda de regularidades). Teniendo en cuenta que lo que interesa es comprender el caso, se debe intentar comprender las conductas, los temas y los contextos en lo que se da el caso.

3.2 OBJETIVO DEL ANÁLISIS

En concordancia con lo planteado, el análisis tuvo como objetivo la categorización y la significación de las justificaciones morales que dieron las niñas y los niños en sus diversos discursos al justificar el por qué lo bueno es bueno, lo

malo es malo, lo justo es justo y lo injusto es injusto. Se trató de un análisis que, en términos de Van Dijk (2000), no sólo incluyó la significación como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras jerárquicas complejas de interacción y prácticas sociales, en las que se incluyeron las funciones que cumple la moral en el contexto, la sociedad y la cultura.

3.3 METODOLOGÍA, PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN Y DE RESULTADOS

En el proceso de análisis se siguió la lógica del análisis del discurso planteada por Teun Van Dijk y consistió en:

1. Análisis semiótico de cada uno de los dibujos proporcionados por las niñas y los niños. Se tuvieron en cuenta: descripción de iconos visuales, ubicación espacial de cada uno de los iconos, tipos de roles que asumen en el discurso gráfico y relaciones.

2. Análisis semántico de cada una de las producciones discursivas de las niñas y los niños. Se tuvieron en cuenta las siguientes marcas lingüístico-semánticas: deícticos, reiteraciones, sinonimia, escenarios, actores, roles, polarizaciones y contrastes, expresiones modales.

3. Análisis teórico, ubicación de los contenidos, los sentidos y las fuentes de sentido moral.

4. Una vez identificada cada una de las marcas semióticas, lingüísticas y teóricas, se procedió a categorizar la información. El proceso que se llevó a cabo fue el siguiente:

En primer lugar, se categorizó la información por fuente de información y por sujeto. Se tuvieron en cuenta cuatro criterios: concepciones, ejemplificaciones, representaciones y justificaciones morales de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

En segundo lugar, se categorizó la información por las cuatro macro-categorías del estudio (lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto) y por los dos contextos (violento y no violento), ubicando sentidos, justificaciones y criterios morales de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

En tercer lugar, se hizo un análisis comparativo de los sentidos, justificaciones y criterios morales entre los dos contextos (violento y no violento), identificando puntos de encuentro y de desencuentro.

En cuarto lugar, se hizo un meta-análisis para identificar las principales preocupaciones morales de las niñas y los niños según el contexto del que provenían.

En quinto lugar, se planteó la discusión teórica, contrastando los resultados de la investigación con los aportes de la ética de la justicia (Kant, Piaget, Kohlberg), la ética del cuidado (Gilligan), la ética comunicativa (Habermas), la ética de la autenticidad y el reconocimiento (Taylor). Como podrá observarse más adelante, el análisis de los resultados obtenidos a partir de las expresiones de los niños y niñas requirió el aporte de otros teóricos, concretamente Honneth, Fraser y Jonas.

En la triangulación de la información se tuvieron en cuenta, en primer lugar, expresiones, sentidos, concepciones, ejemplificaciones, justificaciones que se repetían más de una vez en los discursos de las niñas y los niños; y, en segundo lugar, información brindada en las puestas en común, las entrevistas y los talleres

de devolución de información que complementaba la categorización en los diferentes momentos del análisis.

3.4 SISTEMATIZACIÓN, CATEGORIZACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.4.1 Sistematización de la información (ver anexo A). En el primer nivel de organización de la información proporcionada por las niñas y los niños provenientes de los contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia, se tuvieron en cuenta tres criterios: el primero de ellos, la identificación de regularidades en términos de expresiones, ejemplificaciones y justificaciones que se repitieron más de una vez en los discursos de las niñas, y que fueron clasificadas y sintetizadas en concepciones, ejemplificaciones, representaciones y justificaciones de cada una de las categorías indagadas: lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto en cada uno de los 10 sujetos participantes en el estudio, cinco del contexto violento y cinco del contexto no violento (ver tablas de síntesis y descripciones de dibujos en el anexo A). El segundo criterio, descripción de la naturaleza moral de las concepciones, ejemplificaciones, representaciones y justificaciones. Se entendió por naturaleza moral el contenido central desde el cual las niñas y los niños daban significado a lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto, así como a los énfasis de las justificaciones morales que hacían los sujetos consultados. El tercer criterio fue la identificación de perspectivas morales derivadas de los diversos sentidos de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto. Se entendió por perspectivas morales las orientaciones más generales que articulaban las justificaciones de las niñas y los niños.

Es importante anotar que la información sistematizada fue la proveniente de los formatos que, como ya se indicó, contenían los dibujos, las ejemplificaciones y las razones que las niñas y los niños daban de porqué lo dibujado, ejemplificado y dramatizado justificaban lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

3.4.2 Categorización de la información. En este segundo nivel de análisis se retomó información de la sistematización (ver anexo A), de las puestas en común y entrevistas y de los talleres de devolución de información. Con este proceso de análisis se buscó profundizar la información sistematizada a partir de la descripción de sentidos, justificaciones y criterios morales. Se trató de un análisis más global sobre las categorías centrales del estudio que incluyó la información dada por las niñas y los niños en las puestas en común, las entrevistas y los talleres de devolución de la información. Se entendió por sentidos morales las diversas significaciones que las niñas y los niños dieron a las categorías consultadas, así como a las diversas interpretaciones y justificaciones que dieron cuando se les preguntaba del por qué lo expresado significaba lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto. Es importante anotar que la aproximación a los significados locales de lo moral con sus respectivas justificaciones se logran inferir, según Van Dijk, a partir de algunas marcas lingüísticas tales como: presuposiciones, alusiones, ambigüedades, omisiones, polarizaciones, entre otras¹².

3.4.3 Identificación de las justificaciones morales. En esta parte del análisis se pretendió articular los sentidos y los criterios en macro-categorías que mostraran las justificaciones morales que mayor reiteración discursiva tuvieron en las expresiones de las niñas y los niños sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto. De esta forma, las justificaciones morales recogen los énfasis discursivos de las niñas y los niños al responder por qué lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto es bueno, malo, justo e injusto. Se trató de un análisis global y de coherencia entre categorías, en el que se intentó, en primer lugar, inferir los aspectos de mayor relevancia y de marcada reiteración discursiva explicitada en los discursos morales de los sujetos consultados y, en segundo lugar, establecer las diferencias y semejanzas en las justificaciones morales de niñas y niños de contexto violento

¹² Comunicación personal durante la pasantía ya mencionada entre septiembre y diciembre de 2004.

y no violento. En esta fase del análisis se muestran las principales interpretaciones que el investigador infiere de la sistematización y la categorización.

CAPITULO CUATRO: RESULTADOS

4.1 CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para la realización de este proceso de categorización y análisis se requirió retomar, en primer lugar, la información sistematizada en concepciones, ejemplificaciones, representaciones y justificaciones (ver anexo A); en segundo lugar, la información proporcionada por las niñas y los niños en las puestas en común y la entrevistas de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto (ver anexo A); y, en tercer lugar, la información dada por las niñas y los niños en los talleres de devolución de información (ver anexo A).

Tal y como está expresado en el capítulo tres, con la categorización y análisis, se buscó profundizar la información sistematizada, mediante la inferencia de subcategorías que, en términos de sentidos, justificaciones y criterios, articularan toda la producción discursiva de las niñas y los niños. Los criterios de triangulación utilizados en esta fase del proceso correspondieron, en primer lugar, a la identificación de reiteraciones discursivas en las concepciones, las ejemplificaciones y las justificación; en segundo lugar, a la información retomada en las puestas en común y en las entrevistas que complementaban la información de la sistematización y, en tercer lugar, a la información proporcionada en los talleres de devolución de información que corroboraba la información categorizada y proponía nuevas subcategorías.

Este capítulo consta de dos partes. La primera parte describe por contextos y por categorías (lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto) los sentidos, las justificaciones y los criterios morales que se deducen de los discursos morales de las niñas y los niños consultados y, la segunda parte, refiere por contextos las

justificaciones morales, las semejanzas y diferencias entre los discursos morales de las niñas y los niños provenientes de contextos violentos y no violentos.

En concordancia con lo dicho, en esta parte del capítulo se hará un análisis descriptivo de cada una de las categorías indagadas en la investigación –lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto–, diferenciando las del contexto violento de las del contexto no violento.

4.2.1 Contexto violento

4.2.1.1 Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo bueno. En la Tabla 3 se sintetizan los sentidos, las justificaciones y las orientaciones morales que se derivaron del análisis de la categoría de lo bueno. Dar la vida, la sensibilidad humana, el cuidado y el reconocimiento; las relaciones, el vínculo y la reciprocidad; el cumplimiento de lo marcos normativos; la bondad y la retribución.

Tabla 3. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo bueno

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
1. Preservar la vida y sobrevivir	Sacrificar la vida por el otro. Dar cariño, ayuda y protección. Cuidar y proteger la vida. Evitar que los otros mueran	Entregar la vida por el otro

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
2. La sensibilidad humana, el cuidado y el reconocimiento.	<p>Percatarse de la condición de necesitado del otro.</p> <p>Asumir actitudes solidarias</p> <p>Reconocer los aspectos que movilizan la solidaridad</p>	<p>El cuidado y la protección del necesitado.</p> <p>El reconocimiento.</p>
3. Las relaciones, los vínculos y la reciprocidad.	<p>Creación de vínculos</p> <p>Origen de la relaciones</p> <p>Pretensiones</p>	<p>La cohesión social.</p> <p>La reciprocidad y mutualidad.</p>

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
4. El cumplimiento de los marcos normativos.	<p>Sentidos de obligatoriedad.</p> <p>Lo que produce el cumplimiento de la norma</p>	<p>Preservación del orden.</p>
5. La bondad y la retribución	<p>Reconocer mecanismos de coacción socio-cultural e ideológica.</p> <p>Reconocer los beneficios que reporta</p> <p>Evitar el castigo</p>	<p>Identificaciones de lo que motiva las buenas acciones.</p> <p>El reconocimiento.</p>

Sentido moral de la preservación de la vida y la sobrevivencia. En el conjunto de la información analizada existe un marcado énfasis por la preservación de la vida; dicha reiteración, según se puede observar en el anexo A, está referida a poner la vida por encima de cualquier criterio moral. Cuidar la naturaleza se hace para preservar la vida; ayudar a los ancianos y a los necesitados se hace para evitar que mueran, ser responsable del cuidado del otro se hace para cuidar su vida.

Ahora bien, además de cuidar y preservar la vida de los otros, la mayor expresión de la preservación de la vida es dar la vida por el otro. *“dar la vida por el otro”*, según lo expresado por las niñas y los niños es: *“sacrificar la vida, entregar la vida por el otro”*. Esta claridad moral lleva a que ellas y ellos afirmen cosas como estas: *“dar la vida quiere decir que si alguien me va a matar a mi y yo estoy con mi hermano o mi papá, ellos dicen que los maten primero a ellos y no a mí”*; *“otros dan la vida cuando están defendiendo al cacique”*; *“otros arriesgan su vida cuando vengan a un amigo”*. En dichas expresiones de la defensa de la vida a costa de la propia vida lo que moviliza esta acción es el amor filial, el amor de amigo: *“cuando amo un ser querido mátenme a mi y a él no”*; *“salvar la vida es demostrar el cariño, brindar apoyo, defender y dar la vida por ella”*; *“la otra vez a un niño lo iban a matar en la cancha, entonces allí estaba su hermano mayor y dijo: a él no le hagan nada, mátenme a mí”*

Sentido moral de la sensibilidad humana, el cuidado y el reconocimiento. Se trata de percatarse de que el otro sufre, padece dolor, está en peligro y requiere ser protegido. Las implicaciones que connota este sentido moral están basadas en salvar la vida de los otros, en ganarse su confianza y cariño, en proteger y cuidar sus vidas, de ser necesario y, en ser solidario, bondadoso, generoso y hospitalario con los “necesitados”. La categoría “necesitado” se entiende en el lenguaje de las niñas y niños como aquella persona que es más pobre que ellas y ellos y requiere ayuda. Ayudar, entre otras y, como se verá,

implica darlo todo, entregar lo que se tiene, acoger y brindar su casa para que el “necesitado” pueda descansar y comer.

Las expresiones que se analizan a continuación dan fundamento a la inferencia realizada.

El acto bondadoso implica en primer lugar, percatarse de que el otro está en una condición de necesitado y, por tanto, requiere ayuda y generosidad: *“uno sabe que los demás necesitan ayuda porque “a veces no tiene ropa los viejitos”; “porque los ve triste, los ve en problemas y entonces uno ya se da cuenta que está en problemas”; “porque están sucios, así con la ropa toda dañada y están en la calle”*. Obsérvese que percatarse del sufrimiento del otro se relaciona con la identificación de las carencias que el otro tiene: ropa sucia, está en la calle, es un viejito, está triste y tiene problemas. Adicional a percatarse que el otro está en condición de necesitado, se requiere por parte del benefactor asumir una posición, ayudar; así lo confirman las siguientes expresiones: *“cuando mis abuelitos van a cruzar la calle darle la mano para ayudarlos a pasar”; “cuando uno ayuda a salir de problemas a otros”; “uno debe ayudar más a los necesitados, a los que necesitan ayuda”*.

Habría que agregar que la ayuda a los otros no sólo se da porque se lee su necesidad, su dolor o su sufrimiento; ésta también se produce cuando el otro pide ayuda: *“por ejemplo, si un amigo le dice a uno que quiere hablar con uno, y uno lo escucha a él”; “cuando una persona le pide a uno ayuda y uno en vez de negársela le hace el favor”; “cuando alguien llega a la casa de uno y le pide comida y no hay que negársela [...]”*.

Ayudar, además de la lectura del sufrimiento y la disponibilidad, requiere desprendimiento y generosidad: *“...de pronto ellos están en un problema muy grande y entonces uno tiene plata, entonces uno se la da”, “...si es asunto de*

comida, no hay que negar la comida sino que hay que darla al que tiene hambre”; uno ayuda a todos “a nuestra familia, a nuestros compañeros, a los profesores”. Obsérvese que el desprendimiento es incluyente, se ayuda a todos aquellos que lo requieren.

La sensibilidad frente al dolor de los otros, según lo planteado, se evidencia en tres dimensiones. Una, percatarse del dolor, el sufrimiento y la carencia de las otras personas. Otro, estar disponible a ofrecer ayuda. Uno final, ser desprendido y generoso con lo que se tiene.

Las razones que movilizan la ayuda y la solidaridad a los otros, además de estar motivada por la lectura del sufrimiento, por una actitud generosa de estar disponible y por una capacidad de desprendimiento con lo que se tiene, lo hace la profunda convicción de que, si no se ayuda, el otro puede perder su vida: *“que uno los ayuda y evita peligros”; “porque les salva la vida”; “uno tiene que ayudar a los cieguitos porque, por ejemplo, un cieguito va con un bastón por ahí, entonces uno le salva la vida [...]”; “ayudar a un anciano es bueno “porque a ellos les salvamos la vida [...]”; “[...] a los desplazados les damos comida pa’ que no mueran de hambre”; “porque al pedir limosna les salva la vida, porque si uno no le da nada, se mueren de hambre”; “porque uno queda contento de salvar la vida”.*

Los beneficios que se obtienen por ayudar al otro presentan diversos matices. El primero, se gana la confianza, el cariño y el afecto del otro; el segundo, se recibe el agradecimiento del otro; el tercero, se produce felicidad en sí mismo; el cuarto, se desarrolla mayor credibilidad y confianza en uno mismo: *“porque se gana el cariño de otra persona”; “porque uno se gana su confianza”; “bueno, entonces el viejito le agradece a uno mucho...le puede dar cualquier cosa”, “uno se va ganando el cariño de la persona”; “le ayuda a creer más en uno”; “es ganarse el afecto del anciano”; “además nos sentimos bien porque hemos ayudado a alguien necesitado”*

A partir de lo analizado, se derivan dos orientaciones morales. La primera, una orientación al cuidado y la protección del necesitado; esta orientación implica crear condiciones de bienestar para quienes solicitan o requieren ayuda, así como de la compasión y la generosidad del benefactor. La segunda, una orientación del reconocimiento de sí mismo, el cual está determinado por criterios valorativos positivos de seguridad y confianza en que se puede hacer algo por los otros; reconocerse a sí mismo es valorarse como una persona que está en capacidad de ser generosa, desprendida y sensible al dolor humano.

Sentido moral de las relaciones, los vínculos y la reciprocidad. La constitución de las buenas relaciones está correspondida con la creación de vínculos afectivos y sociales que garanticen cohesión social. El aspecto relacional recorre diversos niveles: el nivel de la cordialidad, el nivel de la amistad y el nivel de la familia (ver anexo A).

El establecimiento de buenas relaciones es la creación de lazos, la compañía, la confianza y la procreación. Las niñas y los niños atribuyen los orígenes de las buenas relaciones a la solidaridad que, como ya se analizó, se concreta en la sensibilidad por el dolor y el sufrimiento humanos.

Según lo planteado hasta el momento, expresiones tales como: *“compartir con los primos todo lo que tengo”*; *“devolver lo que uno se encuentra”*; *“calmarle el dolor al otro para seguir jugando en el bosque”*; *“salvar la vida del viejito”*, entre otras, si bien están documentando expresiones solidarias y de ayuda, su propósito es la construcción de lazos de amistad y confianza. Otras expresiones que así lo ratifican, son: *“porque representa amistad y eso es bueno”*; *“porque uno se gana la amistad de los demás”*; *“porque así nos sentimos bien y nos ganamos la confianza de los demás”*; *“que nosotros podemos contar nuestras cosas y ellos nos cuenten también”*.

Adicional a la creación de lazos de amistad y confianza en el otro, la búsqueda de buenas relaciones pretende la construcción de la felicidad; se trata de una felicidad que también emerge como consecuencia de las buenas acciones, pero que así mismo, se expresa como un buen deseo que todas las personas deben alcanzar. Algunas manifestaciones de las niñas y los niños que ayudan a fundamentar esta conclusión: *“lo bueno es ver al otro feliz”*; *“muy bien están felices porque encontraron personas responsables”*; *“mi dibujo trata sobre la felicidad...porque la naturaleza tiene mucha felicidad y los humanos también”*; *“cuando nos ayudamos, todos somos felices”*.

La creación de buenas relaciones, de igual manera, connota una perspectiva de la reciprocidad; esto es, un sentido de la relación en la que las acciones y deseos de construcción de la amistad están fundamentadas en una orientación moral de no hacerle al otro lo que no quisiera me hicieran a mí. Las expresiones que así lo ratifican, son: *“porque uno no debe hacer a los otros lo que no quiero que me hagan”*, *“no hacer a otro lo que no quieres que te hagan”*, *“porque uno no quiere que le hagan mal a los otros, que no quiere que le hagan a uno”*

En las cuatro implicaciones del mantenimiento de las buenas relaciones (acciones solidarias; creación de vínculos, confianza y amistad; la búsqueda de la felicidad y, el sentido de la reciprocidad) hay lugar para dos orientaciones morales. La primera, una orientación de la cohesión social en la que se explicita un sentido de especie y se pretende estar vinculado a alguien; se trata de un vínculo que permite la creación de algo, la amistad y la confianza. La segunda orientación moral es la reciprocidad y mutualidad; ésta refiere un principio de relación en la que la base del respeto al otro es el respeto a sí mismo.

Sentido moral del cumplimiento de los marcos normativos. La asunción de responsabilidades está signada, entre otras, por el cumplimiento de los marcos normativos, lo cual implica asumir el sentido de obligatoriedad que encarna la

norma. Dicho sentido evidencia otro tipo de implicación humana entre las personas y las normas. El cumplimiento o no de un marco normativo, según lo expresan las niñas y los niños acarrea consecuencias, premios o castigos.

En las siguientes expresiones: *“lo bueno es la responsabilidad con las tareas, llegar temprano a clase”*; *“porque uno...llega temprano al trabajo, a la escuela a cualquier cosa que tenga”*, se está haciendo un reconocimiento de la importancia de la normas, así como del sentido de obligatoriedad que ellas implican.

El cumplimiento o no de los marcos normativos, como ya se expresó, conlleva unas consecuencias, las cuales a su vez, podrían diferenciarse según el tipo de relación que pretendan regular. Así, por ejemplo, cuando una norma media una relación entre dos personas y una cita, el cumplimiento o no de la cita es requerido por el respeto que se tiene con la otra persona; los niños la expresaron así: *“uno tiene que llegar temprano, para que los demás no se queden esperando”*. Un aspecto adicional al cumplimiento de la norma es cuando ésta se cumple porque tiene efectos positivos en los resultados esperados de una actividad, así se expresa en términos de los niños: *“porque cuando uno es responsable le salen las cosas bien”*; *“porque cuando uno hace las tareas... no le colocan notas malas”*

Además del cumplimiento de la norma por respeto al otro y por obtener resultados positivos, las niñas y los niños piensan que el cumplimiento de las normas produce felicidad y auto-responsabilidad: *“porque cuando uno hace las tareas se siente feliz”*; *“porque por ejemplo uno tiene una ventaja...uno se siente responsable de esos actos”*.

Otro elemento de obligatoriedad en el cumplimiento de los marcos normativos es el ganar la confianza de las personas con las que se interactúa: *“porque ganamos el cariño de los demás”*

Por otra parte, la obligatoriedad en el cumplimiento de la norma también está relacionada con la responsabilidad de permitir que las otras personas sean responsables: *“cuando voy por la calle y hay mucha gente, uno debe dar permiso para que el otro pase”*; esa acción debe hacerse porque de esa forma se ayuda al otro a cumplir con sus responsabilidades, así lo expresa el niño: *“porque la otra persona puede cumplir con las responsabilidades”*. La importancia de esta buena acción es que de esa forma se puede vivir mejor; la expresión que lo sustenta es: *“porque así vamos a vivir juntos en armonía”*

De los ejemplos anteriormente analizados sobre el cumplimiento de los marcos normativos, es posible deducir que cumplir o no con una norma acarrea consecuencias importantes en la consecución de beneficios; esto quiere decir que si una persona quiere ganar el año tendrá que ser responsable y dedicado en el estudio, o que si quiere ser reconocido y ganar la confianza de los otros deberá hacer méritos para lograrlo.

La orientación moral que se deduce del cumplimiento de las normas es la preservación del orden, así como la legitimación de las personas que lo impulsan y mantienen. Adicionalmente, el cumplir con las normas responde a una expectativa social de regulación de la interacción con otros.

Sentido moral de la bondad y la retribución. Ser bondadoso está motivado por diversas razones que van desde reconocer las posibilidades, cualidades y virtudes que se tiene para serlo hasta serlo por coacción externa. La coacción externa está movilizadora por los mecanismos legales y socio-culturales vigentes. Sobre los aspectos socio-culturales es importante aclarar que estos son prácticas de *“limpieza social”* que, a diferencia de las prácticas legales, toman la justicia por sus propias manos. Un segundo grupo de argumentaciones que motivan ser un hombre bueno están relacionadas con las respuestas que un sujeto en un

contexto dado ofrece a las expectativas sociales e ideológicas. Finalmente, ser bondadoso está implicado con los auto-beneficios que estas acciones reportan.

Analicemos la diversidad de ejemplos que ayudan a sustentar estas inferencias.

Se es una persona buena porque hay reconocimiento de la bondad en sí mismo: *“si uno es bueno, uno tiene sentimientos como para ayudar a las personas, pero si uno es malo no los tiene para ayudar a las personas”*

Por otra parte se debe ser bueno para evitar perder la vida: *“para que no las metan...o terminen muertas”; “cuando alguien mata a otro, entonces la familia quiere vengarse de él, entonces también lo matan a él”; “por ejemplo, si otra persona le da la orden a otro que mate a la persona”.*

En tercer lugar, ser bueno es estar acorde con los proyectos divinos: *“para estar en paz con Dios”; “para que Dios no esté triste con uno”; “para que Dios nos perdone todos nuestros pecados”.*

En cuarto lugar, se es bueno para ganar la confianza de los demás: , *“si yo soy bueno... a mi me tiene en la buena, me tienen cariño[...]”; “la gente le da confianza a uno”; “de pronto hay un niño malo en la escuela, entonces le pega a los profesores y todo, entonces los profesores ya se aburren con él y si lo reciben en otra escuela ya el profesor le cuenta al otro y no lo reciben porque es malo”.*

En quinto lugar, ser bueno para evitar los castigos de los familiares y la pérdida de su confianza: *“para que los papás no estén bravos con uno, ni le tengan que pegar”; “para que los tíos le cojan cariño”; “para que los padres no se separen”*

En sexto lugar, concreción de los auto-beneficios. En este punto es importante resaltar que hacer una buena acción no sólo reporta beneficios para otros: ayudo, comparto, preservo el orden, salvo la vida de otros, protejo la naturaleza, etc.; sino también, beneficios para uno mismo. Estos auto-beneficios van desde aprender cosas nuevas hasta divertirse, pasarla bien y construir lazos de amistad:

“Aprendimos muchas cosas nuevas”; “porque somos felices”; “porque nos sentimos bien”; “porque ganamos la confianza de los demás”; “porque tenemos a quien contarle nuestras cosas”; “porque uno puede jugar y divertirse”, “porque le cogen cariño”, “porque le salen las cosas bien”, “porque se gana la amistad de los demás”; “porque se siente feliz y no le colocan malas notas”; “porque le agradecen...y le pueden dar cualquier cosa”; “porque observo lo bueno para mí”.

En las expresiones descritas anteriormente, es posible deducir cuatro elementos constitutivos de los auto-beneficios. El primero, la confianza que los otros depositan en uno. La confianza permite que las otras personas crean en uno, se sientan seguras con la compañía que uno les brinda y, por tanto, abre la opción para que uno tenga mayor participación y responsabilidad. Estas tres características de la confianza (la credibilidad, la seguridad y la oportunidad) hacen pensar que la confianza es un atributo individual y social que se va construyendo en la interacción. El segundo, encontrarle sentido a cada una de las acciones que se realiza; dicho sentido dimensiona una parte importante de la propia vida: el sentido de la solidaridad, del compartir y de la ayuda; el sentido de la responsabilidad; el sentido de la construcción de amistades. El tercero, los sentimientos de satisfacción y alegría porque se ayudó a alguien, se salvó su vida y se compartió con él su comida y su vestido. El cuarto, la concreción de resultados exitosos: ganar el año, irle bien en todo lo que se propone, aprender cosas nuevas.

De estos cuatro elementos de los auto-beneficios, es posible derivar una orientación moral, el auto-reconocimiento. Auto-reconocerse implica valorar el

potencial moral que se pone en juego cuando es necesario tener una acción bondadosa, tales como, salvar la vida de alguien, ayudar, compartir, entre otras.

Las orientaciones morales subyacentes a la bondad y la retribución son, en primer lugar, la identificación de los elementos motivadores de las buenas acciones en términos de premios y castigos, así como la identificación de los mecanismos de expiación de la culpa cuando no se hace un acto bondadoso. En segundo lugar, como ya se dijo, el auto-reconocimiento, basado en la valoración positiva del potencial de bondad que hay en cada persona.

4.2.1.2 Sentidos justificaciones y orientaciones morales de lo malo. En la Tabla 4 se sintetiza los sentidos, las justificaciones y las orientaciones morales que se derivaron del análisis de la categoría de lo malo. Las expresiones de los niños sobre lo malo, si bien manifiestan malas acciones, entrañan sentidos morales de lo bueno. Por esta razón aquí enunciamos los sentidos de lo malo en las siguientes ocho categorías: preservación de la vida, mantenimiento de los límites morales, buenos aprendizajes, conciencia moral, cuidado y compasión, superación de la discriminación, protección de la naturaleza y respeto a la propiedad privada.

Tabla 4. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo malo

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
1. Preservación de la vida.	Cuidado Ajusticiamiento	El miedo a perder mi vida y la de los seres que amo. La solidaridad para proteger la vida de los otros

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
2. La lealtad	<p>Guardar la espalda, encubrir la fechoría del otro.</p> <p>Proteger la vida por dinero.</p> <p>Preservar una amistad.</p> <p>Por amor a la novia.</p> <p>Por miedo a perder la vida.</p>	<p>Proteger la vida del otro.</p> <p>Dar la vida por el otro.</p> <p>Garantizar la propia vida.</p> <p>Fortalecer la amistad y la confianza.</p>
3. Obediencia a los límites morales.	<p>Evitar el castigo: físico, divino, formal y socio-cultural.</p> <p>Pérdida de la confianza de los seres que representan algún tipo de autoridad.</p> <p>Evitar las sanciones de quienes me corrigen.</p>	<p>Evitar el castigo.</p> <p>Agradar a quienes me educan.</p> <p>Respetar los límites normativos.</p>

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
4. Buenos aprendizajes.	Por discernimiento. Aprendizajes de la violencia. Círculos de violencia. Percepciones que tienen hacia uno. Condiciones de vida de la comunidad.	Construir un orden socio-cultural que aporte al desarrollo de la comunidad, desde el desarrollo de un modo de ser más pacífico.
5. Conciencia moral	Expresiones de sentimientos de inconformidad. Necesidad de expiación de la culpa. Reconocimiento de los sentimientos de bondad en el otro	Identificación de lo que es bueno o malo Reconocimiento de la culpa. Reconocimiento de la bondad en el otro. Aparición del perdón y la solidaridad

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
6. Cuidado y compasión	Reconocimiento del sufrimiento del otro. Evitar el Ser compasivo con el otro	sufrimiento del otro.
7. Superación de la discriminación	Esteriotipos sociales. Negación de los derechos. Expulsión y rechazo social	Evitar la exclusión social
8. Protección de la naturaleza	Contaminación y destrucción de la naturaleza	La protección de la naturaleza y de las especies vivas
9. Respeto a la propiedad privada	Despojo y violación de la propiedad privada. Reconociendo que se ha construido con esfuerzo y honradez. Reconociendo que presta un servicio a la comunidad. Despojo a los menos protegidos	Respeto por la propiedad privada, por las formas como se consigue y los aportes que hace a la comunidad.
10. Sentido de la medición de consecuencias	Medición de consecuencias	Conocimiento de los efectos que producen nuestras acciones en los otros.

De la muerte a la vida: un sentido de la preservación de la vida, la lealtad, el ajusticiamiento y el cuidado. Este sentido moral de lo malo está focalizado en la relación entre la muerte violenta y la posibilidad de sobrevivir; sin embargo,

alrededor de esta circunstancia se tejen diferentes tipos de relaciones que vale la pena diferenciar: ¿por qué se mata?, ¿quién mata?, ¿quién decide quién muere?, ¿a quiénes matan?, ¿qué se hace con los que se mata?, ¿qué es matar? y ¿quién preserva la vida? A continuación, se presentan las principales evidencias empíricas que sustentan este planteamiento:

Lo malo es matar. Los niños y las niñas sustentaron esta afirmación tanto en sus respuestas orales como en los dibujos que elaboraron. Las expresiones verbales que utilizaron fueron las siguientes: Matar es malo *“porque está contaminando la naturaleza y es malo porque hay que cuidar el agua y una persona puede morirse [...]”*; *“cuando matan a una persona”*; *“[...] un hombre malo y con odio se aprovecha de una niña y le quita la vida”*; *“[...] una persona mata a otra sin hacerle nada”*; *“[...] una persona es obligada a matar a otra”*; *“porque en esos momentos se podían matar”*; *“que alguien mate a alguien sin razón”*; *“porque no viene a ayudar y se muere”*; *“cuando alguien se quita la vida”*; *“[...] los mafiosos mandaron a matar a dos [...]”*

Ahora bien, **Quien mata** es un hombre malo y con odio; es obligado a que mate a otros; le pagan para que mate a otros; mata para preservar el orden y ganar la lealtad de la comunidad (caso del patrón). Un hombre mata porque le dicen que así salva su vida; mucha gente se organiza para matar (las pandillas); mata a la persona que mató a su hermano, *“un sicario matando a un menor”*, *“un señor que mató a cuatro”*.

Quien manda a matar: *“El jefe de los sicarios”, “el que manda”*.

Manda a matar porque le deben plata: *“un sicario que estaba trabajando con el jefe y él le debe plata, entonces él, por cobrarle la plata, no se la cobra así, sino que se la cobra mandándolo a matar con ese sicario”*.

Manda a matar por venganza: *“no, por venganza, o porque se da cuenta de pronto que él violó a una niña del barrio, entonces, el jefe... se da cuenta y ahí mismo lo manda a matar [...]”. También, mandan a matar: “los linces”, “las linces”, “los trufos”, “los de la camioneta”, “los osos”, “pluma blanca”, “el gorila”.*

A quienes matan son las personas en general, los que violaron a una menor, los que venden marihuana, dos muchachas, a los menores que no hacen nada, a las personas indefensas.

Matar es asesinar, quitarle la vida a otro que no debe morir, dejar que ese otro se muera, generar violencia.

Quien muere lo hace porque se mata; porque consume agua contaminada; porque le enterraron una navaja en el corazón; porque le dieron 10 tiros con un changón; porque lo atropellaron con el carro; porque lo atracaron; porque lo mataron a puñaladas en la cárcel; porque le mocharon la cabeza y le dieron muchas puñaladas; porque lo ahogaron en el río; *“mataron a un señor y le cortaron la cabeza, le cortaron los pies y le cortaron todo” “...y se pusieron a jugar fútbol con la cabeza de él”. “a quien le pegan tres tiros acá en la cabeza”, “a quien le meten cinco tiros y lo dejan tirado en la puerta”, “a un celador que le partieron todo esto por acá, por robarlo”.*

Qué hacer con los que matan: “matarlos”; “llevarlos para la cárcel; porque si los matan no pagan ningún daño, en cambio, en la cárcel, sí pagan lo que hizo”; “entonces, en la cárcel, aprenden a no matar a las personas y a no obedecerle a los sicarios”, “a ser pacífico”. Llevarlos a la cárcel porque allí lo matan cuando saben que han violado o matado a otra persona: “otra cosa: cuando un delincuente entra a la cárcel, entonces, allá, se dan cuenta que él violó a otra

persona, o la mató; y, el que viola a otra persona, ahí mismo que entra y lo matan por la noche”.

Quien preserva la vida en general: cuida la naturaleza; protege a los débiles para que no les pase nada; evita la agresión y la pelea para que no se desencadene la guerra y la muerte.

Lo malo es sapear:

“Y la gente no puede denunciarlos, porque, por ejemplo, a mí me atracan, entonces, yo voy a denunciar y, entonces, ellos dicen no nos denuncien o si no los matamos, o matan a la familia de uno, o, por ejemplo, ellos saben dónde trabaja el papá de uno, entonces, uno sapea; eso saben de toda la gente que vive en El (...) , la dirección, en dónde estudia...”.

El silencio y el encubrimiento están relacionados con la preservación de la vida; quien se atreve a desafiar al que manda en la comunidad recibe como castigo la muerte o la muerte de las personas que ama.

Lo malo es no obedecer al jefe. Quien manda es quien pone las reglas del juego; él es quien decide quién vive y a quién le perdona la vida: *“y hay un jefe en los barrios, un jefe que manda a señores que se llaman sicarios; por ejemplo, que mate a un niño que le debe plata al patrón, entonces él manda. Uno que le dicen dizque el [...]” “[...] es el jefe; él manda todo el barrio y el que no le haga caso pa!, pa!, pa!, de una lo va quebrando”;* *“Si [...] ve una persona que está parada en el portón de él, ahí mismo la va bajando de una. Por ejemplo, si se están escondiendo de la policía, [...] se da cuenta y pa! Y, también a los niños, no los mata, sino que les pega de a patada”.*

Lo malo es hacer cosas que no le gustan al jefe, pero lo bueno es pedir ayuda al jefe cuando soy su amigo. Quien manda es considerado un malo-bueno, pues una de sus acciones es contribuir al ajusticiamiento de aquellos que, por alguna razón, han matado, violado o robado a alguien del barrio; pero, al mismo tiempo, quienes son sus amigos acuden a él a pedir ayuda: *“Por ejemplo, el [...] mandó a matar al [...], porque él, por ejemplo, mantenía tocando las personas, y a él no le gusta que molesten las personas”*; *“Por ejemplo, a alguien le violan a su hija y, por ejemplo, él [...] es amigo suyo, entonces a él le da rabia y mata a los que violan a su hija”*; *“mejor dicho, esos malos son como buenos, porque ellos defienden a la gentes que violan [...]”*. Sobre esta última expresión *“son malos como buenos”* es importante anotar que las niñas y los niños la utilizan para referirse a aspectos positivos del *“jefe”*; quieren expresar que este personaje se preocupa por la comunidad y, que si en determinado momento alguien requiere de su ayuda, él estará dispuesto a ofrecérsela.

La expresión *“malos pero buenos”* está relacionada con aquellos sujetos que cometen acciones delictivas, pero no son tan malos porque sólo matan cuando están bajo los efectos del alcohol o las drogas: *“Pero él es más bueno que malo, porque, mire, él, hay veces, se emborracha y él tiene una pistola y se emborracha y empieza a tirar disparos a la loca y, eso, un día, yo estaba en mi cama y se emborrachó y como vio que estaban dos muchachos peleando, los separó y mató a otro y, entonces, cuando él se emborracha, mata a cualquiera, pero él, en sano juicio, no mata a nadie”*.

Ahora bien, los malos pero buenos se diferencian de los malos que son como buenos, porque mientras que los malos pero buenos hacen cosas malas sólo cuando están bajo los efectos del alcohol o las drogas, es decir cuando no son dueños de sus actos, los malos que son como buenos hacen sus cosas (buenas o malas) con conciencia y conocimiento de las situaciones.

Lo malo es hacer cosas que, a juicio de los no tan malos, no se deben hacer y, por ello, te maten. Además del jefe, existen otros grupos que ayudan a mantener cierto orden en el barrio; ellos son quienes, además de cobrar las deudas del jefe, “limpian” a aquellos que, a su juicio, no deberían seguir en el barrio: expendedores de marihuana, coca, violadores y “desechables”:

“Y, un muchacho que, por allá, la mamá vende marihuana, por allá, por mi casa; (mi casa queda aquí abajito); entonces, en esa camioneta, y un señor estaba arriba y entonces ese señor tenía, tenía, sí, como un changón, y, entonces, ese muchacho estaba ahí sano, no estaba haciendo nada, porque él lo descubrió que la mamá estaba vendiendo, entonces él estaba fumando un cigarrillo y le pegaron tres tiros acá en la cabeza, y había una persona que estaba entrando a la casa y cuando estaba tocando, le metieron como cinco tiros y ahí lo dejaron tirado en la puerta”.

Lo malo es dejarse matar antes de matar. Adicional al silencio por temor y a la lealtad por agradecimiento con el cacique y los grupos delictivos que hacen las “limpiezas sociales” (masacres o asesinatos selectivos), se da lugar a una práctica delictiva de auto-protección y preservación de la propia vida; se trata de estar obligado a matar a otros para preservar la propia vida; es el círculo de la violencia:

“Porque él también es obligado a matar la persona, para que no le quite la vida a él; pero, después de que él mata la persona, entonces, a él también le quitan la vida, para que no quede ninguna sospecha; y eso también puede pasar en la cárcel, porque la violencia genera más violencia, porque se está generando una cadena de violencia”.

Lo malo es no cumplir los tratos con los que contraté para que maten. Otra opción de organización social y de ajusticiamiento es contratar matones para que resuelvan los conflictos con los malandros¹³ del barrio:

“Por ejemplo, usted necesita matar a otra persona; entonces, usted le dice al hueco..., entonces..., es que “el hueco” es un sicario, porque, por ejemplo, se deja mandar de cualquier persona con tal de que le den plata a él”; “[...] pero, usted me tiene que dar tanta plata y, si usted no cumple, matan a toda su familia”

Este conjunto de relaciones en torno a la muerte violenta y la posibilidad de sobrevivir, expresadas de diversa manera, no sólo justifica por qué se es malo, sino que, además, evidencia una respuesta por un sentido moral fracturado; en otras palabras, si lo que se está documentando es la muerte, la matanza y el asesinato, como mayores expresiones de lo malo, allí se aboga por un sentido moral de la vida, de su preservación y de la búsqueda de mecanismos y acciones que ayuden a mantenerla.

Es natural que todos los seres humanos abogemos por la protección de la vida, pero, en un contexto violento, la preservación de la vida no es una intención más, es *una necesidad* y, por tanto, es el criterio moral básico sobre el cual se justifican las acciones morales y sociales.

Ahora bien, preservar la vida tiene dos dimensiones. La primera, preservar la vida de otros: ayudar a cruzar la calle a un anciano para que no lo pise un carro y lo mate; recoger a los heridos en la calle y llevarlos al hospital para que los curen y no se mueran; no contaminar los ríos para que la gente no tome agua intoxicada y

¹³ “Malandros” se refiere a las personas que dentro de la comunidad se contratan para que maten a otros. Son aquellos que en las expresiones de las niñas y los niños no tienen humanidad, es decir no tienen conciencia. El sinónimo de “malandro” es “desechable”.

pueda morir; no pelearse con navajas, porque los otros pueden resultar muertos, etc. En estos ejemplos, lo moralmente correcto, o bueno es relativamente sencillo, pues basta con tener actitudes solidarias con el otro. Esto no quiere decir que sean de menor valor, sino que el nivel de implicación que se tiene con el otro es momentáneo y casual.

En estas acciones morales, como se analizó en la categoría de lo bueno, hay una orientación moral *del cuidado, la solidaridad, la protección y la compasión por el sufrimiento del otro*.

La segunda, preservar mi vida y la de los seres que amo: allí, la situación se torna un poco más compleja, pues preservar mi propia vida implica tanto quitarle la vida a quien me quiere quitar mi vida, reconocer las nuevas instancias de poder y de orden y, así no esté de acuerdo con sus mecanismos de presión y de regulación social, guardar silencio y encubrir sus fechorías (mantener cierto nivel de lealtad en el silencio por temor a ser matado); y, además, hacer uso de los mecanismos de protección de la vida, legitimados en la comunidad: tomar venganza con mis propias manos, contratar a otros para que lo hagan por mí, o pedir ayuda al jefe de la comunidad para que él ponga orden.

En esta conclusión es más difícil encontrar la orientación moral, pues, si bien hay una intención de cuidado y protección de la vida, lo que moviliza ese cuidado y esa protección no es la compasión, evitar que el otro sufra, sino evitar que “me maten” o “maten a quienes amo” y, por consiguiente, se da un criterio del *temor a perder la vida y a que la pierdan quienes amo*. Este temor estructura una serie de meta-códigos morales que obligan a ser **leal** con quienes mantienen el orden y con quienes, de una u otra forma, preservan mi vida: *“matan a quienes roban, o violan”*.

Igualmente, la preservación de mi vida y la de los seres que amo también me obliga a tomar la justicia por mis propias manos, es decir, **ajusticiar** a quienes ponen en peligro mi vida y la vida de las personas que amo: *“porque el señor está obligado a matar la persona para que no le quite la vida a él [...], o a contratar para que otro lo vengue. Por ejemplo, a una familia la robaron y ese señor es malo y entonces esa familia tiene amigos que son malos y entonces a esos amigos la familia le dice que maten a ese señor que les robó, por venganza”*.

El ajusticiamiento, como está ejemplificado por los niños, excluye la justicia formal institucionalizada por medio de mecanismos legítimos y retoma la justicia socio-cultural legitimada en la comunidad: matar antes de que maten, contratar para que maten.

De los ejemplos analizados se derivan dos orientaciones morales. La primera, una orientación del cuidado, en la protección y preservación de la vida de quienes están en peligro de perderla. La segunda, una orientación a conservar mi propia vida y la vida de los seres que amo, lo que implica generar lealtades con quienes protegen mi vida y la vida de las personas que se ama y, ajusticiar, de ser necesario, a quienes quieran quitar mi vida y la de los seres que se ama; matar antes que me maten.

Sentido moral de la lealtad. La lealtad, según las niñas y los niños es el acto de proteger, cuidar, guardar la espalda, encubrir y dar la vida por aquellas personas que son amigos y familiares; pero también se es leal con el “jefe”, es decir con uno de los que mandan en el barrio.

La lealtad emerge, en primer lugar, como un acto voluntario de amistad, cariño, respeto y confianza con el otro, así lo expresan las niñas y los niños: *“la lealtad se expresa en un amigo que no se separa, no engaña, es confidente, está en las buenas y malas; se es leal cuando lo quieren a uno”*. *“Se es leal cuando se quiere*

la novia, cuando no es infiel. Cuando el amigo está enfermo uno lo acompaña, en la enfermedad, en el dolor y las alegrías”

En segundo lugar, se es leal por miedo a perder la vida. En ese sentido, la lealtad alude, en primera instancia, al silencio y a la complicidad con los que preservan mi vida y, en segunda instancia, a las valoraciones positivas que hago de sus acciones: *“esos malos son como buenos, porque ellos defienden a la gente que violan”, “el jefe es malo pero bueno, porque por ejemplo a alguien le violan a su hija y, por ejemplo usted es amigo del jefe, entonces a él le da rabia y mata a los que violan a su hija”.*

La complicidad y la lealtad son las de alguien obediente que acata las normas y usa los mecanismos de control social que estipula quien manda, *“el jefe”*; es decir, no sólo no se denuncia a quien mata, sino que cuando se tienen problemas con alguien, se acude a quien mata para que lo haga por uno.

En tercer lugar, la lealtad se visualiza en quienes son amigos del *“jefe”*, o trabajan para él; demuestran su lealtad protegiéndole su vida, guardando su espalda y obligando a que otras personas acaten sus normas: *“¡ja!, esa gente mantiene vigilada a [...]; lo vigilan como veinte; se esconden en cualquier lado; entonces, llega el jefe; él manda todo el barrio y el que no le haga caso pa!, pa!, pa!, de una lo van quebrando”; “le cuidan la espalda, se hacen matar por el jefe, le protegen su vida y arriesgan la suya”.* La razones por la cuales se protege la vida del *“Jefe”* son por dinero y por agradecimiento con él porque en alguna ocasión los defendió de alguien: *“lo protegen por billete”; “los marihuaneros arman manadas para defender al jefe por plata”, “los amigos lo protegen porque son sus amigos, no lo sapean”; “Cuando el jefe lo quiere mucho y le ayudó mucho”.*

Otra expresión de la lealtad es la que se tiene con quienes se contrata para matar a los detractores. En este caso, la lealtad ejemplifica complicidad y

cumplimiento con lo pactado: *“quien no cumple lo matan y matan a toda su familia”*.

De las razones expuestas de por qué se es leal con el otro (un acto voluntario de amistad, una manera de mantenerse vivo, una forma de ganar más dinero, una expresión de agradecimiento, un acto de complicidad) se deduce que la lealtad está relacionada con el aprecio, el cariño y la confianza; el miedo y el temor a perder la vida; la utilidad y los beneficios económicos; la gratitud y la compañía; y la complicidad y el silencio.

Según lo expuesto, la lealtad en sí misma puede considerarse como una orientación moral, en tanto es criterio de acción y regulación de la interacción; a través de ella se preserva la amistad, fortaleciéndolo en la confianza, la compañía, el afecto, la complicidad y el agradecimiento; se logra mantener la vida de las personas que se ama y la propia cuando están en inminente peligro de muerte; se logran beneficios económicos y el aprecio del “jefe”. De esta forma los atributos de la lealtad son el silencio, la protección, el miedo, la amistad y la complicidad.

Del rompimiento de los límites a la preservación del orden: un sentido de la obediencia por temor al castigo. Quien infringe el orden desvía el proyecto divino, o el orden social instaurado, y, en recompensa, recibe un castigo: ir al infierno, ir a la cárcel, perder la vida, perder la confianza de los padres y de los maestros, perder el año, no poder nadar en el río. En las siguientes expresiones se ejemplifican diversas situaciones en las que el infractor de la ley se ve obligado a cumplir con la ley, pues, de lo contrario, *“iría al infierno”*, (castigo divino), o *“perdería la vida”*, (castigo socio-cultural), o *“iría a la cárcel”*, (castigo legal): “para vivir en paz con Dios”, para que cuando uno se muera no se lo lleve el diablo”, “para que a uno no lo asuste el diablo”, “porque lo meten a uno en cárcel y es maluco”, “porque si uno es malo, entonces alguien más malo lo manda a matar a uno”.

Otros mecanismos de presión para el cumplimiento de la ley y la norma los proveen los agentes de socialización de la escuela y la familia. En las expresiones que siguen, la sanción que recibe quien no cumple con el deber es *“perder la confianza”* de las personas que creen en él y lo quieren, ser llevado a la dirección y recibir un *“castigo físico”* o ser expulsado del colegio:

- Es malo portarse mal en la escuela *“porque así empiezo a perder puntos con el profesor y el profesor empieza a perderme confianza”; “cuando en la escuela le robaron a un niño un lápiz”;*

- Es malo *“porque se lo podían llevar para la dirección”;*

- *“No me quieren porque soy desobediente”;*

- *“Cuando no le obedecemos a nuestro padres”-;*

- *“Cuando ella nos dice que no comamos eso y nosotros le decimos que se lo coma ella”;*

- *“Cuando mi mamá me mandó a un mandado y yo le dije: no mamita, yo a toda hora, y entonces mi mamá me pegó por eso”;*

- *y yo observo lo malo cuando me escapo del salón de o de la casa”;*

- *no es bueno escaparnos de la escuela porque los descubren y los expulsan y de la casa no se pueden escapar porque también los descubre y les pegan o los regaña”.*

En las expresiones: *“yo observo lo malo cuando le respondo gritando a sus mayores”*, *“yo creo que no es bueno gritarles a los mayores de edad porque, de pronto, ese señor (ra) es capaz de expulsarlo de la escuela*, *“yo observo lo malo cuando le pego a algún niño”*, *“bueno, eso es malo porque si él no le ha hecho nada no tenía por qué pegarle y, así ese niño te haya pegado, no se lo devuelve, mejor va y le dice a alguien mayor”*, se alude al respeto por el otro: Las personas que no respetan a los demás (los límites) pueden ser castigadas por alguien con mayor autoridad.

Finalmente, incumplir con los deberes trae consecuencias a largo plazo que hacen que uno no se beneficie de un bien. En el ejemplo: *“cuando uno va a meterse al río, uno no puede nadar porque la basura está contaminando el río”*, las basuras que contaminan el río son *“[...] gatos muertos, perros, balones y matan personas y las tiran allá”*. Los niños no pueden disfrutar del río porque está contaminado; no disfrutarlo es (en ello está) la presión para no contaminar la naturaleza; en este caso se arguye una justificación de utilidad y beneficio.

La orientación moral que surge del mantenimiento del orden es la preservación de los límites sociales por *“miedo”* a ser castigado. Los castigos, como se documentaron anteriormente, van desde recibir un regaño por parte de los padres hasta perder la vida por parte de quienes hacen la limpieza social.

De las prácticas violentas a la convivencia: un sentido de los buenos aprendizajes. Transitar de las prácticas violentas a las pacíficas implica, en primer lugar, reconocer que hay un contexto externo a las personas que desborda su cotidianidad y que, por tanto, requiere de un proceso de **“discernimiento”**, para seguir o no el camino que muestran algunos integrantes de la comunidad: matar, asesinar, robar, violar, intimidar, entre otros.

- *“Por ejemplo, un secuestro; un padre secuestra a su propia hija o un tío a la sobrina”, “o el novio secuestra la propia novia”;*
- *“Él [...] se entró dizque para las casas que están para la parte de arriba, que no las han hecho; era por la noche, y entonces se reúnen con otros cuatro y hablan: hoy yo quiero matar a ese [...]”;*
- *“A quienes sí se pueden denunciar son a los ladrones que no lo matan a uno y que no amenazan, que son así como desechables”;*
- *“Yo sé cómo se llaman los que violan a la gente; a ellos los llaman los desechables”;*

- *“Y en muchas de las tiendas obligan a la gente a que vendan coca en los dulces”,*
- *“hay un señor que dicen [...] se paró con uno en la cancha y bajaron unos de un carro y pa!, pa!, ahí lo bajaron”,*
- *“[...] y yo estaba ahí cuando sentí que algo entró por mi puerta y era una bala que entró por mi puerta y casi le pega a mi papá [...]”; “mi papá lo denunció y lo metieron a la cárcel; entonces ese señor se iba a vengar con mi papá, entonces mi papá se cambió de casa”, “[...] me parece que a él lo mataron en la cárcel”,*

En segundo lugar, estar atento a lo que se está viviendo, pues, a partir de esas experiencias, se producen **“aprendizajes de la violencia”**: *“las situaciones que están en la calle y aprender a matar”; “porque uno aprende a matar, a robar, a asesinar”; “es malo aprender a matar porque lo meten a uno en la cárcel”; “porque así las demás personas van aprendiendo y siguen matando”; “yo pienso que si eso sigue así toca irse del barrio”; “porque uno va viendo más cosas y, a medida que va creciendo, va aprendiendo más, hasta que se vuelve muy malo y empieza a matar”; “sí como Chepe, era más pequeñito que yo y ya aprendió cosas, ya sabe manejar pistolas y todo”; “ah, Tito también; él fuma marihuana y de todo”; “cuando yo era chiquito, y yo no sabía que era eso, y prendí esa candela, y también fumé de ese pegante dentro de la bolsa, y también me pusieron un día a fumar eso, y, yo sin saber, y yo era todo borracho”; “porque, por ejemplo, a un bebé se le graba en la memoria y, entonces, cuando crece, puede quedar como loco y aprende violencia y, entonces, cuando crece, él también quiere matar y hay más violencia y más violencia”, “Las personas malas son: los que matan”, “los que roban”, “él viola a una menor de edad, el que viola a los niños”, “una persona para volverse mala, empieza a fumar cocaína y entonces eso lo vuelve loco y entonces empieza a cometer locuras”, “para que cuando uno sea grande no se vaya a dañar [...]”*

En tercer lugar, percatarse de que las acciones violentas desencadenan más violencia y generan **“círculos de violencia”**, que se van instaurando en las

nuevas generaciones como prácticas ya aprendidas y legitimadas socio-culturalmente: hacer parte de una pandilla, estar bajo las órdenes de un jefe, ser un sicario o ser un desechable:

“Eso es malo porque genera más violencia”, “porque toda la gente va saliendo a eso y se va formando una cadena y en todo el barrio va a haber guerra y van a matar mucha gente”.

Y, en cuarto lugar, ser consciente de que aprender a delinquir tiene consecuencias negativas en las “percepciones” que los otros tienen de uno y en las condiciones de vida de la “comunidad”: *“cuando hay violencia, vivimos muy maluco”; “porque, si uno es pacífico, no le tienen miedo a uno; en cambio, si uno no es pacífico le tienen miedo a uno; uno anda por la calle y las personas se alejan”; todo eso es malo “porque está acabando con la comunidad”; “porque lo quieren echar a uno del barrio”, “[..] y, para que cuando seamos grandes, seamos unas grandes personas y seamos responsables con nuestra familia; si tenemos hijos, que sean respetables”.*

Las orientaciones morales subyacentes a estas reflexiones sobre los actos de violencia son la preservación de buenos aprendizajes, la no vinculación a círculos de violencia y la superación de la exclusión social.

De lo malo a lo bueno: un sentido de la conciencia moral. La conciencia moral orienta las buenas acciones y avisa de las malas; se manifiesta en **“sentimientos de inconformidad”**: *“un muñeco que llora porque se arrepiente de haber matado las plantas y haber contaminado los ríos”; “porque le van quitando la confianza de encima”; “uno se siente muy distraído y muy solo”; “por ejemplo, cuando le quitan a uno la confianza: uno dice que uno ganó un examen, ellos creen que uno está diciendo mentiras y entonces no le creen a uno”.*

La conciencia moral también se expresa en la necesidad de expiación de la culpa: “porque le está quitando la vida a una persona indefensa y le queda remordimiento”; “porque mató a una persona”; “de cómo mató a la persona”; “empieza a volverse como loco; empieza a soñarse todas las noches con lo que hizo y le da remordimiento”; “[...] o, tal vez, el señor se arrepiente de lo que hace”; “hay gente que allá era mala, mala, mala, más mala que el jefe, y se arrepintió”; el hombre es malo “porque no tiene sentimientos”.

Igualmente, la conciencia moral se manifiesta cuando reconocemos que todos **“posemos sentimientos bondadosos”** que ayudan a regular nuestras acciones morales:

“[...] el señor dijo no, no me mate y entonces el jefe lo perdonó y no le hizo nada”;

“el jefe tiene sentimiento”;

“porque así la persona sea mala o buena, uno no le debería quitar la vida, porque es una persona que tiene sentimientos y que no debe morir así sea mala”,

“cuando nos dejamos llevar por la rabia, por lo que vemos en el barrio, porque hay muchos niños que han matado la propia mamá”.

Otra forma de entender los buenos sentimientos es cuando alguien de buen corazón suple las necesidades del otro: “[...] y ellos tienen que pedir limosna en la calle y algunos son de tan mal corazón que no les da”.

De la agresión a la protección: un sentido del cuidado y la compasión. Agredir o robar al otro es malo en tanto no se está reconociendo el **“sufrimiento”** que se le causa y, por ende, se está desconociendo su fragilidad, fragilidad que nos debe llevar a ser **“compasivos”**: “cuando alguien empujó a alguien en un recreo”, “puede lastimar a alguien”, “porque a los niños más pequeños no los

debemos aporriar porque son más indefensos”, “es malo robarle a los pobres porque los pobres trabajan para ellos conseguir el alimento”

De la exclusión al reconocimiento: un sentido del reconocimiento y valoración socio-cultural de las personas.

Lo malo es ser excluido. Este círculo de violencia y de muerte, además de constituir meta-códigos de protección de la vida, de lealtad a un líder por temor, de contratación de un servicio para matar a un contradictor, de estar expectante de las normas de que imponen los caciques y líderes de pandillas, para no ser objetivo de sus actos delictivos (violaciones, robos o matanzas), estructura un tipo de interacción que legitima una práctica delictiva que *“señala y marca”* a todas las personas que viven en esta zona y que, por consiguiente, son objeto de exclusión social y de desatención por parte del estado. Esta exclusión se manifiesta, en el **“rechazo social y la expulsión del espacio”**: *“Porque, por ejemplo, si uno se va para otro barrio, entonces la gente que es conocida sabe; entonces, le preguntan a uno: usted, de dónde es?; y uno dice: yo soy del [...]; y la gente dice: ¿de esa plaga? Y entonces se reúne toda la gente, y toda esa gente que hay en barrios ricos y le dicen que se vaya por allá”*.

Otra expresión de la exclusión es la *“negación de los derechos”*: *“Porque cuando uno quiere un trabajo y vive en el [...] y va y le dice al jefe, por ejemplo, que uno vive en el [...] y entonces dice que los del ‘barrio ese’ son muy ladrones. Porque toda la gente del barrio no somos iguales como él [...] o [...]”*.

De la contaminación a la descontaminación: un sentido de la preservación de la naturaleza

Lo malo es contaminar y destruir la naturaleza. “[...] estaba contaminando al río [...]”, “el niño está contaminando la naturaleza”, “es un niño que está

contaminando el río [...]”, “[...] y causa que el río se ensucie y se ve muy feo”, “se destruye la naturaleza”. Contaminar, entre otras cosas, significa: “echar basura al río”, “tirar gatos, perros y gente muerta”. Con la contaminación, se está: “matando los pescados”, “[...] la basura está contaminando el río”, “porque, si una persona tiene sed y quiere tomar agua, entonces ella se da cuenta que tiene petróleo y entonces ya no se la puede tomar [...]”. Adicionalmente, atentar contra la naturaleza es destruirla, veamos las expresiones: “cortar los árboles”; “[...] dos niños que le están tirando piedras a los pajaritos”. Destruir la naturaleza es malo porque: “es que las plantas no se deben matar porque son parte de la naturaleza y también son parte de lo que hizo Dios y son muy importantes para los humanos”; “cuando uno va a meterse al río, uno no puede nadar porque está contaminado [...]”; los niños “no tienen porqué tirarle piedras a los pajaritos, ellos no han hecho nada, son inocentes”; “porque dañan la fauna”; al destruir la naturaleza, “no hay agua, ni aire, porque los árboles originan el oxígeno”.

En ambas expresiones de lo malo (contaminar y destruir la naturaleza), se deduce un sentido de la *preservación de la naturaleza*, en la que se protege la vida de las especies y el medio ambiente. Se busca que no contaminemos, ni destruyamos el medio ambiente, pues, de lo contrario, no se podría gozar de los beneficios que brinda la naturaleza: beber agua sin contaminar, nadar en ríos descontaminados, respirar el oxígeno que producen los árboles y disfrutar de la diversidad de especies. Cuando no se preserva la naturaleza no sólo se contamina, sino también se destruyen especies animales que no tienen la culpa: los pajaritos y los peces.

Tal como lo muestran los ejemplos, se alude a una acción destructora de la naturaleza por parte de los humanos que, bajo ninguna razón, está justificada.

De la violación a la propiedad privada al respeto: un sentido del respeto.
En las expresiones: “cuando un ladrón roba en nuestra casa”, “cuando un hombre

sube a un carro y atraca al conductor”, “[...] en un carro va un conductor que maneja su nave y entonces salen tres sicarios y cada uno lo rodearon y le robaron el auto al conductor”, como ya se analizó, hay lugar al “despojo y la violación a la propiedad privada” y, por tanto, se aboga por el respeto a la propiedad, a lo que se ha conseguido con “esfuerzo y honradez”: “porque le están robando a una persona indefensa que se está ganando la plata honradamente para llevarla a su casa”. De igual forma, hay un reconocimiento al “servicio” que presta a la “comunidad”: “él no está haciéndole daño a nadie, sino que le está haciendo un bien a la comunidad”.

Finalmente, se hace alusión a “despojar a los desprotegidos”: *“le puede estar quitando a una persona que puede no tener nada”; “no sería bien quitarle a una persona que tiene, pero tampoco sería bien quitarle a la que no tiene nada, antes necesita”.*

De la medición de consecuencias. Otra dimensión de lo malo es la (falta, la ausencia) no “medición de consecuencias” de los actos: *“que el niño rempujó al otro y lo tiró al río y, de pronto, lo sale ahogando y, si lo ahoga, cómo le va a responder a la mamá y el papá, sabiendo que el niño no ha hecho nada”.* Aunque argumenta que uno no debe “rempujar”, porque de pronto ahoga al otro y no sabe cómo responderle a los padres y da lugar de nuevo a no hacer cosas por miedo al castigo de los padres, es posible deducir que también da importancia al cuidado y al respeto que se debe tener por el otro, en tanto no hay ninguna razón para ponerlo en peligro.

4.2.1.3 Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo justo. En la Tabla 5 en la que se sintetiza los sentidos morales, las justificaciones y los criterios, se puede observar cinco sentidos morales: sentido del derecho, sentido de la distribución equitativa e imparcial, sentido del respeto, sentido del compartir y sentido de las actitudes justas. Es importante resaltar que en estos sentidos morales se da lugar a una dimensión política de la moral, cuyo objetivo es el de

problematizar la responsabilidad social en términos de derechos y creación de condiciones de calidad de vida que garanticen la dignidad humana. A estos sentidos morales les subyace un criterio básico del derecho, el cual se constituye sobre la base de la lectura de las necesidades humanas, se objetiva como un principio ordenador y creador de condiciones de calidad de vida y se regula bajo criterios de distribución equitativa e imparcial.

Tabla 5. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo justo

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
1. El derecho	Reconocer las necesidades de las personas. Crear condiciones de igualdad para todos Hacer cumplir los derechos	Reconocer los derechos de las personas. Crear condiciones de igualdad en el acceso a los derechos. Garantizar los derechos
2. La distribución equitativa e imparcial	Garantizar los mismos derechos para todos. Evitar que unos tengan más que otros. Evitar favorecer a los amigos por encima de los desconocidos.	Distribución equitativa Imparcialidad en la distribución.
3. El respeto	Evitar los conflictos	Garantizar la igualdad en los derechos.

Sentidos morales	Justificaciones	Orientaciones
4. El compartir	Ser solidarios con los más necesitados, brindándoles ayuda y colaboración para que suplan sus necesidades	Creación de condiciones de equidad
5. Las actitudes justas	Evitar engañar al otro. Crear en el otro. Distribuir equitativamente	Reconocimiento de lo que los otros piensan, sienten y necesitan.

Lo justo: un sentido moral de los derechos, basado en criterios de reconocimiento de las necesidades, de cumplimiento del derecho y de igualdad en las oportunidades. Lo justo es tener derechos: *“eso es justo porque uno tiene derecho a descansar” “y porque uno no se puede quedar todo un día encerrado en un salón”, “por ejemplo un carro que le está cediendo el paso a una viejita...es lo justo para esa viejita”, “porque, pues es un derecho que ella tiene”, “de pronto atropellan a alguien, nosotros los niños tenemos derecho a vivir y eso es lo justo”, “todas las personas absolutamente todas tenemos derecho a vivir y eso es lo justo”.*

Ahora bien el derecho se exige sobre la base de una necesidad: *“es justo porque uno lo necesita, uno tiene una necesidad”, “uno no resiste todo el día trabajando y trabajando porque se cansa”,* y por tanto requiere comprensión de las situaciones en las que se exige el derecho: *“porque la viejita, pues uno ve como darle el derecho a que pase la calle porque ella se demora mucho...y hay que entender que ella no tiene las mismas capacidades de uno, entonces lo justo es*

que uno le de el paso". Llama la atención que el reconocimiento de los derechos del otro implica reconocer sus necesidades: está cansado y no resiste todo el día, es anciano y no tiene las mismas capacidades, por tanto, en ambos casos exige comprensión de la situación, y es ahí en donde se origina el derecho.

El que se reconozcan las necesidades humanas y creen derechos para suplirlas, exige que esos derechos se cumplan y beneficien a todos: *"...para mí lo justo es que se cumplan los derechos de las personas..."*, *"derechos es algo que beneficia a uno y a todas las personas pues, sino que no se cumplen"*. En el cumplimiento del derecho es necesario que todos tengan las mismas oportunidades: *"pues yo dibujé que hoy en día la gente hay una más rica y otra que tiene que es más pobre"*, *"...los ricos pueden hacer lo que quieran y tienen más oportunidades para estudiar, para trabajar, para salir adelante, en cambio la gente pobre quiere hacer eso pero no puede, entonces yo pienso que todos deberíamos tener las mismas oportunidades, todos deberíamos poder estudiar, poder comer, alimentarnos bien"*, *"porque uno así sea rico o pobre debe tener las mismas oportunidades"*, *"porque si fuera más justo...todos tendríamos más oportunidades"*, *"porque todos tendríamos las mismas oportunidades de vida, todos podríamos ir al colegio, comer y hacer las cosas que todos hacen"*, *"todos los niños podrían estudiar y todas las personas podrían realizar sus derechos"*, *"cuando el gobierno decía algo justo para todo el país, cuando tiene casa es lo justo, tener familia es lo justo que se cumplan los derechos de uno es lo justo"*.

Según los ejemplos, es posible deducir que para el cumplimiento de los derechos se requiere, en primera instancia, que todos tengamos las mismas oportunidades de trabajo, de estudio, de alimento, de vida, entre otras; en segunda instancia, requiere que el gobierno tome decisiones que favorezcan a todos; esto quiere decir que debe existir una instancia reguladora de la distribución de oportunidades (ver anexo A, sujeto 1). En tercera instancia, la distribución de los bienes para que todos tengamos igualdad de oportunidades, "es un deber social"

que exige un tipo de reordenamiento gubernamental (ver anexo A, sujeto 2). En cuarta instancia, lo justo y la toma de decisiones justas, por parte del gobierno o de otras personas, requiere de espacios de discusión en los que los implicados expliciten sus necesidades y participen en la exigibilidad de sus derechos.

Lo justo: un sentido moral de la distribución equitativa e imparcial. Lo justo es la distribución equitativa: *“uno tiene derecho a que le den el mismo pedazo de torta”, “cuando comparte con las otras personas y le da como que el mismo de todas las personas”, “cuando le doy lo mismo a mi hermanito”, “cuando le dan lo mismo a mi hermanito que a mí”*. Ahora bien, la distribución equitativa requiere que se haga con imparcialidad: *“...que porque yo soy la mejor amiga de Juana, supongamos, no quiere decir que a ella le voy a dar el paquete más grande de papitas y que Rosa no es tan amiga mía, entonces le voy a dar el paquete...uno tiene que ser justo con todo el mundo así sea su amigo o no”, “cuando me ponen a decir algo...que yo tome una decisión que favorezca a todos”* Según lo planteado, la distribución deberá estar mediada por un criterio moral de la imparcialidad, a través del cual se garantice que todos los implicados, amigos, enemigos, cercanos, lejanos y desconocidos tengan las mismas proporciones y reciban los mismos beneficios.

Lo justo: un sentido del respeto y la evitación del conflicto. Lo justo es cuando nos respetamos: *“cuando respetamos a las personas”, “lo justo es respetar a las personas, lo justo es no agredir a las personas”, “...lo justo es que las personas las respeten, que no se peleen que no se hieran”, “ser justo, porque ser justo también es respetar, tolerar”, “cuando uno no es justo se arman los conflictos”, “que uno debe ser justo para no formar guerras o conflictos”, “cuando uno no es justo por eso es que arma la pelea”, “no le pego a mi hermanita y le doy otra oportunidad”* (ver anexo A, Sujeto 4).

En este análisis del respeto, se puede deducir un criterio moral de garantizar la igualdad en el derecho, pues de lo contrario se da lugar al conflicto y las agresiones.

Lo justo: un sentido moral del compartir. El compartir representa igualdad en la creación de condiciones de vida, en tanto es el motor para lograr nuevas oportunidades sociales (anexo A, Sujeto 2). Ahora bien, la creación de condiciones puede estar sujeta a que le proporcione un Estado o a que sean suplidas por los otros congéneres, en este último caso, se da lugar a la solidaridad y la ayuda a los más necesitados como se plantea en el análisis de la categoría de lo justo en el sujeto tres (ver anexo A).

Lo justo: un sentido de las actitudes justas. Las expresiones: *“jugar sin hacer trampa”, “cuando le creo al otro”, “cuando yo me compro un bombón le tengo que dar otro bombón a mi hermana”*, muestran diversas actitudes de lo justo que hacen un reconocimiento del otro, en tanto que, antes de hacer algo, debo tener en cuenta que lo piensa, siente y necesita el otro (ver anexo A sujetos tres y cuatro).

4.2.1.4 Sentidos justificaciones y orientaciones morales de lo injusto. En la Tabla 6 se sintetizan los sentidos, las justificaciones y los criterios de lo injusto. Las expresiones de los niños sobre lo injusto, si bien manifiestan acciones incorrectas, entrañan sentidos morales de lo justo. Por esta razón aquí enunciamos los sentidos de lo injusto en cinco categorías. La primera, sentido de la inculpación, a través de la cual se evita la impunidad, se trata de conservar la honestidad y la credibilidad en los otros y se busca que los directamente responsables reciban el castigo. La segunda, sentido de la medición de consecuencias, se trata de evitar el castigo legal y de preservar la vida. La tercera, sentido del ajusticiamiento, cuyo objetivo es evitar la retribución injusta. La cuarta, sentido de la superación de la discriminación, mediante la cual se justifica la

violación del derecho a la vida y la preservación de relaciones inequitativas. La quinta, sentido de la conciencia moral, basada en sentimientos de remordimiento y culpa frente a las malas acciones.

Tabla 6. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo injusto

Sentidos morales	Justificaciones	orientaciones
1. Sentido moral de la inculpación	Acusar a otros de algo que no hicieron. Que alguien me inculpe. Evitar ser castigado sin justificación	Evitar la Impunidad Conservar la honestidad y la verdad. La credibilidad en el otro. Justificación del castigo.
2. Sentido de la medición de consecuencias	Evitar ser injusto	Conservar la vida. Evitar el castigo legal y divino. Preservar la vida
3. Sentido moral del ajusticiamiento	Matar. Pelear. Golpear.	Retribución injusta
4. Sentido moral de la discriminación	Matar al que es diferente. Violar el derecho a la vida	Preservar la vida. Violación del derecho a la vida.
5. Sentido moral de la conciencia moral	Robar. Mandar a robar	Remordimiento y reconocimiento de la culpa.

Lo injusto: un sentido moral de la inculpación. Tal y como se mencionó en el análisis de cada uno de los casos (Anexo A) inculpar está relacionado con decir mentiras, con responsabilizar a otros de lo que no hicieron, con ser inculpado por parte de otros, con el que se reciba castigos y los otros reciban castigos sin ser directamente responsables. Inculpar, también da lugar a la negación de la culpa y a la no asunción de responsabilidades.

En las siguientes expresiones de las niñas y los niños se describe en qué consiste la inculpación: “[...] y los vecinos pensaron que fue él [...] y lo metieron a la cárcel”, “[...] Alberto que le está metiendo la culpa a otro niño llamado Juan que le robó el bolso”, “[...] un ladrón está robando un carro y [...] el otro está metiendo sin haber hecho nada y está cometiendo una injusticia con él”, “[...] pasa un ladrón corriendo y le quita la billetera al rico y hay un viejito por allá pobre y le tira la billetera, entonces pasa el viejito pobre y el rico lo regaña... porque él tenía la billetera”. Obsérvese en los ejemplos que la inculpación acarrea un castigo, “ir a la cárcel” y “ser regañado” para quienes son responsabilizados de los malos actos y no para los directamente implicados.

De igual manera, nótese, que quienes inculpan lo hacen sobre la base de la suposición, “los vecinos pensaron” y no sobre un nivel de certeza en el que se acrediten pruebas. Veamos algunas expresiones de los niños conducentes a corroborar lo inferido: “porque ellos no tiene pruebas de que él robó y lo metieron a él, y es una injusticia”; “Alberto debió averiguar primero para tener pruebas”; “que él no cometió la falta, que el rico debería haber mirado quien lo hubiera hecho y no meter al viejito pobre”; “que primero hubiera tenido razones para poderlo acusar”; “[...] cuando va a hacer algo o se va a robar algo, no se puede meter a los demás”.

Un segundo nivel desde el cual hablar de la inculpación, es cuando se me acusa de algo que no hice y por consiguiente soy receptor de un castigo

injustificado: *“cuando nos pegan sin razón”; “cuando uno sin hacer nada, alguien le pega al hermano y me meten la culpa y le pegan a uno por culpa de otros”; “cuando el profesor nos regaña a nosotros por culpa del compañerito porque dice que nosotros estábamos cansoniando y nosotros no estábamos haciendo nada y entonces el profesor nos regaña sin tener justificación”; “[...] cuando mi mamá me pega sabiendo que yo ya hice las tareas”.*

Un tercer lugar que permite describir la inculpación es la aparición de la mentira, en tanto que se busca convencer a quien sanciona de que el culpable es otro y no yo. Algunas expresiones de las niñas y los niños que justifican esta inferencia son: *“tenemos que decir siempre la verdad”, “por ejemplo, yo le pegué a mi hermano y mi hermano va y le pone la queja a mi mamá, entonces yo le digo, no mami yo no fui, él fue el que comenzó, entonces eso es una injusticia porque yo lo estoy metiendo a él”, “es una injusticia cuando Chucho y Chepe se robaron unas banderas que había allá en la escuela, entonces el profesor entró y dijo ¿quiénes se robaron esas banderas? Y ellos dos dijeron una mentira”*

De acuerdo con lo analizado hasta el momento, inculpar es negar y no aceptar la culpa, lo cual es conforme con la “impunidad”, pues quien verdaderamente comete las faltas no recibe ningún castigo por lo que hizo y quienes inculpan lo hacen sin tener las pruebas y razones suficientes que lo ameriten, lo cual los hace aún más injustos.

Lo injusto: un sentido moral de medición de consecuencias de los actos. En esta dimensión de la injusticia se trata de ubicar las razones de porqué no ser injusto, basado en criterios de medición de consecuencias negativas hacia sí mismo. Al respecto, las niñas y los niños afirman: *“porque si yo soy injusto puedo aprender a robar, a matar o a secuestrar”; “porque me matan”; “porque me pueden meter a la cárcel”; “porque Dios está viendo todo eso”; “porque si uno no dice la verdad pueden meter a otros, formar un caos y pueden matar a alguien”.*

Adviértase que las consecuencias negativas tienen diversos niveles, uno de ellos, aprender a “robar”, “secuestrar” y “matar”; y, el otro, recibir un castigo que puede ser: ir a la cárcel, recibir un reproche de Dios o, ser matado.

Lo injusto: un sentido moral del ajusticiamiento. La base del ajusticiamiento es que alguien decide hacer justicia por sus propias manos, es decir, sin acudir a ninguna mediación de orden normativo o jurídico. Veamos algunos ejemplos: *“mi dibujo representa un niño mayor que le estaba pegando al menor porque le debía \$500 al mayor y, por eso lo mató”*. Una situación similar representa el sujeto tres cuando dibujó una balacera, queriendo representar que alguien le debía un dinero a otra persona y que la forma más adecuada de cobrarle era “mandándolo a matar”, otro ejemplo de otro niño “...por ejemplo alguien le debe una plata a usted y usted mata al gemelo del que le debía la plata”. Obsérvese que estas situaciones muestran que es más expedito cobrar el dinero con mecanismos de presión en los que los deudores pierden su vida que utilizar la ley o las normas sociales.

Lo injusto: un sentido moral de la discriminación. La discriminación conlleva dos tipos de consecuencias. Primero, quien es discriminado pierde sus derechos; y segundo, pierde su vida (Anexo A).

Ahora bien, las razones que tienen las personas para no discriminar a los otros es porque todos somos iguales, hijos de un mismo creador y merecemos respeto. Veamos las expresiones: *“porque todos merecemos que nos traten igualmente”*. El trato igualitario se justifica: *“porque nosotros nos debemos amar, así sean negros o raza fina o raza blanca”*; *“porque todos somos hijos de Dios y merecemos ser iguales”*; *“no importa de la raza que seamos, lo único que importa es que somos personas”*; *“porque todos merecemos respeto y tenemos derechos”*. En estas dos últimas expresiones se da lugar a una justicia del merecimiento.

Lo injusto: un sentido moral de la conciencia moral. La conciencia moral, como se ha dicho en reiteradas ocasiones, refiere sentimientos de remordimiento y culpa. Así lo expresan algunos de los niños: *“por ejemplo un ladrón le robó algo a una persona y un señor iba por ahí y le echa la culpa a él, entonces él queda con remordimiento”, “porque de pronto el ladrón tiene conciencia y le queda remordida”, “porque cuando uno roba se siente un remordimiento adentro, como una culpa”, “por ejemplo cuando el papá manda a robar a sus hijos y de pronto los cogen y los matan, entonces el papá siente culpa [...]”.*

4.2.2 Contexto no violento

4.2.2.1 Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo bueno. En la Tabla 7 se describen los principales sentidos morales identificados, sus variadas justificaciones y sus diversos criterios. En el análisis de esta categoría se identificaron seis sentidos morales: construcción de paz, construcción de un mundo mejor, superación de la discriminación, descripción de las buenas acciones, la conciencia moral y la preservación del orden.

Tabla 7. Sentidos, justificaciones y orientaciones de lo bueno

Sentidos morales	Justificaciones	Criterios
1. Construcción de la paz	Asumir la paz como una forma de vida: evitar la guerra, la pobreza, la discriminación y la infelicidad. Vivenciar los valores: compartir, ayudar, amar tolerar, etc.	<i>Contrarrestar todo lo malo.</i> <i>Búsqueda de la felicidad.</i> <i>Vida buena: vivir mejor.</i>

Sentidos morales	Justificaciones	Criterios
2. Construcción de un mundo mejor	<p>Ayudar a la sociedad para que el futuro sea mejor.</p> <p>Evitar las guerras, los atentados, las peleas y la infelicidad.</p> <p>Evitar la contaminación y la destrucción de la naturaleza.</p>	<p><i>Ayuda y compromiso en el mejoramiento del mundo.</i></p> <p><i>Protección, cuidado y preservación de la naturaleza y de la vida de los seres vivos.</i></p>
3. Superación de la discriminación	<p>No discriminar.</p> <p>Ser equitativo.</p>	<p><i>Búsqueda de la igualdad y la distribución equitativa de las cosas.</i></p>
4. De las buenas acciones:	<p>Ser bondadoso y solidario con el otro.</p> <p>Ayudar a quienes los necesitan</p> <p>Compartir, donar y prestar las cosas.</p>	<p><i>Búsqueda de la distribución equitativa de las cosas.</i></p> <p><i>La reciprocidad</i></p> <p><i>La solidaridad.</i></p> <p><i>Búsqueda de la felicidad.</i></p> <p><i>Coherencia con los principios.</i></p>

Sentidos morales	Justificaciones	Criterios
5. La conciencia moral	Evitar la injusticia. Reconocer los errores. Cambiar las actitudes.	<i>De la autoconciencia moral.</i>
6. El cumplimiento de las normas	<i>Cumplir con las normas.</i> <i>Estar en orden y disciplina.</i> <i>Identificar y respetar a quienes regulan el orden.</i> <i>Reconocer el sentido de las normas.</i>	<i>Preservar y mantener el orden</i>

Hacia la construcción de la paz: un sentido moral de la paz, basado en criterios de búsqueda de la felicidad, construcción de vida buena y neutralización de lo malo. Las niñas y los niños definen la paz como una intención: encontrar la felicidad; un sentido de la solidaridad, el compartir y el amor, entre otras; una actitud de tolerancia, no discriminación y de no pelear. Busca que las personas asuman la paz como una forma de vida, lo cual les permitirá vivir mejor. Vivir mejor significa hacer cosas buenas por el otro y por el mundo; quienes viven bajo estos postulados encarnan el sentido de la bondad y el bien divino, vivencian el amor, la tolerancia, el compartir y el respeto y, encuentran la felicidad: *“pero gracias a la paz podemos contrarrestar todo lo que es malo y gracias a ella puede haber mucha felicidad”, “la paz significa Dios, la reencarnación de todo lo bueno, compartir, solidaridad, amor, valor, tolerancia y muy especialmente el respeto [...]”.* En estas expresiones se infiere un sentido de lo bueno basado en lo que significa y encarna Dios, la bondad; en los ejemplos: *“el otro quiere la paz”, “yo pienso que*

el dibujo expresa lo bueno porque la niña esta tratando de que en Colombia y el mundo haya mucha paz”, “el otro quiere la paz y pues, se están colaborando”, “[...] también quiero la paz para que no haya más guerra en el mundo, pobreza [...]”, dejan entrever que ese proyecto de paz, ese sentido de paz, configura los deseos y las buenas intenciones de quienes creen en la paz y están dispuestos a vivenciarla: “entonces si queremos que en el mundo y Colombia haya mucha paz, tú también puedes ayudar”.

Ahora bien, contribuir a la construcción de la paz para Colombia y para el mundo implica vivenciar los valores que están agrupados en la paz: amor, solidaridad, colaboración, amistad, libertad, respeto, alegría, entre otros. Las expresiones: *“hay solidaridad y hay paz”, “porque todo eso es paz”, “porque todo lo que decimos puede ser paz”, “alegría, felicidad”, “porque es que yo creo que de la paz salen todos los valores”, “en los dibujos...hay solidaridad, cierto y paz, pues, se colaboran entre ellos”, “porque todo eso es paz”, “yo creo que de la paz salen todos los valores”, los valores de la paz “el amor y la fidelidad”, “la amistad”, “la libertad”,* muestran ese horizonte axiológico que configuran los valores de la paz y, por consiguiente el marco de principios que regulan la interacción humana de aquellos que están dispuestos a vivir la paz.

Cuando estamos en paz vivimos mejor, no hay peleas, no hay discriminación, no hay guerra: *“y porque todo eso nos sirve para mejorar”, “porque con la paz uno puede vivir mejor, porque si no hubiera paz, todo el mundo estuviera peleando...estaría todo el mundo discriminando a las otras personas porque no somos iguales”.*

Finalmente, la paz ayuda a mejorar. Por ello, exige que las personas sean coherentes, que den testimonio y ejemplo a los demás: *“porque hace la paz”, “porque una persona que no tenga paz está dando un mal ejemplo para los niños pequeños”, “si, porque da buen ejemplo, enseña valores”, “porque una persona*

que esté peleando y no tenga paz, está dando mal ejemplo para los niños pequeños”, “es como los hermanos mayores que los papás les dicen que tiene que hacer las cosas buenas porque o si no los chiquitos...”.

Hacia la construcción de un mundo mejor: un sentido moral de la responsabilidad social, basada en criterios de ayuda y compromiso en el mejoramiento del mundo y protección y cuidado en la preservación de la vida. La responsabilidad social connota, en primer lugar, la construcción de un mundo mejor, exento de guerra, de peleas y de infelicidad. Llama la atención que la construcción de mundo está directamente relacionada con los sentidos y los alcances de la construcción de paz; adicionalmente, se construye un mundo a partir de lo que pueden aportar todas las personas, un poquito de amor; en las expresiones: “ayudar” y “mejorar”, lingüísticamente se están implicando los diversos actores, los cuales están comprometidos a mejorar las condiciones de interacción para lograr un mundo mejor, un futuro mejor y un planeta sin guerra y en el que haya paz: *“porque ayuda a la sociedad”, “porque ayuda a que el futuro sea mejor”, “para mejorar el mundo”, “porque la paz nos interesa para un futuro mejor”, “porque todos ellos hablan de cómo mejorar donde vivimos, pues en el planeta, para que no haya más guerra...que para hacer la paz, para que no pelemos, para cuidar la tierra, y...bueno si para la paz también”, “...y porque todo eso nos sirve para mejorar nuestro mundo”, “para mejorar el mundo”, “para que en el mundo no haya tanta guerra y porque o si no viviríamos todos aburridos, nadie riéndose y todos ahí peleándose”, “porque ayuda a la sociedad”, “para poder vivir mejor, para que el futuro sea mejor...para hacer que el mundo sea mejor”, “para que tengamos un futuro mejor, para que nuestro futuro y el futuro de nuestros hijos sea mejor”, “porque el mundo debe ser mejor”, “para que nuestro mundo sea mejor”, “[...] todo el mundo debe aportar un poquito de afecto, de amor, de paz...para poder que el mundo sea mejor, sin guerras, sin atentados...”*

El segundo elemento que tiene que ver con la responsabilidad social es el de cuidar la naturaleza: *“que hay que cuidar la tierra y no contaminarla, porque si se nos llega a acabar y podemos morir o se nos pueden morir las plantas y también nosotros, porque sin plantas no podríamos vivir”, [...] porque nosotros solo tenemos una tierra y la tenemos que cuidar*”, *“a que el mundo, a que el futuro sea mejor”*. Por los ejemplos, cuidar la naturaleza es preservarla, no contaminarla, las razones que motivan esta preservación es que sólo hay un mundo y si lo destruimos, podemos morir.

La responsabilidad social se basa en criterios de ayuda y compromiso en la construcción de un mundo mejor y en la preservación, cuidado y protección de la naturaleza y los seres vivos que habitan en ella.

Superación de la discriminación: un sentido moral de la igualdad, basada en criterios de distribución equitativa. Lo bueno es no discriminar: *“porque uno estuviera discriminando, porque, porque yo soy más rica y ella es más pobre, o porque yo tengo el carro último modelo y ella tiene una chatarra”*, Lo bueno es la igualdad: *“Lo bueno que yo vi fue cuando tuvimos el ejemplo de la igualdad porque hoy Laura le había dado una torta grande a Felipe y a mi pero a Juliana le dio una muy pequeña pero luego hicimos una acción de igualdad”*. Ambos ejemplos documentan un sentido de lo bueno basado en la igualdad y la distribución equitativa de las cosas. Las actitudes inequitativas contribuyen a la discriminación. En estos casos la discriminación se caracteriza por el rechazo, en el primer ejemplo, y por la preferencia de unos sobre otros, en el segundo ejemplo.

De estas expresiones se deriva un sentido moral de la superación de la discriminación, basada en criterios de igualdad y distribución equitativa de las cosas.

De las buenas acciones: un sentido moral de la ayuda, la caridad y compartir, basado en criterios de solidaridad, reciprocidad y distribución equitativa. El hombre bueno es quien se muestra solidario y bondadoso con el otro: *“cuando comparte, cuando demuestra interés, cuando demuestra interés a la otra persona”, “cuando hace favores”, “cuando ayuda”, “cuando le colaboro a los demás”, “cuando, por ejemplo estamos en clase y un niño no entiende algo y entonces él le pide el favor a uno que le explique bien, y, entonces, uno le explica...ahí es cuando uno se ayuda”, “cuando ayudo con algo en el trabajo, cuando comparto, cuando respeto a las personas que viven a mi alrededor”. “cuando uno lleva el mercadito al colegio”, “cuando veo una persona que está ayudando a un pobre dándole comida, objetos, etc.”, “cuando mi papá y mamá le regalan ropa a una persona”, “cuando ayudo a personas que no tiene que comer”, “yo veo una persona que es pobre y le doy plata”;* las acciones que ejemplifican la bondad y la solidaridad son: ayudar, compartir, regalar, dar, donar y prestar: *“o que si alguien se cae y yo le ayudo”, “yo ayudo dando el mercadito”, “mi papá ayuda a un anciano con ropa” “yo le ayudo a mis compañeros cuando no entienden algo”.* Con quienes se es bondadoso son las personas que se caen, los ancianos, los pobres, los compañeros, los amigos, los ciegos; todos ellos evidencian una necesidad: se cayó y se aporreó, está ciego y requiere pasar la calle, es pobre y no tiene recursos ni para comer y vestir, es mi compañero y no entiende la tarea. Adicionalmente, las acciones bondadosas reportan un beneficio: se aprende algo nuevo, se suple la necesidad de ropa y de comida y no le pasa nada más. Mientras que compartir con los amigos y con los compañeros configura un vínculo, la amistad; ayudar y dar a los pobres estructura un valor, la caridad.

Los criterios que subyacen a la ayuda son la reciprocidad (se da para que el otro dé); la distribución equitativa, (da porque tiene mucho más que el que recibe) solidaridad, (da porque el otro necesita); la búsqueda de la felicidad, (da para que los otros se sientan felices); la coherencia con los principios, (da porque quiere dar) ejemplo: *“yo creo que uno debe ayudar a personas necesitadas cuando uno*

tiene muchas cosas”, “eso uno lo debe hacer porque hoy le explico a alguien que no entiende y mañana yo le puedo preguntar a él”, “hay lo bueno de esas ocasiones es porque son de solidaridad y ayudar es muy bueno porque me sirve para todo”, “o para mis compañeros esa ayuda les sirve para hacer los trabajos bien y sacar buenas notas en las materias”, “cuando algún amigo no trae algo yo o”, cuando le ayudo a un compañero a entender algo”, “para que las personas se sientan felices con mi compañía...para que por ejemplo me respeten”, “yo debo ser buena para hacer sentir bien a las otras personas”, “haciendo sentir bien a los otros para que los otros también me hagan sentir bien”, “yo debo ser bueno, pues, porque yo estoy tratando de que las demás personas sean buenas y, entonces uno les tiene que dar ejemplo...”, “yo debo ser buena para que otras personas también sean buenas” algunas otras personas le compartimos nuestro algo¹⁴

La conciencia moral: un sentido moral del reconocimiento de las equivocaciones y el cambio de actitudes. La bondad, en este caso, es la de identificar en donde estuvo el error; una vez identificado, se asume una actitud diferente: *“porque se aceptaron los errores”, “cuando cambiaron las actitudes”, “se dio cuenta que había sido injusta”*. Darse cuenta de que se comete un error requiere de un proceso de auto-conciencia moral en el que se evidencia un sinsabor interno de que algo de lo hecho no está bien y que por tanto requiere ser cambiado.

El cumplimiento de las normas: un sentido moral de la preservación del orden. Cumplir con las normas contribuye a mantener el orden y la disciplina, así como a reconocer quiénes regulan el orden y cuáles son los mecanismos de regulación que existen: lo bueno es el orden *“porque los compañeros no buscan problemas y le ponemos cuidado al profesor, estamos en orden y disciplina no sacamos problemas con el profesor y hacemos el trabajo o ejercicio en orden”*. Un

¹⁴ En este contexto la palabra “algo” significa refrigerio.

elemento adicional del cumplimiento de la norma es la comprensión del sentido que le subyace y le da significado en el contexto, esto es, las razones de porqué estar en orden y disciplina es importante y tiene un sentido: aprendemos más, se hace el trabajo de manera más tranquila: *“porque uno aprende a convivir y a compartir nos ayuda a evitar problemas y pelear con los compañeros a poner cuidado al profesor y estar en tranquilidad”, “[...] es bueno estar en tranquilidad para sentirse bien en el salón, y en todas partes, en el colegio porque aprendo muchas cosas buenas”*.

El criterio moral que subyace al cumplimiento de las normas es el del mantenimiento y preservación del orden.

4.2.2.2 Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo malo. Como se puede observar en la Tabla 8 hay ocho sentidos morales que están asociados a las justificaciones de lo malo. Las expresiones de los niños sobre lo malo, si bien manifiestan malas acciones, entrañan sentidos morales de lo bueno. Por esta razón aquí enunciamos los sentidos de lo malo en las siguientes ocho categorías relacionadas con el sentido del cuidado, sentido de la construcción de paz, sentido de la superación de la discriminación, sentido del rechazo de la intimidación, sentido social del acogimiento del pobre, sentido de la protección del medio ambiente, sentido de las virtudes, sentido del cumplimiento de los deberes y las normas.

Tabla 8. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo malo

Sentidos morales	Justificaciones	Criterios
1. El cuidado	Evitar la guerra, la violencia, la agresión y los enfrentamientos. Evitar relaciones basadas en la agresión, y las peleas sin sentidos, ni razones.	Evitar que el otro sufra, sea golpeado, sea agredido, sea lastimado, sea dañado. Crear vínculos de amistad. Establecer estrategias de diálogo y comunicación que permitan la concertación
2. La construcción de paz	Evitar la violencia para evitar la guerra y los conflictos. Evitar los actos bélicos.	Vivir la paz Evitar la pobreza, el desplazamiento y las muertes. Evitar hacerle daño a otros
3. Superación de la discriminación	Evitar la discriminación. Superar la imposición de valores socio-culturales dominantes	Evitar que el otro se sienta mal y cuestione negativamente sus marcos de referencia.
4. Superación de la intimidación	Superar la dominación. No coartar la voluntad del otro. No usar al otro.	Evitar que el otro sea usado e intimidado.

Sentidos morales	Justificaciones	Criterios
5. Sentido social de la pobreza.	No ignorar a los pobres. No lucrarse de la condición de pobreza de lo pobres	Evitar que el pobre sea invisibilizado. Evitar que el pobre sea manipulado. Suplir las necesidades de los pobres
6. Protección del medio ambiente.	Proteger y cuidar la naturaleza. No contaminar Preservar las especies	Protección de la vida de los seres vivos.
7. Las virtudes	Superar los antivalores de no ayuda, robo, no proyecto de vida.	Ser un hombre virtuoso y tener una actitud diferente frente a la vida.
8. Cumplimiento de las normas	Cumplir con las normas establecidas. Evitar la indisciplina, la desorganización, el que tenga que robar	Cumplir con los límites morales establecidos socialmente

De la pelea a la concertación: un sentido moral del cuidado, la creación de vínculos entre amigos y del establecimiento de mecanismos para la comunicación y la concertación. Lo malo son la peleas: *“cuando pelean”, “cuando mi hermano me empieza a molestar le pego”, “cuando peleo con mi hermana y le grito a mi mamá”, “porque hay peleas”, “porque la gente se golpea”*. Dos expresiones de la pelea son el grito y el golpe. Quien pelea lo hace porque alguien lo molesta, pero según lo expresado por los niños, lo que realmente produce la pelea son dos cosas, la primera la baja tolerancia que se tiene con los

adversarios: *“cuando no se toleran”* y, la segunda, cuando no hay una disposición clara para escuchar las ideas de los otros y, por ende, de concertación: *“porque las personas no se ponen de acuerdo en algo”, “porque uno tiene una idea y otra otra, entonces uno no se pone de acuerdo, entonces empieza a pelear”, “si uno quiere arreglar un problema lo mejor es arreglarlo dialogando, casi toda la gente cuando tiene un problema lo arregla a puños”*. Pelear, según lo expuesto por lo niños es arremeter contra otra persona, golpearse, destruir las cosas del otro, agredirse verbal y físicamente, generar violencia y conflictos: *“cuando una persona arremete contra otra”, la gente se golpea “porque destruyen las cosas de las otras personas”, “es violencia”, “agredirnos verbal y físicamente”, “el conflicto es pegarse”, “es cuando uno se pone a pelear”, “...dos personas se están agrediendo”*. Pero quizás lo más malo de la pelea es que en ocasiones se produce sin tener una buena razón para hacerlo: *“lo malo es malo porque hay veces uno se pone a pelear por unas cosas, pues que no tienen razón”*. La pelea acarrea como consecuencias el daño al otro: *“porque le están haciendo mal”, “es malo porque nos hacemos daño”, “si uno agrede a otra persona, la otra persona no se va a sentir bien”, agredir es “lastimar a otra persona”*. Finalmente, la pelea no permite la creación de lazos de amistad: *“los niños no están haciendo amistad sino que están pelear”, “porque solamente se gana dolor”, “no se gana la amistad del otro”*.

Para concluir, la referencia a la pelea es porque otros lejanos o cercanos a mí lo hacen, (ver anexo A, sujeto 6) la pelea se daba entre dos niñas, cuando se peleaba con su hermana, cuando se peleaba con sus papás, cuando el ejército se peleaba contra la guerrilla. Obsérvese que es fácil transitar de una pelea callejera entre niñas, pasando por una pelea familiar, hasta llegar a una pelea entre grupos armados; en todos los casos, como ya se dijo, la pelea es igual a una agresión. En segundo lugar, las peleas forman conflictos porque las personas se exaltan. En tercer lugar, la pelea, la agresión y el conflicto se expresan cuando gritamos o golpeamos a alguien sin tener razones y, en consecuencia, se da lugar a que empiece la guerra; en cuarto lugar, evitarle el daño al otro para que no sufra, para

que no salga lastimado, son justificaciones morales que connotan un sentido de la preocupación por el otro y, por tanto, hay una perspectiva del cuidado y la protección. Quienes pelean olvidan las opciones de diálogo, escucha y concertación de las ideas. Evitar hacerle daño al otro contribuye a la creación de amistades. Esta es una perspectiva moral de la preservación de las buenas relaciones, de la búsqueda de interacciones amistosas, tolerantes, cuidadosas por el otro y conciliadoras en el momento en que aparezca la diferencia. De ahí que la pelea, como un momento de rabia, agresión, grito y golpes, en algunos casos, es un hecho cotidiano para los niños que los interpela y les permite inferir soluciones basadas en la concertación, la no agresión y la necesidad de explicitar las razones por las cuales se pelea.

De la guerra a la paz: un sentido moral de la construcción de paz, la evitación de la pobreza, el desplazamiento y las muertes. En primera instancia, lo malo es la guerra porque se agrede a las personas, porque hay violencia se producen guerras y conflictos: *“...las guerras son malas porque agreden a las demás personas...y dibujé la violencia porque eso provoca las guerras y los conflictos”, “genera conflictos internacionales, guerras, por ejemplo lo malo provocó la guerrilla”, “porque es violencia” “lo que dibujé representa lo malo para mí porque es violencia y las armas”*. Esto es malo: *“porque las personas se pueden agredir físicamente y quedan heridas o también verbalmente”*. Las armas son malas porque: *“son objetos que ayudan a que la violencia triunfe y también ayuda a que las personas dañen y lastimen a las otras personas”, “por ejemplo las armas porque mata a las otras personas y eso provoca violencia”, “sí porque si no hubiera armas no hubiera tanta violencia” , “porque esté un señor haciendo mal a otros” “yo dibuje a un señor tirando una granada a una casa” y eso es malo porque “así se hacen los conflictos... y cada día hay más guerra”*. En estas expresiones, es posible deducir que la guerra es consecuencia de los conflictos y de la violencia y, viceversa; también se puede decir que la violencia se expresa en actos bélicos, tales como tirar una granada, usar armas para hacerle daño a una persona,

agredir y matar a las personas; y por último, se puede deducir que la guerra genera más guerra y por tanto se entra en un círculo de violencia.

En segunda instancia, la guerra acarrea dificultades sociales importantes: produce la pobreza, el desplazamiento y las inseguridades en las personas: “[...] *la guerra ya está en todo el mundo. Lo malo de la guerra es porque por ella: “[...] hay pobreza, desplazados, muertos y muchas cosas más”.*

En tercera instancia, la guerra nos aleja de la construcción de un país que vive en paz: *“porque si lo malo no existiera viviríamos en paz”, “viviríamos en armonía”, “no habría guerras, hay paz”, “la gente se respetaría, no se sentiría tan inseguro”, “la seguridad... que uno pueda caminar por donde quiera y que no le de miedo”, “o que por ejemplo que uno va caminando por la galería y que uno sienta que va a llegar un ladrón o algo”, “estar todos juntos”, “es tener paz”. “cuando agreden, cuando pelean o cuando matan”*

De estas expresiones de la guerra, se puede deducir una orientación moral de la construcción de la paz con la que se evitaría la pobreza, el desplazamiento y las muertes, así como el hacerle daño a otros y la proliferación de espacios inseguros.

De la discriminación a la inclusión: un sentido moral de la superación discriminación. Lo malo es la discriminación: *“yo hice la discriminación porque hay personas que si de pronto alguien tiene gafas o no tiene una mano, pues tiene defectos, un defecto, eh lo discriminan por ejemplo en el juego” “porque uno se siente mal cuando no juegan con uno”, “porque no se sabe vestir”, “no se arregla”, “ni se peina” “se mostró lo malo porque la discriminamos y le dijimos cosas que no le gustaron porque se vestía feo y no se sabía peinar”, “en la discriminación se empezaron a reír y uno se siente mal”, “discriminando y desde eso se empiezan los conflictos”. Lo malo es cuando no hay respeto: “cuando la gente no respeta”.*

Según los ejemplos, se puede concluir que la discriminación se ocasiona porque no hay respeto por la individualidad de las personas y porque hay una tendencia a homogenizar desde unas perspectivas socio-culturales que convocan a la gran mayoría y orientan su forma de vestir y de relacionarse. Quienes no estén bajo estos parámetros serán objeto de discriminación y de rechazo por parte de quienes sí están de acuerdo con lo estipulado. Por tanto, la discriminación es un mecanismo de control social que regula y obliga a las personas a vivir bajo ciertos principios y valores sociales de clase. Igualmente se puede deducir que los actos discriminatorios tienen expresiones muy puntuales: *“reírse y burlarse del otro”*. Los efectos de esta burla hacen que los discriminados se sientan mal (ver anexo A), la discriminación fractura los marcos de referencia que tienen los individuos y coarta sus posibilidades de participación.

De estas ejemplificaciones se deriva un criterio moral, evitar que el otro se sienta mal y, por consiguiente hay lugar a una orientación moral del cuidado y el respeto por la diferencia.

De la intimidación a la no dominación: un sentido moral del rechazo a la intimidación. Lo malo es la intimidación: *“de malo, la intimidación”, “porque se aprovechan de las demás personas, porque se creen mejores”, “porque se creen los más grandes y se aprovechan”, “porque a uno lo usan”, “pues si lo usan contra la voluntad de uno, se aprovechan entonces”*. La intimidación como es relatada en estas expresiones caracteriza una forma de interacción en la que unos quieren dominar a los otros por medio del uso de la fuerza y el poder; de ahí que aparezcan ejemplificaciones tales como, *“ellos se creen mejores”*. Quien intimida obliga a que el otro, el intimidado, actúe en contra de su voluntad, razón por la cual se sienta vulnerado y utilizado.

El sentido moral que se deriva de estas reflexiones es evitar que el otro sea usado en contra de su voluntad y tenga la opción de decidir, sin presiones ni dominaciones, qué quiere hacer.

De la superación de la indiferencia al acogimiento del pobre: un sentido moral y social de la pobreza. Lo malo es ignorar la pobreza: *“yo dibujé que la gente ignora la pobreza, que ven gente por ahí y, ja!, como qué importa, como que ya se acostumbran a ver la gente así, que no les importa”, “la gente ignora la pobreza y no se preocupa por la gente pobre simplemente porque no son pobres”.* Esta acción es mala: *“Porque se aprovechan de los pobres y de las obras que hace el gobierno”. “porque uno tiene que colaborar con la gente más necesitada y ahí no están haciendo nada”, “cuando uno ve a la gente que está ahí sin comida”, “cuando uno ve la pobreza”.* Lo malo es cuando no hay ayuda: *“cuando no hay ayuda”, “cuando no comparto”, “porque no ayudan”.*

Ignorar la pobreza es un acto de inconciencia de las problemáticas sociales. Quien ignora actúa como si no le importara lo que ve, gente pobre, y valora desde su condición de no pobre, de ahí que no se percate de que otros tienen necesidades. Además de ser invisibilizados, los pobres, en ocasiones, también son objeto de manipulación por parte de algunas personas que se quieren lucrar de la condición de pobreza de los pobres: *“se aprovechan de los pobres y de las obras que hace el gobierno”.* Un efecto importante de no tener conciencia social frente a la pobreza, es que no hay ayuda, no se está haciendo nada por los pobres y, por tanto, no se está cumpliendo con un deber social: *“porque uno tiene que colaborar con la gente más necesitada”*

El sentido moral que subyace a esta reflexión es el de la responsabilidad social que se tiene con los más necesitados. Reconocer las necesidades de los pobres es reconocer sus condiciones de vulnerabilidad y, a partir de allí, identificar los mecanismos de ayuda y colaboración con los pobres.

De la destrucción a la protección de la naturaleza: un sentido moral de la protección del medio ambiente. Lo malo es dañar la naturaleza: *“porque son violentos, matan animales cuando contaminan los ríos”, “están dañando la naturaleza, el medio ambiente, está contaminando la planta nuclear todo el aire”, lo malo es “contaminar el medio ambiente”, “porque el aire nos ayuda a respirar”, “matar el pájaro es como matar a otra persona, ¿por qué quitarle la vida al pajarito si no está haciendo nada?”*. De acuerdo con lo planteado en estos ejemplos, el que no se cuide la naturaleza y no se proteja a los animales se está incurriendo en acciones malas, en tanto se está quitando la vida a un organismo vivo sin tener razones. Adicionalmente, quienes contaminan contribuyen a que haya muerte de seres vivos y a afectar el aire que nos ayuda a respirar.

El sentido moral subyacente es el cuidado por la naturaleza y la preservación de las especies, basado en un criterio de protección de la vida de los seres vivos.

De los antivalores a los valores: un sentido moral de las virtudes. Lo malo es lo contrario de lo bueno, lo cual se expresa, según las niñas y los niños en: *“los antivalores”, porque son lo contrario de lo bueno”, “porque dañan algunas personas, por ejemplo la violencia, la arrogancia”, la gente es mala “por envidia, porque a veces la gente es injusta, los gruñones”*. Lo malo es cuando la gente no tiene aspiraciones: *“porque no se preocupan como por salir adelante sino que se quedan como por ahí por la calle, con las drogas”*. Lo malo es atracar: *“el muchacho está atracando al otro por la plata”, “lo de atracar al niño”*. *“La persona envidiosa quiere tener todo y eso no puede ser así”*. Una persona mala *“no se preocupa por él, no comparte, no ayuda, le pega a las otras personas”, “se mantiene en la calle”*.

De las expresiones anteriores se deduce que los antivalores, como así los llama uno de los niños, caracterizan una serie de acciones malas, atracar, no compartir, dañar, justificadas en la envidia, la dejadez, la arrogancia. Así que,

quien roba no lo hace por necesidad sino por envidia, quien no ayuda no lo hace por inconciencia social sino por arrogancia y quien está vulnerado no se sale de allí porque requiere de condiciones sociales diferentes sino porque no tiene aspiraciones.

De esta forma, lo propiamente malo son esas actitudes que las personas tienen frente a la vida y que los hacen ver como seres arrogantes, envidiosos y sin ningún tipo de proyección

De esta reflexión se deriva un sentido moral del hombre virtuoso, que tiene valores y los pone en práctica.

Del incumplimiento al cumplimiento del deber: un sentido moral del cumplimiento de las normas. Lo malo es quebrantar el orden establecido, porque se contribuye a la indisciplina y se irrespeta a quienes plantean el orden: *“es malo porque no están en disciplina y en orden; cuando el profesor se va todos hacen indisciplina”, “porque cuando uno no tiene disciplina significa que uno es malo en el estudio”, “representamos que están los niños en una plática y al profesor lo llaman por cualquier razón y los niños se ponen a decir groserías, a pelear, a rajar de los profesores”, “en el supermercado hacen desorden y roban”*. Ahora bien, el desorden, además de contribuir a la indisciplina, también muestra una forma de ser: *“el desorden... muestra su forma de ser, si usted es muy desorganizado puede ser malo, porque es maluco entrar a un lugar desorganizado, mal oliente, el que desorganiza no quiere trabajar y quiere que le venga la plata así y, cuando esté bien desesperado va a robar”*. Llama la atención que el niño insiste que no ser ordenado acarrea consecuencias negativas, la indisciplina, el robo, el no querer trabajar, el desesperarse, entre otras. Razón por la cual, es posible inferir que el orden es una norma interiorizada y aprendida socialmente y quien rompe la norma es “mal educado”: “porque es mala educación

comer en la iglesia y desbaratar el trabajo de las personas en el supermercado”. Por tanto requiere ser corregido y disciplinado nuevamente.

4.2.2.3 Sentidos justificaciones y orientaciones morales de lo justo. En la Tabla 9 en la que se sintetizan los sentidos morales, las justificaciones y los criterios, se pueden observar cinco sentidos morales: sentido del derecho, sentido de la distribución equitativa e imparcial, sentido del respeto, sentido del compartir y sentido de las actitudes justas. Es importante resaltar que en estos sentidos morales se da lugar a una dimensión política de la moral, cuyo objetivo es el de problematizar la responsabilidad social en términos de derechos y creación de condiciones de calidad de vida que garanticen la dignidad humana. A estos sentidos morales les subyace un criterio básico del derecho, el cual se constituye sobre la base de la lectura de las necesidades humanas, se objetiva como un principio ordenador y creador de condiciones de calidad de vida y se regula bajo criterios de distribución equitativa e imparcial.

Tabla 9. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo justo

Sentidos morales	Justificaciones	orientaciones
1. El derecho	Reconocer las necesidades de las personas. Crear condiciones de igualdad para todos Hacer cumplir los derechos	Reconocer los derechos de las personas. Crear condiciones de igualdad en el acceso a los derechos. Garantizar los derechos

Sentidos morales	Justificaciones	orientaciones
2. La distribución equitativa e imparcial	Garantizar los mismos derechos para todos. Evitar que unos tengan más que otros. Evitar favorecer a los amigos por encima de los desconocidos.	Distribución equitativa Imparcialidad en la distribución.
3. El respeto	Evitar los conflictos	Garantizar la igualdad en los derechos.
4. El compartir	Ser solidarios con los más necesitados, brindándoles ayuda y colaboración para que suplan sus necesidades	Creación de condiciones de equidad
5. Las actitudes justas	Evitar engañar al otro. Crear en el otro. Distribuir equitativamente	Reconocimiento de lo que los otros piensan, sienten y necesitan

Lo justo: un sentido moral de los derechos, basado en criterios de reconocimiento de las necesidades, de cumplimiento del derecho y de igualdad en las oportunidades. Lo justo es que se reconozcan y respeten los derechos: *“eso es justo porque uno tiene derecho a descansar”* *“y porque uno no se puede quedar todo un día encerrado en un salón”,* *“por ejemplo un carro que le está cediendo el paso a una viejita...es lo justo para esa viejita”,* *“porque, pues es un derecho que ella tiene”,* *“de pronto atropellan a alguien, nosotros los niños tenemos derecho a vivir y eso es lo justo”,* *“todas las personas absolutamente todas tenemos derecho a vivir y eso es lo justo”.*

Ahora bien el derecho se exige sobre la base de una necesidad: *“es justo porque uno lo necesita, uno tiene una necesidad”, “uno no resiste todo el día trabajando y trabajando porque se cansa”, y por tanto requiere comprensión de las situaciones en las que se exige el derecho: “porque la viejita, pues uno ve como darle el derecho a que pase la calle porque ella se demora mucho...y hay que entender que ella no tiene las mismas capacidades de uno, entonces lo justo es que uno le de el paso”*. Llama la atención que el reconocimiento de los derechos del otro implica reconocer sus necesidades: está cansado y no resiste todo el día, es anciano y no tiene las mismas capacidades, por tanto, en ambos casos exige comprensión de la situación, y es ahí en donde se origina el derecho.

El que se reconozcan las necesidades humanas y se definan derechos para suplirlas exige que esos derechos se cumplan y beneficien a todos: *“...para mí lo justo es que se cumplan los derechos de las personas...”, “derechos es algo que beneficia a uno y a todas las personas pues, sino que no se cumplen”*. En el cumplimiento del derecho es necesario que todos tengan las mismas oportunidades: *“pues yo dibujé que hoy en día la gente hay una más rica y otra que tiene que es más pobre”, “...los ricos pueden hacer lo que quieran y tienen más oportunidades para estudiar, para trabajar, para salir adelante, en cambio la gente pobre quiere hacer eso pero no puede, entonces yo pienso que todos deberíamos tener las mismas oportunidades, todos deberíamos poder estudiar, poder comer, alimentarnos bien”, “porque uno así sea rico o pobre debe tener la mismas oportunidades”, “porque si fuera más justo...todos tendríamos más oportunidades”, “porque todos tendríamos las mismas oportunidades de vida, todos podríamos ir al colegio, comer y hacer las cosas que todos hacen”, “todos los niños podrían estudiar y todas las personas podrían realizar sus derechos”, “cuando el gobierno decía algo justo para todo el país, cuando tiene casa es lo justo, tener familia es lo justo que se cumplan los derechos de uno es lo justo”*.

Según los ejemplos, es posible deducir que para el cumplimiento de los derechos se requiere, en primera instancia, que todos tengamos las mismas oportunidades de trabajo, de estudio, de alimento, de vida; en segunda instancia, se requiere que el gobierno tome decisiones que favorezcan a todos. Esto quiere decir que debe existir una instancia reguladora de la distribución de oportunidades (ver anexo A, sujeto seis). En tercera instancia, la distribución de los bienes para que todos tengamos igualdad de oportunidades, “es un deber social” que exige un tipo de reordenamiento gubernamental (ver anexo A, sujeto siete). En cuarta instancia, lo justo y la toma de decisiones justas, por parte del gobierno o de otras personas requiere de espacios de discusión en los que los implicados expliciten sus necesidades y participen en la exigibilidad de sus derechos, como puede verse en el caso de los niños que discutieron con su profesora porque no los dejaba salir al descanso.

Lo justo: un sentido moral de la distribución equitativa e imparcial. Lo justo es la distribución equitativa: *“uno tiene derecho a que le den el mismo pedazo de torta”, “cuando comparte con las otras personas y le da como que el mismo de todas las personas”, “cuando le doy lo mismo a mi hermanito”, “cuando le dan lo mismo a mi hermanito que a mí”*. Ahora bien, la distribución equitativa requiere que se haga con imparcialidad: *“...que porque yo soy la mejor amiga de Juana, supongamos, no quiere decir que a ella le voy a dar el paquete más grande de papitas y que Rosa no es tan amiga mía, entonces le voy a dar el paquete...uno tiene que ser justo con todo el mundo así sea su amigo o no”, “cuando me ponen a decir algo...que yo tome una decisión que favorezca a todos”*

Según lo planteado la distribución deberá estar mediada por un criterio moral de la imparcialidad, a través del cual se garantice que todos los implicados, amigos, enemigos, cercanos, lejanos y desconocidos tengan las mismas proporciones y reciban los mismos beneficios.

Lo justo: un sentido del respeto y la evitación del conflicto. Lo justo es cuando nos respetamos: *“cuando respetamos a las personas”, “lo justo es respetar a las personas, lo justo es no agredir a las personas”, “...lo justo es que las personas las respeten, que no se peleen que no se hieran”, “ser justo, porque ser justo también es respetar, tolerar”, “cuando uno no es justo se arman los conflictos”, “que uno debe ser justo para no formar guerras o conflictos”, “cuando uno no es justo por eso es que arma la pelea”, “no le pego a mi hermanita y le doy otra oportunidad”* (ver anexo A de la categoría de lo justo en el sujeto 9).

En este análisis del respeto, se puede deducir un criterio moral de garantizar la igualdad en el derecho, pues de lo contrario se da lugar al conflicto y las agresiones.

Lo justo: un sentido moral del compartir. El compartir representa igualdad en la creación de condiciones de vida, en tanto son el motor para lograr nuevas oportunidades sociales. Ahora bien, la creación de condiciones puede estar sujeta a que sea proporcionada por un Estado o a que sean suplidas por los otros congéneres; en este último caso, se da lugar a la solidaridad y la ayuda a los más necesitados. (Ver Anexo A)

Lo justo: un sentido de las actitudes justas. Las expresiones: *“jugar sin hacer trampa”, “cuando le creo al otro”, “cuando yo me compro un bombón le tengo que dar otro bombón a mi hermana”,* muestran diversas actitudes de lo justo que hacen un reconocimiento del otro, en tanto que, antes de hacer algo, debo tener en cuenta lo que piensa, siente y necesita el otro (ver anexo A sujeto ocho y nueve).

4.2.2.4 Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo injusto. En la Tabla 10 se hace una síntesis de los sentidos, las justificaciones y los criterios morales subyacentes a una pregunta por lo injusto. Las expresiones de los niños

sobre lo injusto, si bien manifiestan malas acciones, entrañan sentidos morales de lo justo y lo correcto. Por esta razón aquí enunciamos lo injusto en tres de los sentidos morales: sentido de la superación de la vulneración de los derechos, sentidos de una buena distribución y sentido de la supresión de malas acciones justas.

Tabla 10. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo injusto

Sentidos morales	Justificaciones	Criterios
1. La superación de la vulneración de los derechos No violar	los derechos de los otros. Crear condiciones de igualdad.	Dignificación de la vida humana.
2. La buena distribución	Evitar la inequidad. Tener un trato igualitario	Distribución equitativa
3. La supresión de las acciones injustas	Evitar las relaciones agresivas y manipuladoras. Promover el compartir, la ayuda y la conciencia por los pobres	Preservación de límites legales y divinos.

Lo justo: un sentido moral de la superación vulneración de los derechos.

Lo injusto es vulnerar los derechos: *“...hice pues, como un salón de clase y un parque, entonces en la ventanilla salía un letrero que dice –no los voy a dejar salir a descanso porque se han portado muy mal–, entonces en otra ventanita –profe injusto–, también hice al otro lado un parquecito con niños jugando”*. En esta descripción se ejemplifica una situación de injusticia en la que el profesor vulnera uno de los derechos que tienen los niños, descansar y divertirse, así lo corrobora

cuando afirma: *“porque todos los niños deben salir a descanso”, reitera: “así se hayan portado mal, deben salir a descaso”.*

Otro ejemplo que nos ilustra la vulneración de los derechos es el que nos trae un niño sobre una de las acciones que hizo el gobierno con una señora pobre, veamos: *“yo dibujé una señora pobre y un señor ahí del gobierno, que le decía que le tenía que quitarle la casa”.* Lo injusto en este ejemplo es quitarle la casa a alguien que no tiene con qué pagarla, así lo afirma el niño: *“yo creo que eso es injusto, pues que le tenían que quitar la casa porque no había pagado, la señora le decía que ¿por qué? si ella no tenía con que pagar...”, continúa el niño “...y eso me parece injusto, porque le quitan la vivienda y el gobierno sabe que no tiene cómo pagar”.* En esta última parte del ejemplo, es posible deducir que el gobierno debe garantizar ciertas condiciones de vida, la vivienda, antes que sustraerlas; el que el gobierno no garantice unos derechos mínimos lo hace injusto. El niño lo expresa en los siguientes términos: *“a mí me parece injusto porque todos tenemos el derecho de tener una casa...lo justo es que a uno se le cumplan los derechos...”.* El cumplimiento de los derechos está relacionado con el tipo de decisiones que toma el gobierno, así por ejemplo, si hay decisiones que favorecen a unos pocos, pues eso es injusto: *“cuando el gobierno decide algo que sólo beneficia a una parte del país, eso es injusto...porque perjudica a las personas”.* El hacer cumplir los derechos es un deber del gobierno, pero lo es aún más el hacerlos cumplir en beneficio de todos los implicados, de lo contrario crearían condiciones de inequidad e injusticia, favorecería a los que *“tienen plata”* y perjudicaría a los *“pobres”* *“o al revés”*, es decir favorecería a los pobres en detrimento de los ricos.

Un ejemplo adicional de la vulneración de los derechos, pero en otra línea, es cuando uno ha pagado por un servicio y le prohíben usarlo, veamos el ejemplo: *“...que en mi conjunto, que uno no puede lavar el carro porque se gasta mucha agua...yo pienso que eso es injusto porque uno paga el agua...y no es otra*

persona”, obsérvese que lo propiamente injusto es no poder lavar el carro con el agua que ya se pagó.

Otro ejemplo, en el que se vulneran los derechos es cuando se desarraiga a los campesinos de sus tierras o se les obliga a sembrar cultivos ilícitos. Así lo relata uno de los niños: *“cuando la guerrilla hace que los campesinos se vayan de las tierras”, “porque eso es quitarle la vida a los campesinos...porque aparte de que les quitan la vivienda, hay veces también dañan los cultivos que tienen...y los obligan a sembrar ¿cómo es? amapola”, la expresión “quitarles la vida” no es usada en el sentido estricto de matarlos, sino de quitarles la estabilidad de vida, así lo dice el niño: “¿... no los matan, pero ¿sí me entienden? Con los cultivos es con lo que ellos se sostienen, si los dañan con qué se van a sostener”;* un ejemplo adicional que sigue ilustrando esta situación, pero llevada al campo de la vida escolar (ver anexo, sujeto siete) de unos niños que les quitan el territorio de juego a otros, haciendo uso de la intimidación.

Además de vulnerar los derechos porque no se cumplen, porque se prohíbe, o porque se desarraiga a las personas y se les obliga a hacer cosas que no quieren, también se violan los derechos cuando secuestran a las personas y las matan; veamos lo que dice una niña al respecto: *“es que a la prima mía que secuestraron...y al tío de mi mamá le dijeron que pagara 50 millones de pesos, entonces listo, los pagó y después le pidieron lo mismo, pero en dólares y pagaron y no se la devolvieron porque ya la habían matado”, “...a mi me parece injusto porque le quitaron la vida sin razón y, aparte de que le quitaron la vida, le quitaron la libertad”.*

Quienes vulneran los derechos en estos ejemplos, la maestra, el gobierno y la guerrilla lo hacen desde la imposición de una norma, de una decisión y de un poder; pierden el punto de vista de lo implicados y pasan por encima de sus necesidades, atropellando sus derechos: *“todos tenemos derecho a un descanso”,*

“la gente tiene derecho a tener casa” y a que no le destruyan la casa que ya tiene: “cuando le destruyen las casas” “porque uno tiene derecho a vivir”, “porque uno tiene derecho a la libertad”.

En el análisis de los ejemplos anteriores, se deduce un sentido moral de la injusticia, basado en la vulneración de los derechos, lo cual conlleva a que las personas vulneradas –los niños, los pobres, los campesinos y los familiares–, pierdan atributos sociales que los dignifican como humanos: la vida, el estudio, la vivienda, la libertad, entre otras. El criterio moral subyacente es el de la dignificación de la vida humana.

Dicho criterio, a su vez, obliga, en primer lugar, a que se reconozcan derechos equitativos que garanticen condiciones de vida y, en segundo lugar, a que se busquen mecanismos que regulen su cumplimiento. Una expresión que nos ayuda a ilustrar esta afirmación es: *“...todos tenemos derechos y tenemos que dejar que los cumplan y, también, cuando el gobierno crea derechos que perjudiquen al país y a otro parte no la perjudique, eso es injusto porque todos merecemos las mismas oportunidades, las mismas leyes para que nos beneficie a todos”.* El que no se tenga en cuenta el reconocimiento de derechos equitativos y la regulación en su cumplimiento está configurando un mundo de injusticias que obstaculiza el desarrollo. En palabras de los niños: *“lo injusto es que no lo dejen cumplir las metas que uno tiene...”, “porque a uno le impiden el estudio o todo lo que uno tiene derecho a hacer, para salir adelante”.*

De lo injusto a lo justo: un sentido moral de la buena distribución. Lo injusto se relaciona con la inequidad, en tanto genera condiciones de relación entre las personas en las que se favorece a unos en detrimento de otros, concretamente en la distribución de bienes; algunas expresiones que sustentan esta inferencia son: *“debemos dar y tratar a todos por igual”, “porque a uno lo deben tratar con igualdad”, “porque uno debe dar lo mismo”.* Llama la atención que

las expresiones “*dar*” y “*tratar*” se usan como sinónimos, esto puede ser porque los niños intentan enfatizar la distribución equitativa. Un ejemplo adicional que también ilustra esta afirmación es el que traen los niños en una de las dramatizaciones cuando presentan el caso de una profesora que está repartiendo cuadernos a los niños y, a unos les da cuadernos de 50 hojas y a otros les da cuadernos de 100. Lo injusto, afirman los niños, es dar más a unos que a otros; lo justo sería que todos recibieran cuadernos iguales.

Podemos concluir que al sentido moral de la distribución le precede una orientación moral de la igualdad y la equidad.

Lo injusto: un sentido de la supresión de las acciones injustas. Algunas de las expresiones planteadas por las niñas y los niños en las entrevistas, en las puestas en común y en los formularios (ver anexo A), tales como: “*cuando agreden*”, “*cuando están haciendo algo indebido*”, “*cuando los pequeños son manipulados por los grandes*”, “*cuando no comparto*”, “*cuando no ayudo*”, “*cuando ignoro a los pobres, cuando molesto a los demás, cuando no soy honrado*”, ilustran una diversidad de acciones que son consideradas por ellas y ellos mismos como acciones injustas, en tanto están relacionadas con el tipo de interacción posible de tener o no con las otras personas. Estas acciones, por tanto, contribuyen de alguna manera a la preservación de la injusticia, razón por la cual son consideradas como algo incorrecto, ilegal y pecaminoso. En palabras de los niños: “*si porque es incorrecto, es ilegal, es contra la ley y contra los mandamientos de Dios*”.

De estos ejemplos, se infiere un sentido moral de las acciones injustas, basado en criterios de preservación de los límites legales y divinos.

4.3 ANÁLISIS: JUSTIFICACIONES MORALES

Esta última parte del análisis recoge en macro-categorías los sentidos, los criterios y las justificaciones morales de las niñas y los niños, señalando los aspectos comunes y no comunes de las justificaciones morales en términos de los mayores énfasis morales que las niñas y los niños expresaron en sus explicaciones y ejemplos sobre lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

4.3.1 Contexto violento. La mayor preocupación moral de las niñas y los niños es la preservación de la vida. Dicho principio implica, en primer lugar, cuidar y proteger la vida cuando se está en peligro de perderla; en segundo lugar, de ser necesario, dar la vida por la vida de los seres que se aman; en tercer lugar, exigir el respeto a la vida de manera coactiva; en cuarto lugar, también de ser necesario, matar a quienes intentan quitarle la vida a los seres que se aman, o la propia vida; en quinto lugar, contratar a otros para que maten a quienes ponen en peligro la propia vida, o la de los seres que se aman; y, finalmente, generar lealtades con quienes mantienen el orden y, así, se protege la vida de la familia y la propia. En el marco de la preservación de la vida, hay lugar a la protección de la naturaleza como una forma más de preservar la vida de los humanos.

Una segunda preocupación moral es por el pobre y el necesitado. Con ellos hay que tener un trato especial, de cordialidad, ayuda, generosidad, acogimiento y hospitalidad; hay que brindarles seguridad y tranquilidad, así como salvarles la vida protegiéndolos cuando están en peligro de perderla. Al pobre hay que darle comida, dormida, vivienda y diversión para que sea feliz y no esté en peligro de muerte. El trato con el pobre y el desprotegido acentúa la práctica de actitudes solidarias, de compartir y ayuda con las personas que lo requieren (los ancianos, lo niños, lo pobres), así como actitudes de respeto, amabilidad y generosidad, lo cual implica ser de buen corazón. Dichas prácticas requieren de la sensibilidad humana para leer el sufrimiento, el dolor y la necesidades de los otros. Los

beneficios que atraen este tipo de actitudes son la construcción de un escenario de convivencia y la ganancia del cariño, la confianza y la credibilidad en los otros.

Estar preocupado por el pobre más necesitado que ellos y, en general, por el necesitado requiere de ser sensible al sufrimiento humano; esto es, percatarse de las manifestaciones del dolor y de encontrar los medios para acoger al otro y aminorarle su angustia.

Una tercera preocupación moral es el fortalecimiento de las relaciones entre las personas, fundamentada en evitar que la otra persona sufra, en ganar su confianza, su cariño y su credibilidad. Un segundo aspecto que está relacionado con la construcción de vínculos con las otras personas es el de leer sus condiciones de necesitado. Dicho elemento contribuye a que el otro se sienta agradecido y con deseos de establecer mayores nexos con su benefactor. De acuerdo con esta preocupación, el fortalecimiento de las relaciones también implica evitar un tipo de interacción con el otro que esté mediada por la agresión, la pelea y la muerte. La creación de relación tiene diversos niveles: uno de cordialidad y cortesía con los que no son conocidos; otro de amistad y complicidad con el otro; y, un tercero, de construcción de núcleos familiares.

En el marco del establecimiento de buenas relaciones, emerge una preocupación moral por el reconocimiento, que implica valorar positivamente el potencial humano universal que hace que las personas se respeten, establezcan vínculos, protejan la vida de los otros y constituyan confianza básica.

La construcción de confianza se da cuando por alguna razón se tiene un acto de generosidad con el otro tal como salvar su vida, darle de comer, brindarle techo, cuando se acata la norma que las figuras de poder exigen, o cuando se quiere construir relaciones vinculantes.

Una cuarta preocupación moral es la del mantenimiento del orden social y normativo, aduciendo la importancia del acatamiento de las normas, del conocimiento de los mecanismos de exigibilidad, del sentido que encarnan las normas y de las consecuencias que acarrea el no cumplirlas. Sobre este último aspecto es importante resaltar que cumplir las normas se relaciona con ser responsable, es decir, ser bueno y justo. Las razones que motivan las actitudes bondadosas y justas, son en primer, el cuidado, la protección, la confianza y el cariño; en segundo lugar, evitar ser castigado por parte de quienes representan las normas. Los castigos incluyen regaños, castigo físico, ir a la cárcel, condenarse en el infierno y perder la vida.

En el marco de la preservación del orden hay una convicción por parte de las niñas y los niños de que ser ordenado y estar en orden ayuda a evitar problemas, así como accidentes, disturbios. También ayuda a preservar el orden y contribuye a reconocer a quienes participaron en ese ordenamiento. De igual manera, hay un reclamo por parte de los sujetos consultados de que exista un sistema de sanciones en el que se tenga en cuenta la veracidad de los hechos, para no incurrir en juzgamientos que terminen por favorecer la retribución injusta.

Una quinta preocupación moral es la auto-regulación. Se pretende con ésta que las personas asuman responsablemente las consecuencias de sus actos, así como que permitan que los otros asuman sus responsabilidades. La auto-regulación también implica el auto-cuidado, la conciencia moral, aceptación de la culpa y expiación de la culpa por remordimiento y el cambio de actitudes.

Una sexta preocupación moral es la superación de los actos violentos, en especial aquellos que van en contra de la dignidad humana y la preservación de la vida, tales como matar a los menores, violarlos, estar obligado a matar a alguien, robarle a alguien y matarlo, excluir socialmente a alguien.

Una séptima preocupación moral es la preservación del medio ambiente. Se busca que todas las personas protejan la naturaleza y no destruyan los seres vivos que en ella habitan. La protección de la naturaleza tiene una alta relación con la preservación de la vida de las especies, pero especialmente la de los humanos. Se considera que la naturaleza es patrimonio de la humanidad y por tanto no debemos destruirla. Emerge en esta intención una perspectiva de responsabilidad histórica con la humanidad.

Una octava preocupación moral es la necesidad de la existencia de una perspectiva del derecho, lo cual implica el reconocimiento y garantía de los derechos, la superación de la discriminación por etnia y clase social y la superación de la exclusión social.

4.3.2 Contexto no violento. Una de las preocupaciones morales que referencian las niñas y los niños del contexto no violento es la construcción de la paz; encuentran en ella una forma de vida basada en la vivencia de los valores de la solidaridad, la ayuda, el compartir y el respeto. Vivir la paz contribuye a la construcción de un mundo mejor. Las razones justificadoras de esta preocupación moral son que se contrarresta la violencia, se favorece el respeto entre las personas, no hay exclusión y se es solidario con los pobres y con las personas que requieren algún tipo de ayuda.

Una segunda preocupación moral de las niñas y los niños es la preservación de la naturaleza. Se trata de identificar prácticas sociales que contribuyen a que las personas en general protejan el medio ambiente, no lo contaminen y lo preserven. Las razones que justifican estas acciones son que pueden morir las especies y destruir las fuentes de vida, los árboles, el agua y el aire. El criterio moral que precede a esta preocupación moral es el que no se tendría un mundo para vivir, es decir una preocupación por la vida.

Una tercera preocupación moral que tienen las niñas y los niños es que quienes gobiernan o tienen poder de decisión lo hagan bajo los presupuestos del cumplimiento de los derechos, la justicia y la equidad, así como desde la participación y discusión por parte de los implicados en la toma de decisiones.

Complementando la preocupación precedente, los niños del contexto no violento reiteran en sus discursos la vinculación de los derechos, la igualdad y la participación como elementos centrales de las justificaciones morales, en tanto estos deberán ser los principios de organización de país y de mantenimientos de las relaciones entre las personas de una comunidad. Las niñas y los niños del contexto no violento perfilan sus justificaciones morales, fundamentalmente, desde una perspectiva política (relación con el derecho, la igualdad, la distribución equitativa, la participación en la toma de decisiones, entre otras).

Una cuarta preocupación es que no se debe ignorar a los pobres, especialmente, cuando requieren ayuda y solidaridad por parte de los otros. Adicional a la solidaridad, es necesario garantizarles su bienestar a través del derecho.

Una quinta preocupación moral es el reconocimiento, entendiendo que éste es la base del respeto mutuo. Mediante el reconocimiento se valora al otro y se destaca su potencial humano en la construcción de relaciones positivas y vinculantes. A través del reconocimiento se espera superar la discriminación, la exclusión y la intimidación, así como lograr la legitimación de las personas y la credibilidad en ellas.

4.3.3 Lo común en los dos contextos. A continuación se recogen las justificaciones que son comunes en ambos contextos.

En ambos casos (contexto no violento y contexto violento) las niñas y los niños relacionan las concepciones, las justificaciones, los sentidos y los criterios morales con experiencias significativas que recrean diversos tipos de interacción; retoman situaciones cotidianas que hacen parte de su historia: (vivencias y experiencias en las que recrean sus relaciones con los padres, los amigos, las instituciones, los marcos normativos y los valores); e incluyen análisis, percepciones y opiniones que les surgen de lo que acontece en el mundo, de lo que dicen sus padres y amigos, pero sobre todo, de lo que les toca vivir y los moviliza a hacer cosas por los otros (su experiencia de ser hijo, amigo, estudiante, el ser habitante de una comunidad, espectador y participante de lo que allí sucede)

Si bien la preservación de la vida aparece como una preocupación moral en ambos contextos, es claro que, mientras que para las niñas y los niños de contexto no violento la vida es un derecho exigible coactivamente, para las niñas y los niños de contexto violento, no sólo se exige coactivamente, sino que también hay que cuidarla, preservarla, protegerla y salvarla. De esta manera, como ya se expresó, proteger la vida, para los niños y niñas de contexto violento, es una prioridad, un principio y un criterio fundamental de regulación y justificación moral.

Es importante resaltar que para las niñas y los niños de los dos contextos, la distribución de los bienes debe darse de manera equitativa. No obstante, para las niñas y los niños de contexto no violento, la equidad, la justicia y la igualdad son principios fundamentales sobre los cuales regular la vida moral y justificar las acciones. En otras palabras y retomando el mismo sentido, lo justo y lo equitativo están por encima de lo normativo.

En ambos contextos hay referencia al mantenimiento del orden social y cumplimiento de las normas estipuladas, así como el reconocimiento de los sentidos normativos, las personas que contribuyen al orden y los sentidos de obligatoriedad de las normas. Sin embargo, las razones para cumplir con esta

intencionalidad son diferentes. Mientras que para las niñas y niños del contexto no violento la preservación del orden está relacionada con la disciplina, el evitar tener problemas, el aprender más y mejor, el estar en tranquilidad y evitar peleas y mantener la organización, para las niñas y los niños del contexto violento la preservación del orden está relacionada con ganar la confianza, el aprecio y el cariño de los otros como medios para la preservación de su propia vida y la de sus seres queridos. Igualmente, tiene que ver con evitar el castigo físico (una pata de los padres), formal (ir a la cárcel), Divino (ir al infierno) y socio-cultural (ser matado).

De igual manera en los dos contextos, las niñas y los niños valoran la importancia de preservar la naturaleza, cuidar las especies vivas, evitar la tala de árboles y tener una responsabilidad con el mundo. Sin embargo, la experiencia de contaminación es distinta. Mientras que para las niñas y los niños del contexto no violento la contaminación de los ríos es tirarles basura y desperdicios de las fábricas, para las niñas y los niños de contexto violento es contaminar los ríos con los cadáveres de animales y humanos y con las basuras. También es cierto que en ambos contextos se enuncia la protección de la naturaleza como una forma de preservación de la vida de las especies, pero sobre todo de los humanos.

En los dos contextos las niñas y los niños contemplan la idea de ayudar a los pobres y a los necesitados. No obstante, mientras que para las niñas y los niños de contexto violento ayudar a los “necesitados” implica acogerlos, protegerlos, proveerlos de felicidad, salvar sus vidas, llevarlos a su casa y darles de comer, para las niñas y los niños del contexto no violento es ayudarlos, darles algo, ser caritativos con ellos y garantizarles derechos de bienestar. Según lo planteado, se está hablando de dos tipos de ayuda: una, más referida a la hospitalidad y generosidad; y, la otra, más orientada a la caridad y la creación de condiciones socio-políticas de equidad y justicia. Esto corresponde a las condiciones propias

de cada contexto y a las formas de interacción socialmente aceptadas en cada uno de ellos, particularmente en lo que se refiere a la hospitalidad.

En la misma línea de ayudar a los pobres es importante decir que los niños del contexto no violento reiteran en dos ocasiones la importancia de no mostrarse indiferente a las necesidades de los otros, abogan por tomar posición, por asumir una actitud de ayuda y solidaridad, lo cual está reafirmando la perspectiva política en las niñas y los niños.

En ambos contextos hay referencia a la violencia como una de las manifestaciones más crudas de la realidad colombiana. Las niñas y los niños muestran en sus expresiones y justificaciones una preocupación con lo que está pasando con la guerra y la violencia; reconocen que sus efectos causan daño, incertidumbre y muerte a las personas. La diferencia fundamental entre los dos contextos es que mientras que para las niñas y los niños del contexto no violento la posición social de la familia media la expresión directa de estas manifestaciones de la guerra y la violencia, para las niñas y los niños de contexto violento la guerra y la violencia son cotidianas y hacen parte de su vida diaria.

Lo anterior permite pensar que las niñas y los niños nombran de manera diferente la guerra y la violencia. Mientras que las niñas y los niños de contexto no violento dicen: *“mi mamá me contó que una vez iba por la galería y la atracaron”*, los niños y niñas del contexto violento dicen: *“El sicario mató a la hermana de un señor que mata en el barrio, entonces el señor se venga y se venga y se vuelven a vengar”*.

CAPITULO CINCO: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las teorías del desarrollo moral, a finales del siglo XX y comienzos de este siglo, han tenido sus mayores avances a partir de los aportes de Piaget, Kant y Kohlberg (ética de la justicia) y Gilligan (ética del cuidado). Estos autores, complementados con los aportes Habermas (ética deliberativa) y Taylor (ética del reconocimiento), entre otros, permiten pensar el campo de la moral y, específicamente las justificaciones, a partir de orientaciones y criterios de justicia, cuidado, deliberación y reconocimiento.

Si bien cada uno de estos autores, como ya se expresó, ponen diversos énfasis en la comprensión de la moral, es importante anotar que todos ellos tienen una preocupación por la justificación moral, entendida como la explicitación de las razones que fundamentan las acciones morales, así como los criterios. En este sentido y, dado que la pregunta de esta investigación fue por las justificaciones y orientaciones, fue necesario conocer las diversas fuentes, de manera tal que permitieran la contrastación desde diversas posturas. Debe anotarse que en el curso del trabajo realizado con los niños y niñas participantes en el trabajo, se vio la necesidad de incluir en la reflexión final las propuestas de algunos autores que permitan situar las afirmaciones de los niños y las niñas en una perspectiva más amplia y más apropiada a sus expresiones. Nos referimos en particular a Jonas, Honneth, Fraser y Rawls.

Estos marcos comprensivos de la moral orientan la justificación a la identificación de los factores cognitivos, afectivos, comunicativos, contextuales e históricos que están mediando las razones y argumentos de por qué la realización o no de ciertos tipos de acciones son buenas, malas, justas, e injustas, correctas o incorrectas.

Ahora bien, a pesar de que se reconoce el aporte del trabajo de Kohlberg y de los investigadores que han trabajado desde esa perspectiva, es importante aclarar, como ya se expresó en el área problemática, que este estudio no se propone mirar la estructura del juicio moral de las niñas y los niños y, por tanto, no se pretende identificar los estadios de desarrollo del juicio moral como éstos han sido tipificados por Kohlberg, sino las perspectivas que ellas y ellos asumen en términos de las justificaciones que utilizan para argumentar lo que plantean como bueno, malo, justo e injusto.

Para las éticas de la justicia, la justificación moral, según la perspectiva piagetiana, se produce sobre la base de la estructuración mental de lo justo, lo que está indicando que cuando un niño evoluciona de una justicia del deber a una justicia de la cooperación, sus juicios morales son más independientes de los marcos normativos impuestos y, por tanto, sus acciones son más igualitarias, cooperativas y equitativas. Dentro de esta lógica cognitivo-evolutiva basada en la justicia como criterio moral fundamental, Kohlberg (1992) mostraría que efectivamente la justificación moral se da sobre la base de la reclamación de derechos en conflicto y, por consiguiente, la manera de demostrar que se da una evolución en el juicio moral del niño es analizando la manera como el niño percibe lo justo en situaciones de conflicto moral en las diversas etapas de su desarrollo moral. En este estudio, la referencia al mantenimiento del orden social y el cumplimiento de las normas estipuladas, así como el reconocimiento de los sentidos normativos, las personas que contribuyen al orden y los sentidos de obligatoriedad de las normas, que se encontraron en ambos contextos estudiados, pueden relacionarse con la importancia de la conformidad a las normas y a los acuerdos sociales y las expectativas de la autoridad que plantea Kohlberg cuando define las características del nivel convencional de desarrollo del juicio moral (1992). Sin embargo, las expresiones y justificaciones morales de las niñas y los niños de ambos contextos no parecen reflejar con exactitud estos criterios.

Las expresiones de los niños y las niñas del contexto no violento sobre la necesidad de la paz y su construcción para lograr un mundo mejor, la vivencia de los valores y la búsqueda de la felicidad, nos obligarían a pensar en la propuesta ética aristotélica de la vida buena (Aristóteles, 1964). Por otra parte, la preocupación moral de los niños de este contexto por la equidad en una perspectiva de derechos y la toma de decisiones justas y participativas se ubica dentro de una perspectiva de la moral que podríamos llamar política. Esta perspectiva política no podría fundamentarse en la propuesta kolhbergiana del desarrollo de la estructura de la justicia, sino que cabría mejor dentro de consideraciones más relacionadas con la perspectiva ético-política propuesta por Rawls. En la *Teoría de la Justicia* y más particularmente en el *Liberalismo Político*, este autor enfatiza en tres elementos de la política: el fortalecimiento de las instituciones públicas, para que los ciudadanos recuperen la confianza en la institucionalidad; la explicitación de la razón pública para la exigencia de los derechos; y, el reconocimiento de la personalidad moral como el fundamento de una pregunta política (Rawls, 1971; 1993). El énfasis de los niños de este contexto en la necesidad de la participación de los implicados para que las decisiones públicas sean justas evoca la propuesta del principio “U” de Habermas, según el cual: *“Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan, previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado”* (Habermas, 1994, 142).

Puede afirmarse que la preocupación por la auto-regulación, por la necesidad de asumir las propias responsabilidades y de que otros asuman las suyas, así como la expresión de remordimiento, arrepentimiento y de la necesidad de “ser mejor”, el reconocimiento de que se tienen deberes, que se encontró en los dos grupos de niños y niñas, está en concordancia con lo que plantea Kant sobre la conciencia moral como reconocimiento de la capacidad de auto-legislarse, y de ser juez y parte al mismo tiempo (1785/1973).

Como puede observarse, el análisis y la profundización en lo que plantean las niñas y los niños sobre los aspectos que acaban de mencionarse permiten afirmar que aunque sus justificaciones concuerdan con lo dicho por los autores que toman la justicia como una consideración ética fundamental, sin embargo, las justificaciones de ellas y ellos no pueden leerse desde una sola perspectiva, en ninguno de los dos contextos.

En ambos contextos se identifica una preocupación por el pobre y el necesitado, preocupación que remite a consideraciones relacionadas con la ética del cuidado desde la perspectiva de Gilligan (1986). La autora, afirma que la justificación moral emerge de responsabilidades en conflicto y no de reclamación de derechos. Esta diferencia substancial con Kohlberg obligó a Gilligan a mostrar por qué la moral es contextual y narrativa, y no abstracta, así como a plantear el cuidado en el fortalecimiento de las relaciones, la compasión por el sufrimiento humano, el evitar el sufrimiento del otro y el asumir actitudes responsables y solidarias. Si bien puede afirmarse que las niñas y los niños de ambos contextos tienen preocupaciones morales que pueden ubicarse en esta perspectiva, es necesario mostrar que la expresión de estas preocupaciones es diferente en uno y otro contexto. Mientras que para las niñas y los niños del contexto violento la preocupación por el pobre se expresa en la hospitalidad y la acogida, en las niñas y los niños de contexto no violento se expresa en no ignorar a los pobres, proporcionándoles lo necesario por medio de la limosna.

Si bien hay una preocupación por evitar el sufrimiento, por establecer relaciones de amistad y de cooperación y solidaridad, la mención que se hace de la preservación de la vida es diferente en ambos contextos. Por ejemplo para los dos contextos es claro que se debe proteger la vida de las personas que están en peligro de perderla, como expresión del cuidado, sin embargo, el dar la vida por el otro y la sobrevivencia como criterio moral básico requerirían de otras explicaciones diferentes a las del cuidado.

En ambos contextos existe una preocupación moral por la preservación, el cuidado y la no contaminación de la naturaleza; dicha preocupación se relaciona con los planteamientos de la ética de la responsabilidad de Jonas. Este autor enfatiza la identificación de las nuevas dimensiones de la responsabilidad, las cuales han estado limitadas a una responsabilidad inmediata, cotidiana y no histórica. El que hoy la humanidad amplíe su esfera de acción mediante los progresos científicos y los usos de nuevas tecnologías requiere, según el autor, que se haga preguntas por el impacto de esos avances en la vida humana y en la naturaleza; por esta razón, su propuesta consiste en pensar un modelo ético que parta del impacto de la tecnología en la naturaleza, de modo tal que se pueda regular el costo futuro de las acciones. En el marco de esa intencionalidad, Jonas reformula el imperativo kantiano y lo plantea en los siguientes términos: *“obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténtica en la tierra”* (Jonas, 1995). También en este caso, aunque la preocupación por la preservación de la naturaleza se encuentra en los niños y niñas de los dos contextos, la forma como en cada contexto se ejemplifica es diferente. Mientras que en el contexto violento se habla de no contaminar los ríos con la basura, los gatos muertos y los muertos, en el contexto no violento se dice que no se debe contaminar los ríos con basura y químicos de las fábricas. Como se puede observar, la preocupación central de las niñas y los niños es la de identificación de prácticas sociales que contribuyan a que las personas en general protejan el medio ambiente, no lo contaminen y lo preserven, ubicando de esta forma una perspectiva de la responsabilidad histórica. Como acaba de verse, también aquí hay diferencia en la manera como se expresa y se ejemplifica esta preocupación en los niños de los dos contextos.

Las expresiones de las niñas y los niños sobre la no discriminación, el respeto mutuo, las relaciones de amistad y el reconocimiento de la diferencia, entendido como la base del respeto mutuo y la superación de la exclusión, a partir de las valoraciones positivas de lo que son las personas y de lo que pueden aportar en la

relación humana, está en concordancia con los planteamientos de Taylor (1996) sobre las características por las que se piensa que una persona es merecedora de respeto. Taylor entiende el respeto como el pensar bien de alguien, e incluso admirar a alguien, así como el que implica cuando en el lenguaje común y corriente se afirma que el otro tiene nuestro respeto. El respeto es la fuente de sentido que determina el contenido de la naturaleza de la vida buena y la respuesta a lo que es bueno ser. Según Taylor, dar sentido es identificar qué hace que un objeto sea digno de respeto. La dignidad es una capacidad que compartimos todos los seres humanos, un potencial humano universal que debe ser respetado igualmente para todos (Taylor, 1994).

En el contexto no violento, la preocupación moral por la discriminación en sus tres expresiones: la intimidación, el ignorar al otro y el rechazar su diferencia, así como la preocupación por el fortalecimiento de las relaciones, está de acuerdo con lo que plantea Honneth (1997) sobre la heridas morales, queriendo expresar que la discriminación, en todas sus expresiones, afecta los marcos de autorreferencia de las personas y, por eso, hace que ellas se sientan mal, pierdan su imagen ante los otros y disminuyan su participación en las decisiones colectivas. En otras palabras, la discriminación se expresa en la exclusión y en el ignorar al otro. La aceptación del otro, desde su forma de ser, perfila una ética del reconocimiento, en tanto hace una valoración importante de la historia, las cualidades y sentidos valorativos de las personas, así como una contribución a la legitimación del otro como un ser importante que aporta y tiene un posicionamiento socio-cultural.

La discriminación de la que hablan las niñas y los niños de contexto no violento es similar a lo que afirma Fraser (1997) al hablar de la injusticia desde una perspectiva cultural simbólica. *“En este caso, la injusticia está arraigada en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación. Los ejemplos de este tipo de injusticia incluyen la dominación cultural (estar sujeto a patrones de interpretación y comunicación asociados con otra cultura y ser extraños y hostiles*

a los propios); el no reconocimiento (hacerse invisible a través de prácticas representativas, interpretativas y comunicativas de la propia cultura); y el irrespeto (ser calumniado o menospreciado habitualmente en las representaciones culturales públicas estereotipadas o en las interpretaciones cotidianas)” (p.22).

Como se puede corroborar en las expresiones analizadas anteriormente, estas expresiones están relacionadas con una orientación moral del reconocimiento. Aunque los niños de ambos contextos comparten esta preocupación, en los niños y las niñas del contexto no violento la exigencia del reconocimiento está referida a no discriminar a las personas por tener defectos físicos y por no estar dentro de los patrones culturales de la moda en el vestir; para las niñas y los niños del contexto violento el reconocimiento se refiere a la no exclusión social por vivir en una zona de la ciudad considerada peligrosa.

Las investigaciones previas en este campo, tal como se vio en el capítulo dos, orientan dos tipos de relaciones con la justificación moral. La primera la justificación moral en su relación con su contexto socio-cultural y la segunda la relación juicio moral y situaciones de la vida cotidiana. Sin embargo, las investigaciones analizadas, metodológica y conceptualmente, no abordaron las preguntas por las justificaciones morales desde las perspectivas y las expresiones propias de las niñas y los niños aún en los casos en los que se les pidió plantear dilemas de la vida real. Esto es consecuencia de la preocupación que orientó estas investigaciones, la medición del desarrollo del juicio moral dentro de los parámetros usuales (principios de justicia de cuidado y de diferenciación de género), en los cuales se indaga sobre la percepción pero no sobre la justificación propiamente dicha. Una posible excepción es el estudio de Dickson-Gómez (1999), en el cual, como se recordará, se utiliza un acercamiento etnográfico a las percepciones sobre lo moral, lo cual permite identificar la presencia de un metacódigo moral que los niños y las niñas interiorizan en su vida cotidiana.

En este estudio se encontró que la manera como los niños y las niñas expresan sus justificaciones, los ejemplos que asumen y las perspectivas morales que de allí se derivan (la justicia, el cuidado, la responsabilidad histórica, el reconocimiento y la lealtad) parecen sustentar la idea de que el contexto socio-cultural y especialmente las situaciones de la vida cotidiana tienen que ver con la manera como los niños justifican sus ideas de lo moral, con la perspectiva en la que se ubican y con los ejemplos que utilizan.

La lealtad entendida como un criterio de acción y regulación moral de la interacción, porque a través de ella se preserva la amistad, se fortalece la compañía, se logran mantener la vida y se logran beneficios económicos y de complicidad, tal y como se muestra en los resultados, no se encontró que en los autores y antecedentes investigativos consultados se le diera un tratamiento similar al que se encontró en los niños y niñas que participaron en este estudio.

Para Kohlberg, la lealtad es un criterio que se enuncia en la perspectiva de miembro de una sociedad y, por tanto, la ubica dentro de un nivel convencional, lo cual indica que un sujeto es leal cuando intenta proteger a todo el mundo en el marco de unas leyes. Esta afirmación está en concordancia con las afirmaciones de los niños cuando expresan que la lealtad es un acto voluntario, de amistad, cariño y confianza con el otro, así como con la lealtad que se tiene con su novia o pareja.

Sin embargo, y teniendo en cuenta lo encontrado en los resultados, surgen las siguientes preguntas: ¿qué sucede, entonces, cuando la finalidad no es la protección de todo el mundo, sino la protección de un líder que impone unas leyes a una comunidad y, que, quien no las cumpla, paga con su vida? ¿Cómo explicar la lealtad cuando ésta se da por miedo a perder la vida? En la misma dirección, ¿cómo entender la lealtad cuando ésta se da por agradecimiento a un líder, porque ayudó a quitar un problema grave, es decir, porque mató por mí? O,

¿cómo interpretar la lealtad cuando se está obligado a ser cómplice de actos delictivos?

Las reflexiones anteriores nos permiten proponer algunas conclusiones. En primer lugar, las justificaciones morales de las niñas y los niños de ambos contextos evidencian un fundamento, un sentido moral, una pregunta por lo bueno, lo malo y lo correcto, un sentido de vinculación social al que le subyace un principio de obligación con el otro y con la construcción de un mundo mejor. De igual manera, en las justificaciones morales las niñas y los niños transitan diversos lugares que van desde reconocerse a sí mismos como sujetos de generosidad, con capacidad de proteger al otro, de salvarle su vida y de construir lazos de amistad, hasta interpelar la norma y confrontarla desde una pregunta por lo justo y lo digno, pasando por el reconocer al otro como diferente, también con capacidad de construir mundo.

En segundo lugar, las orientaciones morales de la justicia, el cuidado, la responsabilidad histórica, el reconocimiento y la lealtad, parecen emerger de las comprensiones, ejemplificaciones, justificaciones y formas de interacción a las que están expuestos las niñas y los niños en cada uno de sus contextos, mostrando de esta manera que el contexto socio-cultural es fuente de sentido que, mediante vivencias, explicaciones, formas de entender la moral, llenan de significado las preguntas y las justificaciones por lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

En tercer lugar, es importante reiterar que para las niñas y los niños del contexto no violento hay un marcado énfasis en la perspectiva política de la moral, así como también hay que reiterar que para las niñas y los niños del contexto violento el mayor énfasis lo hacen en la preservación de la vida y la sobrevivencia.

En quinto lugar, en la conciencia moral de las niñas y los niños, a pesar de los contextos en los que habitan, hay un reconocimiento de lo otro, en tanto es

importante y necesario para la convivencia; también se reconoce que deben existir marcos normativos que organizan, así como el sentido de las normas en la generación de esa organización.

En sexto lugar, habría que afirmar que para las niñas y los niños de los dos contextos, sus expresiones y justificaciones de la moral están mediadas por la violencia y las expresiones de guerra, lo cual permite inferir que a ellas y ellos los embarga un profundo temor; se trata de un miedo que se manifiesta de diversas maneras según el contexto. Mientras que para las niñas y los niños del contexto violento el temor es a perder la propia vida o la de los seres queridos, a aprender a matar por preservar la vida propia y de los cercanos, o, a estar en la mira de quienes matan, para las niñas y niños del contexto no violento el temor es a ser objeto de violencia y violación de derechos, a ser intimidado, o secuestrado.

No obstante, a pesar de que existen grandes coincidencias entre lo encontrado y lo planteado por los autores, el que las niñas y los niños habiten un contexto violento en el que la muerte, el ajusticiamiento y la lucha por la vida son cotidianos, en el que las experiencias estén recreadas por diversas prácticas de cómo matar y a quién contratar para matar; y en el que la venganza, las limpiezas sociales y los círculos de muerte son los mecanismos de coacción para preservar el orden, cambia el tipo de reflexión moral, pues como se puede confirmar en el reporte de resultados, los criterios de cuidado, justicia, reconocimiento y responsabilidad histórica son desbordados por las manifestaciones de violencia y sus explicaciones parecen insuficientes.

Intentaremos sugerir algunas reflexiones que nos permitan plantear interrogantes en este sentido. Según los planteamientos piagetianos, la moral de los niños se caracteriza por dos tipos de justicia: la justicia del deber y la justicia de la cooperación. El autor considera que los niños evolucionan de una moral de la justicia del deber a una moral de la justicia por cooperación y reciprocidad.

Dicho proceso de evolución está caracterizado por la manera como los niños asumen la perspectiva de lo justo. Así, por ejemplo, Piaget ubicaría un niño de 5 a 6 años dentro de una moral heterónoma, con una perspectiva de lo justo basada en el deber; la retribución sería por sanción expiatoria. Pero a un niño entre 10 y 12 años, Piaget lo ubicaría dentro de una perspectiva de la justicia de la igualdad y la reciprocidad; en este caso, la retribución sería por sanción cooperada.

En el marco de estos planteamientos, las niñas y los niños del contexto no violento, que justifican lo justo en términos de distribución, igualdad y equidad, fundamentalmente, lo que están indicando es que estarían dentro de una perspectiva de la justicia de la igualdad y la cooperación, pero las niñas y los niños del contexto violento que justifican lo justo, además de la igualdad, en términos de inculpaación, venganza, ajusticiamiento y obligación de matar, muy seguramente, estarían más cerca de una perspectiva de la justicia del deber y de la retribución por sanción expiatoria.

Al respecto, cabría anotar que las niñas y los niños de contexto no violento están en camino a la autonomía, la cooperación y la supresión de la sanción expiatoria. Sin embargo, ¿qué pasaría con las niñas y los niños de contexto violento? Frente a este interrogante, lo que surgiría serían otros interrogantes. ¿Qué pasaría con la retribución y el tránsito hacia la igualdad cuando lo que está en juego no es la pelea de golpes y agresiones, sino la defensa de la propia vida? ¿En qué momento aparece la reciprocidad cuando la venganza, el ajusticiamiento, los círculos de muerte y la limpieza social son prácticas de cobro de cuentas legítimas culturalmente? ¿Cómo desarrollar la cooperación y el respeto mutuo si el miedo a que otros me maten por sapo es latente? ¿Qué necesidad habría de expiar la culpa si otros están pagando por mis fechorías? ¿Cómo lograr poner el perdón por encima de la venganza cuando matar al otro es justo? ¿Cómo explicar que las niñas y los niños de contexto violento justifican lo justo más hacia la retribución que hacia la equidad, pero que justifican lo bueno más hacia la

solidaridad, la compasión, el dar la vida por el otro y la lealtad, que hacia el cumplimiento de la ley? ¿Habría que afirmar, entonces, que las niñas y los niños del contexto no violento van camino hacia la autonomía, mientras que las niñas y los niños del contexto violento siguen sumergidos en la heteronomía?

Para Kohlberg (1992, p.190), el nivel convencional se define sobre la base de las siguientes razones: *“interés por la aprobación social, interés por la lealtad a las personas, grupos y autoridad; interés por el bienestar de otros y la sociedad (...) Lo que fundamentalmente define y unifica las características del nivel convencional es su perspectiva social, un punto de vista compartido por los participantes de una relación o un grupo. El individuo convencional subordina las necesidades del individuo único a los puntos de vista y necesidades del grupo o relación compartida”*

El ejemplo que analiza para ilustrar esta inferencia es la respuesta que un joven de 17 años da a por qué no debe robar en un almacén: *“es una cuestión de ley. Una de nuestras reglas es intentar ayudar a proteger a todo el mundo, proteger la propiedad y no sólo proteger un almacén”* (p. 190). Frente a ese juicio, Kohlberg afirma que Joe se interesa por mantener la ley y su razón para ello es el bienestar de la sociedad como un todo. De forma clara, continúa el autor, Joe está hablando como miembro de una sociedad.

¿Qué explicación daría Kohlberg frente a un niño de 9 años, miembro de una sociedad, que reconoce las virtudes de las normas, que está de acuerdo con la organización social, pero que también admite que robar es justo, que matar es justo porque contribuye a que otro sector de la sociedad pobre, desprotegida y necesitada no muera y, que, además, está dispuesto a asumir el castigo? ¿Será acaso que, aún un niño como éste pueda ser incluido dentro de un nivel convencional? ¿Qué criterio moral se usaría para incluirlo dentro de este estadio: aprobación social, bienestar social, lealtad a grupos? Ahora bien, de no ser

incluido dentro de este estadio ¿en dónde ubicarlo? ¿En un estadio post-convensional porque está dispuesto a desafiar la ley por exigir un derecho a no morir? De ser así, ¿cómo explicar que un niño de 9 años alcance un nivel post-convensional, cuando el mismo Kohlberg lo ejemplifica en un joven de 24 años?

Tanto en el caso de la retribución injusta, como en el caso de robar para no morir, como en los diversos casos de la lealtad, se considera que la teoría cognitivo evolutiva no logra dar respuestas que satisfagan de manera adecuada a estas problemáticas morales planteadas desde un contexto violento, en el que se vulneran los derechos y en el que coexisten otros meta-códigos diferentes a los legales y a los que sustentan una convivencia social regida por el respeto mutuo y la participación democrática.

Si se traslada la problemática a los planteamientos de Gilligan, sus respuestas, igualmente, se mostrarían insuficientes, pues la base del cuidado es la protección, es evitar hacerle daño al otro, es preservar la vida. Pero, en los casos que se han presentado hasta el momento, alguien tiene que morir, alguien salva la vida de otros, alguien mata antes de que lo maten y alguien es leal para que no lo maten; de igual manera, es legítimo matar, así como obligar a matar.

Las preguntas que se harían a la ética del cuidado serían: ¿Cómo explicar la protección de la vida, cuándo hay que dar la vida por otra vida? ¿Cómo entender el cuidado en la preservación de las relaciones, cuándo éstas están atrapadas en los círculos de la muerte y la venganza? ¿Cómo explicar la compasión por el sufrimiento humano, cuándo en una comunidad es legítimo matar a aquellas personas que sufren enfermedades graves, o matar para salvar la vida de otros?

De lo analizado hasta el momento y en concordancia con los hallazgos reportados por Dickson-Gómez (1999), es posible concluir que las niñas y los niños que habitan el contexto violento, dado el alto grado de exposición a una

violencia cotidiana de muerte y lucha por la vida, configuran un meta-código moral de adaptación a ese medio, de manera tal que les permita hacer su vida y tener una cotidianidad “*normal*”, en búsqueda de la preservación de su vida. Se trata de un metacódigo emergente, flexible, inestable, dinámico, que permite transitar, según las condiciones y circunstancias, en búsqueda de la ley, el cuidado, el reconocimiento, la justicia, o la lealtad. Lo que hace que sea un metacódigo dinámico son los conflictos cotidianos que se presentan en torno a la vida, la muerte y la lealtad; es un tipo de código que tiene la capacidad de permear las demás situaciones conflictivas moralmente e interpelarlas desde el punto de vista de lo justo, el cuidado y el reconocimiento; así, por ejemplo, cuando la vida está de por medio; quien la defiende a toda costa está dispuesto a matar; en este caso, matar es justo.

Este metacódigo emergente tiene que ver con situaciones cotidianas de las que hacen parte los niños y las niñas (una fenomenología de la muerte), que hacen que asuman diferentes niveles de adaptación a ese contexto: el primero, hacer parte activa del círculo de la muerte (evidenciarse como quien define el tipo de orden que se debe vivir en la comunidad; por ejemplo, tengo adeptos, planteo mis normas, genero los mecanismos de control y, por tanto, los mecanismos de socialización y transmisión del orden -los círculos de violencia-). En este mismo nivel, se hace parte del círculo de la muerte como adepto, en la línea, en el círculo de protección del “jefe” y, por tanto, se evidencia como matón, cobrador y protector.

El segundo nivel de adaptación es que me siento indiferente frente a lo que pasa; hago como si no fuera conmigo; habito el barrio; vivo allí, pero no me meto con ellos; trato de estar en la periferia del círculo de la violencia, de tal manera que no me haga visible. Este es un primer nivel de protección de mi vida: no le debo nada a ellos, no me conocen, no participo activamente del círculo de muerte.

El tercer nivel de adaptación es cuando, desde el círculo, alguno de sus participantes, el “jefe” o alguno de la “línea”, me hace su cómplice porque lo que hace lo hace en mi presencia (roba, mata, consume drogas). Esto tiene varias implicaciones: opto por denunciarlos (si son mis amigos), o guardo silencio y no los denuncio porque me da miedo perder la vida.

El cuarto nivel de adaptación está relacionado, fundamentalmente, con los momentos en los que requiero, necesito, los servicios de quien mantiene el orden, porque en esa comunidad hay delincuentes, asesinos, violadores, etc. Por tanto, puedo pedir ayuda a quien ordena porque he vivido una situación en mi familia: violan una hija, matan por equivocación a un familiar...; en una situación como esa, pido ayuda al jefe del círculo de la muerte... Este pedido hace que yo me haga cómplice de él, genere afinidad con él y, por tanto, soy leal con él, porque tengo un sentimiento de gratitud porque me está ayudando a solucionar una situación conflictiva, me ayuda a ajusticiar a otros.

El quinto nivel de adaptación surge cuando, por alguna circunstancia, me veo enfrentado a defender mi propia vida o la vida de los seres que amo; en ese caso, entonces, hago uso de las formas legítimas de defender la vida: te mato antes de que me mates; mato porque me obligan a matarte; arriesgo mi vida para defender tu vida.

Frente a las conclusiones anteriormente esbozadas, es importante tener en cuenta, como ya se expresó, que éstas se derivaron del análisis minucioso de cada uno de los relatos, ejemplos, representaciones y justificaciones que las niñas y los niños dieron frente a lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto. En este sentido, no son producto de una medición del desarrollo del juicio moral de las niñas y los niños desde una perspectiva cognitivo-evolutiva, pues, este estudio no se hizo con la intención de establecer los niveles de desarrollo moral de las niñas y los niños,

así como tampoco de medir el impacto del contexto socio-cultural en el desarrollo del juicio moral.

De acuerdo con las aclaraciones anteriores, y teniendo en cuenta que la característica fundamental de los estudios de caso múltiple es que permite descubrir relaciones y conceptos, más que verificar o comprobar hipótesis previamente establecidas, los resultados de este estudio no son generalizables a contextos similares a aquellos en los cuales se recolectó la información. Otra faceta de esta limitación es que el proceso investigativo no incluyó réplicas del estudio de caso en otros contextos socio-culturales similares. Como lo señala Yin (2003), para hacer generalizaciones a partir de los resultados de investigaciones como estas, necesariamente habría que replicar este mismo estudio en contextos socio-culturales similares.

No obstante, desde los resultados de este estudio, pueden sugerirse caminos de profundización investigativa que ayudarían a contrarrestar las limitaciones que hemos mencionado. En primer lugar, es importante hacer investigaciones en las que se profundice sobre el metacódigo emergente que se ha encontrado, para identificar sus características más relevantes, así como los criterios y orientaciones que lo movilizan.

En segundo lugar, se abre un amplio campo investigativo que permita analizar y comprender la preocupación por la preservación de la vida como sobrevivencia, como criterio moral diferente al que se ha planteado a partir de consideraciones sobre la dignidad humana.

En tercer lugar, valdría la pena indagar por la lealtad, para entender si se trata de una práctica de adhesión a una voluntad social, o, en realidad, se configura como un principio moral de regulación de lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto.

Y, finalmente, se puede plantear la siguiente hipótesis para seguirla argumentado en próximos estudios: los elementos que constituyen las justificaciones morales (las situaciones cotidianas que las ejemplifican, las razones que se enuncian para valorar por qué una acción es buena o mala, los actores que las personifican y las enuncian como mandatos y las fuentes de sentido que las inspiran) provienen, en primer lugar, de las representaciones sociales existentes en los contextos que habitan los niños; en segundo lugar, de las experiencias que son significativas para los niños; en tercer lugar, del tipo de relación que establecen los niños con sus pares y con los adultos; en cuarto lugar, de las diversas comprensiones que hacen de los sistemas vigentes de organización socio-cultural local; en quinto lugar, de las diversas expresiones de la lealtad, especialmente las asociadas con la protección de la vida.

BIBLIOGRAFIA

Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. En: *Obras* (traducción de Francisco de P. Samaranch (1964). Madrid: Aguilar, 1174-1312.

Bilbeny, N. (1992). *Aproximación a la ética*. Barcelona: Editorial Ariel.

----- (1994). *Kant y el tribunal de la conciencia*. Barcelona: Gedisa Editores.

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Cassidy, K. W., Chu, L. Dahlsgaard, K. (1997). Preschoolers' Ability to Adopt Justice and Care Orientations to Moral Dilemmas. *Early Education and Development*, 8 (4), 419 -434.

Cemica-Midgley, M. J. (1998). *Young gifted women's consistency of moral reasoning in cross-content dilemmas*. Tesis de doctorado. Kent State University.

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. California: Sage Publications.

Dickson-Gómez, J. B. (1999). *Lessons of the war: The psychosocial effects of war on morality in El Salvador*. Tesis de doctorado. Universidad de California, Los Angeles.

Drexler, P. F. (1998). *Moral reasoning in sons of lesbian and heterosexual parent families: The oedipal period of development*. Tesis de doctorado. California School of Professional Psychology. Berkeley/ Alameda.

Eldebour, S., Baker, A. Charlesworth, W. (1997). The Impact of Political Violence on Moral Reasoning in Children. *Child abuse and neglect: The international journal*, 21 (11), 1053- 1066.

Gilligan, C. (1982). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gil, J.; García, E.; Rodríguez, G. (1996). Metodología de investigación cualitativa. México: Ediciones Aljibe.

Gum, L., Baker, R. C. Roll, S. (2000). Cultural and Gender Differences in Moral Judgment: A Study of Mexican Americans and Anglo-Americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22 (1), 78-93.

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Editorial Trotta.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ed. Península.

Heller, A. (1989). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Fontana.

Hennig, K. H. Walker, L. J. (1999). Parenting Style and the Development of Moral Reasoning. *Journal of Moral Education*, 28 (3), 359-374.

Hoffman, M. (1976). Empathy, role-taking, Guilt and development of altruistic motives. En: Lickona, T., (comp.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Honneth, A (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica Grijalbo.

Hoyos, G. (1996). Ética para ciudadanos. En: *Memorias III foro nacional de ética ciudadana*. Manizales.

Humphries, M. L., Parker, B., Jagers R. J. (2000). Predictors of Moral Reasoning among African American Children: A Preliminary Study. *Journal of Black Psychology*, 26 (1), 51-64.

Indick, W. (2001). *The influence of situational factors on undergraduate responses to a hypothetical moral dilemma*. Tesis doctoral. Cornell University.

Jensen, L. A. (1997). Different Worldviews, Different Morals: America's Culture War Divide. *Human Development*, 40 (6), 325-344.

Kant, E. (1785/1973). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*. Madrid: Espasa-Calpe.

Keltikangas-Jarvinen, L.; Terav, T.; Pakaslahti, L. (1999). Moral Reasoning among Estonian and Finnish Adolescents: A Comparison of Collectivist and Individual Settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30 (3), 267-290.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Biblioteca de psicología.

Kohlberg, L., Power, F. C. & Higgins, A. (2002). *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa-Editorial. Segunda reimpresión.

Kremer, M., Cooker M. C. (2001). Children's Moral Reasoning and Perceptions of Television Violence. *Journal of Communication*, 51 (2), 300-316.

Matsuba, M. K., Walker, L. J. (1998). Moral Reasoning in the Context of Ego Functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44 (4), 464-483.

Meyers, CH. S. (2001). *Care-based moral reasoning of early adolescents: Its relationship with sex differences, feminine gender role identity, and teacher-perceived cooperation*. Tesis de doctorado. University of California, Santa Barbara.

Miller, J. (1997). Understanding the Role of Worldviews in Morality. *Human Development*, 40 (6), 350-354.

Moreland, CH. D. (1999). *Moral development and black racial identity attitude development*. Tesis de doctorado. Universidad de Mississippi del Sur.

Muguerza, J. (2003). El tribunal de la conciencia y la conciencia del tribunal. En: Vázquez, R. (2003). *Derecho y Moral. Ensayos sobre un debate contemporáneo*. Barcelona: Gedisa, 183-211.

Piaget, J. (1932/1977). *El Criterio Moral en el Niño*. Barcelona: Martínez Roca.

161

Pitner, R. O. (2001). *Understanding children's reasoning about peer and spousal violence: An examination of children's informational assumptions and cultural stereotypes*. Tesis de doctorado. University of Michigan.

Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.

PNUD (2003). El conflicto, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia – 2003. Bogotá: <http://www.pnud.org.co/indh2003>.

Quintero, M., Restrepo, B. & Sánchez, W. (2001). *Itinerarios de los discursos en la reconstrucción de la lógica moral en el joven universitario* (informe presentado a Colciencias). Bogotá: FUNVHEC.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rawls, J. (1993). *Political liberalism*. New York: Columbia University Press.

Rosenberg, D. (1997). Raising a moral child. *Newsweek Special Edition: Your Child From Birth to Three*, 92-93.

Smith, A. (2004). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Stabile, M. J. (2001). *A case study of the moral belief systems of 13 to 15 year olds in relationship to the conceptions of absolute or relative 'truth'*. Tesis de doctorado. Loyola University Chicago.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. España: Ediciones Morata.

Strawson, P. (1995). *Libertad y Resentimiento*. Bogotá: Paidós.

Theimer, CH., Killer, M. & Stangor, CH. (2001). Young Children's Evaluations of Exclusion in Gender-Stereotypic Peer Contexts. *Development Psychology*, 37 (1), 18-27.

Tisak, M. S., Crane-Ross, D., Tisak, J. & Maynard, A. (2000). Mothers' and Teachers' Home and School Rules: Young Children's Conceptions of Authority in Context. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46 (1), 186-187.

Taylor, CH. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

Wainryb, C. & Ford, S. (1998). Young Children's Evaluations of Acts Based on Beliefs Different from Their Own. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44 (4), 484-503.

Walker, L. J., Henning, K. & Krettenauer, T. (2000). Parent and Peer Contexts for Children's *Moral Reasoning* Development. *Child Development*, 71 (4), 1033-1048.

Wanshaffe, K. R. (2001). *¿Are formal operations necessary for moral reasoning or ego identity achievement?* Tesis de doctorado. San José State University.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. España: Ed. Gedisa.

Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. London, New Delhi: Sage Publications.