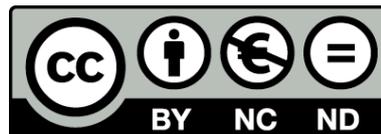




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Diseño de un currículum de educación moral para niños y niñas de ocho a diez años

M^a Jesús Martín García



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraDerivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraDerivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

**Departament de Teoria i Història de l'Educació
de la Universitat de Barcelona.**

Programa de Doctorat d'Educació Cívica i Moral. (1990-1992)
Facultat de Pedagogia.

**DISEÑO DE UN CURRÍCULUM DE EDUCACION MORAL
PARA NIÑOS Y NIÑAS DE OCHO A DIEZ AÑOS.**

Para optar al título de Doctora en Pedagogía.

EXCLOS PRÉSTEC



Tesis Doctoral de **M^a Jesús Martín García.**

Director: **Josep M^a Puig Rovira**

Barcelona, septiembre de 1993.

BIBLIOTECA DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA



0700691292

INDICE

VOLUMEN I.

Introducción	8
Primera parte: Fundamentación teórica del currículum de Educación Moral.	16
1. Concepto de Educación Moral.	18
1.1. El ámbito de la Educación Moral.	19
1.2. Valores absolutos y conflicto moral.	22
1.3. Vías para fundamentar la Educación Moral.	24
1.3.1. Educación Moral como socialización.	24
1.3.2. Educación Moral como clarificación de valores.	27
1.3.3. Educación Moral como desarrollo.	30
1.3.4. Educación Moral como formación de hábitos.	36
1.4. Sobre el concepto de Educación Moral.	38
1.5. Experiencias de Educación Moral.	49
2. Bases filosóficas y psicológicas para un currículum de Educación Moral.	54
2.1. El contexto de la propuesta curricular: crisis de la fundamentación ética y crisis social.	55
2.2. La filosofía y la psicología en un currículum de Educación Moral.	60

2.3. Fundamentación filosófica del currículum de Educación Moral.	63
2.3.1. Las éticas comunicativas: Habermas y Apel.	63
2.3.2. Las emociones y los sentimientos en la reflexión moral.	70
2.3.3. La contextualización de los criterios de reflexión moral.	75
2.3.4. El comportamiento moral y las virtudes en la perspectiva de la ética dialógica.	77
2.4. Fundamentación psicológica del currículum de Educación Moral.	80
2.4.1. Teorías cognitivas del desarrollo moral: Piaget y Kohlberg. ..	80
2.4.2. Justicia y cuidado: la presencia del sentimiento en el juicio moral.	108
2.4.3. Del "laboratorio" al medio cultural: la contextualización del juicio moral.	115
2.4.4. Relación entre juicio moral y acción moral.	118
2.5. Ética dialógica y teoría cognitiva del desarrollo: coherencia y fundamentación conjunta del currículum de Educación Moral.	121
2.6. Finalidades de la Educación Moral.	123

**Segunda parte: Contenidos de la Educación Moral
para las edades de ocho a diez años.** 127

3. Contenidos de la Educación Moral.	130
3.1. Tipología de contenidos en Educación Moral.	131
3.2. Contenidos relativos a procedimientos en Educación Moral.	133
3.3. Contenidos relativos a valores, actitudes y normas en Educación Moral.	142
3.4. Contenidos relativos a hechos y conceptos en Educación Moral. ...	148

4. Conocimiento del universo de temas moralmente relevantes en las edades de ocho a diez años	160
4.1. Elaboración del instrumento para determinar temas moralmente relevantes.	161
4.1.1. Estrategias a partir de las cuales se elaboró el instrumento.	162
4.1.2. Confección de las pautas para la entrevista clínica.	169
4.1.3. Confección de las pautas para la hoja de frases inacabadas.	195
4.1.4. Confección de las pautas para el role-playing.	202
4.2. Aplicación piloto y modificación del instrumento para determinar temas moralmente relevantes.	207
4.2.1. Condiciones y proceso de aplicación.	207
4.2.2. Tipología de errores detectados en el instrumento.	215
4.2.3. Análisis y modificación de las pautas para la entrevista clínica.	217
4.2.4. Análisis y modificación de las pautas para la hoja de frases inacabadas.	231
4.2.5. Análisis de las pautas para el role-playing.	236
4.3. Aplicación del instrumento para determinar temas moralmente relevantes.	237
4.3.1. Selección de la muestra de escuelas y alumnos/as.	237
4.3.2. Condiciones de aplicación del instrumento.	242
4.4. Análisis del material y resultados obtenidos.	246
4.4.1. Descripción del material obtenido.	246
4.4.2. Aproximación a la "Unidad de información moral".	250
4.4.3. Proceso de agrupación de las unidades de información en ámbitos temáticos.	256

4.4.4. Presentación de resultados. Descripción de los temas moralmente relevantes para niños y niñas de ocho a diez años ...	268
4.4.5. Utilización de los resultados.	291
5. El análisis de los medios de comunicación como fuente para establecer el universo de temas moralmente relevantes.	294
5.1. Elección del medio y descripción del estudio	295
5.2. Presentación de resultados. Descripción de los temas moralmente relevantes a nivel social	297
5.3. Utilización de los resultados	310
6. Secuenciación de los contenidos de Educación Moral para las edades de ocho a diez años.	313
6.1. El proceso seguido para la concreción de los contenidos de Educación Moral a las edades de ocho a diez años.	314
6.2. Contenidos relativos a procedimientos en Educación Moral en las edades de ocho a diez años.	315
6.3. Contenidos relativos a valores, normas y actitudes en Educación Moral en las edades de ocho a diez años.	320
6.4. Contenidos relativos a hechos y conceptos en Educación Moral en las edades de ocho a diez años.	323
6.5. Advertencias respecto a los contenidos de Educación Moral propuestos para las edades de ocho a diez años.	329
Tercera parte: Aspectos metodológicos para un currículum de Educación Moral.	331
7. Métodos de Educación Moral.	333
7.1. Aplicación de los métodos de Educación Moral a los cursos de Tercero y Cuarto de Primaria.	334

7.2. Clarificación de valores.	335
7.3. Role-playing.	348
7.4. Comprensión crítica.	360
7.5. Role-model.	366
7.6. Dilemas morales.	372
7.7. Actividades informativas.	385
7.8. Comprensión conceptual.	388
7.9. Habilidades sociales.	395
7.10. Actividades diversas.	407
8. Actitudes y funciones del educador y de la educadora en la aplicación del currículum de Educación Moral.	409
8.1. Ambitos en que se desarrollan las tareas de los docentes.	410
8.2. Cuestiones psicopedagógicas.	411
8.2.1. El conflicto cognitivo.	412
8.2.2. Aprendizaje significativo.	414
8.2.3. El modelamiento.	417
8.2.4. La toma de conciencia.	421
8.3. La intervención neutral o beligerante del educador.	424
8.4. El maestro como facilitador de diálogo.	428
8.5. El maestro y los temas controvertidos.	432
8.6. Las actitudes y cualidades personales del educador.	434
9. La evaluación en el currículum de Educación Moral.	442
9.1. Problemática de la evaluación en Educación Moral.	443
9.2. Criterios de evaluación en Educación Moral para alumnos y alumnas de ocho a diez años.	445
9.3. Medios de evaluación en Educación Moral.	455

Cuarta parte: Materiales curriculares.	465
10. Diseño y justificación de las unidades curriculares.	467
10.1. Importancia de los materiales curriculares.	468
10.2. Naturaleza del material diseñado para trabajar la educación moral con niñas y niños de ocho a diez años.	474
10.3. Estructura del currículum de Educación Moral en el tramo de edad de ocho a diez años.	476
10.4. Núcleos temáticos de las unidades curriculares.	480
10.5. Modelo de unidad didáctica.	486
10.6. Justificación de las unidades didácticas de educación moral para niñas y niños de ocho a diez años.	490
10.6.1. Autoconocimiento.	490
10.6.2. Relación entre iguales.	496
10.6.3. La diferencia, valor y conflicto.	501
10.6.4. Habilidades para el diálogo.	505
10.6.5. Ciencia, técnica y ecología.	510
10.6.6. Escuela y trabajo.	514
10.6.7. Civismo y convivencia.	519
10.6.8. Discriminación por razón de género.	523
10.6.9. Relación en el ámbito familiar.	527
10.6.10. Organización de la vida en común.	532
10.6.11. Los Derechos Humanos.	536
10.7. Descripción cuantitativa del programa de Educación Moral.	542
10.8. Diseño y evaluación de las unidades curriculares.	547
10.8.1. Elaboración de las unidades curriculares.	547
10.8.2. Aplicación piloto de las actividades y proceso de formación de los maestros y maestras.	549
10.8.3. Evaluación del material durante su diseño.	556

10.9. Correspondencias de contenido entre el currículum de Educación Moral y las demás áreas curriculares.	571
Dos apuntes para terminar.	580
Bibliografía.	583
Apéndice.	623
- Documento 1. ("Versión castellana de las pautas utilizadas en la prueba piloto para las entrevistas personales.")	626
- Documento 2. ("Versión castellana de la hoja de frases inacabadas utilizada con los alumnos y alumnas en la prueba piloto.")	631
- Documento 3. ("Versión castellana de las indicaciones que se entregaron a los alumnos/as para realizar el ejercicio de role-playing en la prueba piloto.")	633
- Documento 4. ("Láminas utilizadas para entrevistar a las niñas y niños de tercero y cuarto de EGB.")	635
- Documento 5. ("Transcripción de entrevistas personales.")	642
- Documento 6. ("Ejemplos de respuestas al ejercicio de frases inacabadas")	661
- Documento 7. ("Listado de ejemplos de unidades de información moral)	667
- Documento 8. ("Versión castellana de la unidad didáctica 'Hem d'explicar tot als pares?' pensada para aplicar en el tercer curso de Educación Primaria.")	691
- Documento 9. ("Ejemplos de actividades curriculares realizadas por los alumnos y alumnas.")	703
- Documento 10. ("Modelos de las fichas utilizadas por los maestros/as para evaluar las actividades y unidades curriculares.")	747
- Documento 11. ("Correspondencias de las unidades curriculares con el Diseño Curricular del MEC.")	751

Introducción.

La preocupación por la educación moral y la formación en valores ha sido una constante siempre presente en el pensamiento pedagógico. Desde distintas posiciones teóricas y variadas corrientes educativas se ha insistido en la trascendencia de la formación moral y en la imprescindible necesidad de atender tal dimensión personal desde el ámbito escolar. Actualmente, en nuestro país, esta incesante preocupación por el tema se ha visto reforzada y alimentada por la Reforma del Sistema Educativo que se está implantando. La atención que se dispensa a la educación moral -expresada y concretada al menos a través de los contenidos referentes a valores, actitudes y normas, en los temas transversales y en los escasos espacios destinados a la formación ética- está creciendo y cobrando una notoria relevancia en los nuevos planes ocupacionales de los docentes.

De acuerdo con ello, la finalidad central de nuestra tesis no es defender o justificar la conveniencia de la educación moral en las escuelas, opinión que creemos ampliamente compartida, sino hacer una aportación concreta y útil para trabajar el ámbito de la educación moral en algunos niveles escolares. En concreto, en esta tesis presentamos y justificamos un currículum de Educación Moral dirigido a niñas y niños de ocho a diez años.

Podemos decir, sin embargo, que la tesis se planteó con la intención de alcanzar dos objetivos básicos, de manera que fijar uno antes que el otro no expresa ni mayor ni menor importancia ni tampoco que se llevara a cabo con anterioridad. Las tareas propias de ambos objetivos se emprendieron de modo simultáneo y, en nuestra opinión, gracias a ello se logró un mayor enriquecimiento mutuo.

El primer objetivo de la tesis se centró en el diseño de materiales curriculares de educación moral que fuesen aplicables de modo casi inmediato en las aulas escolares. Con ello queríamos proporcionar a los profesores de Tercero y Cuarto de Primaria un instrumento de trabajo en educación moral fácil de utilizar con los alumnos y eficaz para intervenir en el ámbito de los valores, de la ética y de los temas transversales. Sin embargo, y pese a que los materiales están elaborados con precisión, no son "recetas" acabadas, ni ejercicios que no permitan cambios, y menos todavía materiales que desprofesionalizan al docente simplificando su labor en el aula. Entendemos, por el contrario, que los materiales que hemos elaborado son propuestas de trabajo que exigen inevitablemente una actitud comprometida del docente y unas destrezas profesionales que en ningún momento pueden suplirse ni sustituirse por los ejercicios que ofrecemos. Es más, son estas destrezas o cualidades personales del docente las que dinamizarán el material y lo adaptarán a las distintas realidades, posibilitando así una aplicación correcta y unos buenos resultados.

La segunda tarea u objetivo que nos planteamos se orientó hacia la fundamentación y justificación de los materiales curriculares diseñados. Estos materiales no son fruto del azar o de la mera intuición, ni incluso únicamente de las observaciones realizadas en las aulas escolares. Si bien algunos de estos elementos son importantes, debimos entrelazarlos con disciplinas como la psicología, la filosofía, la teoría de la educación o

la teoría del currículum. Sus aportaciones, junto con otras tareas que llevamos a cabo, configuraron nuestras propuestas de finalidades y objetivos, de contenidos y actividades, o la estructura de los materiales y formas de evaluación. Explicar todo ello; es decir, la lógica que ha regido la construcción del material curricular, explicitando las distintas aportaciones fue, pues, el segundo objetivo básico de la tesis. En algún momento en este proceso hemos introducido reflexiones y desarrollos que quizás no hubieran sido imprescindibles para elaborar el currículum de educación moral que pretendíamos diseñar, pero probablemente lo han enriquecido, y a la vez nos han servido de formación personal.

Estos dos objetivos señalados en la elaboración de la tesis han supuesto dos tipos de tareas distintas, aunque también dependientes entre sí. Una de ellas ha estado íntimamente relacionada con la vida en las escuelas. La participación en las aulas de tercero y cuarto de EGB nos ha permitido aplicar el material y conocer de cerca las características de los alumnos y alumnas de estas edades, así como las dificultades de sus maestros. La importancia de este aspecto en la elaboración del material curricular nos parece notoria, por ello queremos agradecer la ayuda de los muchos maestros y maestras que han ofrecido sus aulas y se han implicado personalmente en la investigación, especialmente los maestros del grupo de formación de Cornellà. Sin duda alguna, su aportación y las posibilidades que nos brindaron de asistir a sus clases han sido elementos claves en el diseño del currículum.

El segundo tipo de tarea fue de carácter teórico y reflexivo, por una parte, y de elaboración de materiales, por otra. Realizamos un intenso y agradable esfuerzo de lectura, de estudio y de discusión en seminarios y en el seno del grupo de trabajo con el objetivo de orientar y fundamentar el diseño de los materiales. Paralelamente, fuimos confeccionando los materiales curriculares y cada una de las actividades que los componen.

Idearlos, adecuarlos a la edad, redactarlos, discutirlos y mejorarlos fue una tarea ardua pero enormemente enriquecedora. En este momento convergen los aspectos más teóricos y más prácticos, lo cual exige un gratificante esfuerzo de síntesis.

Ambos tipos de tareas, a pesar de las insuficiencias y errores que a buen seguro habré cometido, han supuesto para mí el descubrimiento de enormes posibilidades teóricas y prácticas, así como un intenso proceso de aprendizaje y de formación personal en el que la actividad y la teoría se han hecho imprescindibles una a la otra, permitiéndome conocer la realidad, pero a la vez dotándome de utensilios para intervenir en ella adecuadamente. Finalmente, todo ello ha sido más rico por el hecho de haber participado en una investigación colectiva cuyo objetivo era elaborar material curricular de educación moral para la Futura Enseñanza Obligatoria. El trabajo en equipo y las aportaciones de cada uno de los miembros del GREM (Grup de Recerca en Educació Moral) han sido ayudas muy relevantes. Junto al trabajo colectivo, las indicaciones, muchas veces informales, de los distintos componentes del grupo han servido para mejorar las actividades curriculares que presentamos en nuestra propuesta. Gracias a cada uno de los compañeros y compañeras de grupo por sus sugerencias y comentarios.

El contenido de la tesis se divide, como ya hemos indicado, en dos partes fundamentales, recogidas cada una de ellas en un volumen distinto. En el primero se explica el proceso de elaboración del currículum de Educación Moral dirigido a niñas y niños de ocho a diez años, mientras que en el segundo volumen se presenta el material ya dispuesto para ser aplicado en las aulas. Es en este segundo volumen donde aparecen también las indicaciones destinadas a los maestros y maestras.

Además de la diferencia de contenido, los dos volúmenes se diferencian también en relación a la lengua empleada. Mientras que el primer volumen ha sido escrito en castellano, los materiales curriculares se redactaron en catalán. Somos conscientes de este hecho y agradecemos el esfuerzo que pueda haberles supuesto el tener que considerar partes de la tesis que están escritas en lengua catalana. Los materiales debían ser redactados necesariamente en catalán ya que en las escuelas donde han sido aplicados ésta es la lengua habitual de trabajo.

El volumen primero, más complejo en cuanto a su estructura, se organiza en cuatro partes fundamentales. La primera de ellas, "Fundamentación teórica del currículum de educación moral", recoge distintos aspectos relevantes para la educación moral que nos han ayudado a orientar la propuesta curricular que presentamos. Esta primera parte incluye un capítulo dedicado a definir y precisar el concepto de educación moral, y un segundo capítulo cuyo objetivo es establecer las bases filosóficas y psicológicas desde las que partimos.

La segunda parte de la tesis, "Contenidos de la Educación Moral para las edades de ocho a diez años", describe el proceso seguido para determinar y secuenciar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que consideramos adecuados para los cursos de tercero y cuarto de Primaria. La parte se inicia con el capítulo tres, en donde se definen los contenidos generales de la Educación Moral. Los dos capítulos siguientes, el cuarto y el quinto, describen dos investigaciones llevadas a cabo para conocer los temas moralmente relevantes. En el capítulo cuarto, la investigación quiere indagar en torno a los conflictos de los alumnos de tercero y cuarto de EGB, y en el capítulo cinco sobre los temas controvertidos que aparecen en los medios de comunicación. El último capítulo de esta parte, el capítulo seis, se puede considerar el resultado de los capítulos anteriores. En él se definen de manera concreta y secuenciada los contenidos de educación moral para las edades de ocho a diez años.

La tercera parte de la tesis, "Aspectos metodológicos para un currículum de Educación Moral", recoge todos aquellos aspectos que de una u otra manera hacen referencia a la metodología de nuestra propuesta curricular. En el capítulo séptimo se describen los métodos propios de la educación moral, insitiendo en las peculiaridades que supone su aplicación a niñas y niños de ocho a diez años. El capítulo octavo está dedicado a la figura del maestro/a y al rol que desempeña en la propuesta curricular que presentamos. La tercera parte concluye con el capítulo noveno, en donde se reflexiona sobre el tema de la evaluación, se analizan sus posibilidades y limitaciones, y se proponen criterios y modos de llevarla a cabo.

La cuarta parte de la tesis, "Materiales curriculares", se dedica exclusivamente a describir el proceso de elaboración de las actividades y las unidades curriculares que integran el programa de educación moral que presentamos. Esta parte finaliza con el panorama de las correspondencias de contenido existentes entre el currículum de educación moral y las demás áreas curriculares.

Este primer volumen de la tesis se concluye con tres apartados destinados respectivamente a revisar el trabajo realizado y proponer nuevas tareas e investigaciones, a presentar una bibliografía referente a los temas tratados en la tesis, y finalmente se incluye también un apartado de apéndices dedicado a recoger distintos documentos que no podían ni debían incluirse en el texto de la tesis.

Por último, y antes de entrar propiamente en el texto de la tesis, querría concluir esta introducción con un breve comentario poco académico pero significativo en mi experiencia personal de elaboración de la tesis. Las actividades llevadas a cabo en las aulas, las reuniones con los maestros y maestras, las discusiones teóricas, la participación en asambleas, los comentarios de los alumnos y alumnas, no sólo han sido

importantes elementos de aprendizaje y de formación personal, sino que además han hecho que la elaboración de la tesis haya sido una experiencia sumamente agradable y gratificante desde muchos puntos de vista. Obviamente esto ha sido posible gracias a la colaboración de muchas personas que de forma directa o indirecta lo han propiciado. Sin embargo, quiero citar al director de la tesis, Josep M^a Puig y darle las gracias de un modo especial. Su disponibilidad y compromiso personal con la investigación han agilizado el proceso de elaboración de la tesis. Asimismo su preocupación por hacer de la pedagogía un instrumento al servicio de la escuela ha orientado la dirección y el desarrollo del trabajo que aquí presentamos. Por último, la confianza que deposita en las personas, su actitud respetuosa y su entusiasmo por el estudio han sido un constante estímulo para continuar aprendiendo. Aquellos que le conocen y han tenido la oportunidad de seguir de cerca el proceso de esta tesis saben que no exagero.

**I. Fundamentación teórica
del currículum de
Educación Moral.**

En esta primera parte de la tesis, "Fundamentación teórica del currículum de Educación Moral", presentamos algunos aspectos teóricos relevantes para la educación moral. Son temas que nos han permitido fundamentar y justificar la propuesta curricular que hemos elaborado.

En el primer capítulo, "Concepto de Educación Moral", se intenta definir el ámbito de la educación moral, precisando sus límites y señalando la importancia que tiene en la vida social. Asimismo se analizan los modelos educativos y las prácticas pedagógicas más representativas que surgen a partir de las distintas concepciones y maneras de entender la educación moral. Por último, presentamos también nuestro concepto de educación moral y los ámbitos en que creemos que debería trabajarse.

El segundo capítulo, "Bases filosóficas y psicológicas para un currículum de Educación Moral", pretende fundamentar el currículum de educación moral que presentamos a partir, básicamente, de dos disciplinas diferentes que deben converger y reforzarse mutuamente: la filosofía y psicología. Se recogen las aportaciones más significativas de las éticas comunicativas (Habermas y Apel) y de las teorías cognitivas del desarrollo moral (Piaget y Kohlberg). Tras mostrar los puntos de convergencia existentes entre ambas posiciones, el capítulo se cierra con una propuesta de finalidades de la educación moral.

1. Concepto de Educación Moral.

1.1. El ámbito de la Educación Moral.

La educación es un proceso humano y social que lleva a cabo el sujeto mediante una relación adaptativa, optimizante y proyectiva respecto del medio en que se encuentra¹. Sin embargo, el medio o realidad a la cual adaptarse es a su vez muy diversa y compleja, de modo que exige distintos niveles de adaptación-evolución. A grandes rasgos consideramos que esos niveles de adaptación-evolución se refieren a la relación del sujeto que se educa con la naturaleza y el entorno cultural, a las instituciones y prácticas sociales que han ido cristalizando, y a sí mismo entendido como historia personal atravesada por necesidades y deseos². Si bien los tres ámbitos son de gran interés desde el punto de vista de la educación, es el referido a la adaptación del individuo a las instituciones y prácticas sociales el que incluye de forma más directa la tarea de la educación moral.

1. Ver MARTINEZ, M. (1986): Inteligencia y educación, Barcelona, PPU. PUIG, J.M. (1986): Teoría de la educación, Barcelona, PPU. SANVISENS, A. (1984): Cibernética de lo humano, Barcelona, Oikos-Tau.

2. GABAS, R. (1980): Dominio técnico y comunidad lingüística, Barcelona, Ariel. HABERMAS, J. (1981): La reconstrucción del materialismo histórico, Madrid, Taurus. MARTINEZ, M.; PUIG, J. M. : "Unidad y diversidad en la acción educativa". Comunicación presentada al IV Seminario Nacional de Teoría de la Educación. Documento mecanografiado.

La vida en común requiere un proceso de adaptación del sujeto a las normas e instituciones sociales, a las maneras de solucionar conflictos, de comunicarse, de decidir, y, en definitiva, de organizar la convivencia entre iguales. Este tipo de adaptación, se concreta en la producción y reproducción de vínculos de convivencia atravesados. Por tanto, la educación moral se refiere especialmente a la adaptación optimizante y evolutiva que cada sujeto protagoniza en relación a la sociedad a la que pertenece, así como a la manera que ésta resuelve los problemas de convivencia que en ella se dan. El reconocimiento y la importancia que tienen estas formas de adaptación para el individuo no puede esconder los inconvenientes que deben superarse para lograrla, o los conflictos que a menudo aparecen y la perturban drásticamente. Son ampliamente conocidas las múltiples dificultades que genera la relación con los demás y la vida colectiva. La convivencia está atravesada por conflictos, puntos de vista diferentes, presiones, intereses, y sobre todo injusticias que dificultan y obstaculizan un proceso sereno y ausente de problemas en la adaptación del individuo a la vida en sociedad. Es por ello que si bien podríamos considerar que "moral" lo es todo, acotaremos el término "moral" para referirnos a aquellas situaciones con clara referencia a la vida en comunidad y a los problemas que de ella se derivan. Tales dificultades adaptativas parten de la complejidad de los individuos y son una de las características que mejor define a la persona. La complejidad de las vidas y de los deseos que convive simultáneamente con la propia limitación (de las capacidades y del tiempo). En el ser humano confluyen con frecuencia deseos contradictorios y esperanzas contrapuestas ante las cuales tomar una decisión es ya un conflicto. La conflictividad entre deseos individuales diversos es, por tanto, uno de los primeros rasgos definitorios de "lo moral". Asimismo nos encontramos ante diversos conflictos inter-individuales, ante situaciones controvertidas que surgen entre miembros del mismo grupo o entre grupos distintos. Pese al reconocimiento general del derecho del sujeto a ser feliz, las situaciones de manipulación, agresión, injusticia, exceso de poder, desigualdad, atentados a los derechos humanos y otros muchos casos parecidos son frecuentes en el mundo que vivimos.

Por otra parte, "lo moral" adquiere una relevancia especial en relación a aquellos aspectos que pueden ser desarrollados en varios sentidos. La naturaleza dota al ser humano de pulsiones e instintos que pueden inhibirse o fomentarse. Seguir uno u otro proceso estará en función de la utilidad que los distintos aspectos tengan en la convivencia con los demás y en la medida en que sean fuente de satisfacción personal. Por último, lo moral surge propiamente en el ámbito de aquello en que el hombre o la mujer puede, con mayor o menor fuerza, intervenir; en aquellas situaciones en que la persona tiene posibilidades para cambiar y modificar el trayecto que podía parecer determinado por las circunstancias y los acontecimientos.

Estas y otras características pueden ayudar a definir y acotar el terreno de lo moral, terreno en que podría entrar "todo" pero que nos interesa limitar a fin de precisar el objeto de nuestra investigación. Por lo tanto, "lo moral" quedará referido, a partir de ahora, a aquello que es: vitalmente importante, fuente de conflictividad entre impulsos individuales diversos, fuente de conflictividad entre deseos inter-individuales diversos; socialmente modelable, susceptible de ser normado en sentidos divergentes y susceptible de crear, hasta ciertos límites, exigencias de responsabilidad en los agentes³.

Precisamente por las dificultades que genera la vida en común y los conflictos que cada sujeto y cada colectivo vive en su proceso de adaptación social, pensamos que es interesante intervenir desde el punto de vista educativo. Probablemente muchos de los conflictos son inevitables, pero la manera de analizarlos y comprenderlos puede ser muy distinta. Seguramente hay maneras más justas y solidarias que otras de afrontar y solucionar los problemas que nos afectan a todos. La educación moral como adaptación optimizante y evolutiva al entorno socio-cultural parte de esas dificultades pero se nutre también de las posibilidades que

3. GUIBAN, E. (1986): Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea. Barcelona, Anthropos, pp. 24-47.

aportan esas notas de "lo moral". Consideramos que el amplio y complejo terreno de "lo moral" permite pensar y enseñar respecto al tipo de situaciones controvertidas y conflictos que en él se dan.

1.2. Valores absolutos y conflicto moral.

Los distintos modelos educativos basados en una concepción absoluta de los valores son un intento de enfrentarse con las dificultades que provoca la convivencia y son, asimismo, un modo de solucionarlos definitivamente. Según esta perspectiva existen una serie de valores y normas de conducta que deben ser transmitidas de una generación a la siguiente. Dichos modelos y normas se plantean como incuestionables y, por lo tanto, ajenos a cualquier modificación o replanteamiento. Son modelos educativos con clara tendencia a regular de forma minuciosa todos los aspectos de la vida personal y social, a la vez que insisten en las conductas y acciones que debe, o no, adoptar el sujeto. La imposición de los valores y normas considerados como incuestionables se lleva a cabo, generalmente, a partir de algún poder más o menos autoritario, externo a la persona. El individuo reconoce ese poder como superior y digno de ser obedecido. En este tipo de modelos y de prácticas educativas, los conflictos vividos por el sujeto se sitúan siempre en relación a la coherencia entre su vida y las pautas de conducta dictadas desde el exterior. El conflicto moral interno, así como la responsabilidad personal para resolver conflictos no tienen una relevancia considerable, ya que siempre está claro qué es lo "bueno" y qué es lo "malo". El problema radica pues en la capacidad del individuo para actuar de acuerdo con la doctrina y para aceptar o no la solución propuesta por la instancia que interpreta y aplica los valores. Estos modelos implican la firme creencia en algún elemento de carácter absoluto que de manera heterónoma aporta soluciones a los diversos conflictos de valor que los sujetos pueden experimentar en su vida. La finalidad principal de este tipo de prácticas es la transmisión unilateral de los valores y normas que se han de respetar, las cuales aparecen formuladas de manera clara y contundente⁴.

Durante mucho tiempo algunas corrientes religiosas asumieron en terreno educativo una pedagogía de los valores absolutos. La transmisión de la doctrina se hacía a partir de medios tales como la instrucción, el convencimiento, el adoctrinamiento, o la inculcación. También podemos incluir en esta perspectiva algunas aportaciones basadas en un historicismo político-filosófico, que consideraban la educación ligada a valores situados al margen de la conciencia y la decisión individual. Educación que entendía los valores como una realidad objetiva y absoluta. Tanto en un caso como en otro, se trata de una concepción autoritaria en materia de educación; concepción que negaba, de forma más explícita o implícita, la autonomía de la conciencia personal, presentando el dogma como la solución a cualquier tipo de conflicto⁵.

El modelo de valores absolutos pierde fuerza en la medida en que se produce una creciente racionalización de la cultura y sociedad occidentales, que obliga a replantearse el tipo de soluciones que debe darse a los problemas morales. Cuestiones tales como la felicidad, la buena convivencia, o la organización social se empiezan a plantear desde una perspectiva distinta. La religión no da respuesta a todo ello y el proceso de desencantamiento que ésta sufre facilita la creación de las condiciones necesarias para el surgimiento de la sociedad moderna.

El proceso de racionalización en el pensamiento de occidente se produjo de forma paralela en los distintos ámbitos sociales. El arte se independiza progresivamente de los motivos religiosos en que se había sustentado anteriormente; el derecho y la moral se autonomizan, desembocando en el derecho formal y en una ética profana que parte de la reflexión y la responsabilidad. Los principios motivacionales que guían la orientación personal hacia los valores y conducta también sufren un giro importante a partir del nuevo estilo de vida que se impone con la ética

4. PUIG, J. M. y MARTINEZ, M. (1989): Educación moral y democracia, Barcelona, Laertes, pp. 27-28.

5. SUCHODOLSKI, B. (1971): Tratado de pedagogía, Barcelona, Península, pp. 170-177.

protestante. La profesión se orienta de forma racional alejándose de los medios mágicos, sacramentales o de revelación⁶. En el ámbito educativo también se da un proceso de racionalización semejante al acontecido en el arte, el derecho, la ética o la organización social. Junto a las perspectivas religiosas y su manera de entender y plantear la formación de la persona, surgen otras aportaciones cuya intención es ofrecer un tipo de educación que a pesar de plantearse los mismos temas, sea autónoma e independiente de la religión.

1.3. Vías para fundamentar la Educación Moral.

Para construir una educación moral no basada en valores absolutos y acorde con la racionalización social operada en occidente se han realizado distintas aportaciones. Las más significativas, y que a continuación presentamos brevemente, son: la educación moral como socialización; la educación moral como clarificación de valores; la educación moral como desarrollo; y la educación moral como formación de hábitos⁷.

1.3.1. Educación Moral como socialización.

La principal aportación a esta concepción de educación moral la llevo a cabo Durkheim. Se presenta como una alternativa clara y explícita a la religión, aunque no por ello se distancie totalmente de todos sus dinamismos constitutivos. En ella se considera que una educación moral óptima debe tratar los fenómenos de la vida moral como fenómenos naturales y racionales. Así se evita suprimir simplemente las nociones religiosas vigentes hasta el momento, y a la vez se incorporan aspectos nuevos que la enriquezcan y refuercen. La supresión o eliminación de los

6. WEBER, M. (1969): La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Barcelona, Península. pp. 5-22.

7. ESCAMEZ, J. y GARCIA, R. (1989): "Educación moral", en AA.VV.: Filosofía de la educación hoy, Madrid, Dykinson, pp. 91-104.

caracteres religiosos sin una alternativa clara podría desembocar en una moral pobre, simple y rebajada en su dignidad natural. El proceso de racionalización de la educación debería tener presentes dos aspectos distintos y complementarios. Uno, despojar las fuerzas morales de los hombres de las formas y símbolos religiosos con que a lo largo de la historia se han representado. Dos, evitar que en este proceso se pierda alguno de los elementos morales constitutivos y encontrar elementos nuevos coherentes con la educación laica que se desea practicar.

"Hemos resuelto dar a nuestros hijos, en nuestras escuelas, una educación moral que fuera puramente laica; por ella es necesario entender una educación que se abstenga de tomar prestado nada a los principios sobre los cuales reposan las religiones reveladas, que se apoye exclusivamente en ideas, sentimientos y prácticas justificadas sólo por la razón, en una palabra, una educación puramente racionalista." ⁸

"Parecía que para secularizar, para racionalizar la educación, bastaba con retirar de ella todo lo que fuera de origen extra-laico. Una simple substracción debía tener por efecto desprender de la moral racional todos los elementos adventicios y parasitarios que la recubrían y la impedían ser ella misma. Sería suficiente enseñar, como se ha dicho, la vieja moral de nuestros padres, absteniéndose de recurrir a ninguna noción religiosa. Pero, en realidad, la tarea era mucho más compleja. No bastaba proceder a una simple eliminación para alcanzar el fin propuesto: sino que se hacía necesaria una profunda transformación." ⁹

Para la creación de la nueva moral laica, Durkheim establece una serie de elementos esenciales que la constituyen y que posibilitarán la práctica educativa. Estos son: el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. Dichos elementos están al servicio del objetivo básico que Durkheim considera debe cumplir la educación: socializar al individuo. En el modelo que plantea Durkheim, la educación moral se identifica con un proceso de socialización, donde la finalidad consiste en facilitar a los alumnos/as la interiorización de los valores y las normas defendidas por la sociedad.

8. DURKHEIM, E. (1947): La educación moral, Buenos Aires, Losada, p. 11.

9. *Ibidem*, p. 15.

Cuando Durkheim defiende el espíritu de disciplina como elemento fundamental de la moral laica, lo hace considerando la moral como "un conjunto de reglas definidas y especiales que determinan imperativamente la conducta"¹⁰. Actuar moralmente es, por tanto, actuar de forma coherente con aquellas normas o principios que la sociedad tiene establecidos. La vida moral no se presenta pues a merced del azar, la indecisión, o la arbitrariedad sino que está regularizada por normas sociales que se imponen a los sujetos. Sin embargo el sentido de la regularidad no es suficiente para construir un espíritu de disciplina. Junto a él debe darse el respeto por la autoridad a partir del cual el niño/a valorará y estimará las normas en lugar de someterse a ellas de forma dócil y resignada.

En el segundo elemento constitutivo de la moralidad, la adhesión a los grupos sociales, Durkheim vincula los actos morales a aquellos en que se obra por un interés colectivo, no meramente individual. La acción moral es aquella que persigue fines impersonales, fines que tienen por objeto la sociedad. Obrar moralmente es, siempre, obrar en vista de un interés colectivo. La preocupación, adhesión, solidaridad, sacrificio y vinculación a los grupos sociales son aspectos que se derivan de este segundo dinamismo moral. La sociedad y el interés social como fines superiores a los fines individuales refuerzan a su vez el espíritu de disciplina.

El tercer elemento, la autonomía de la voluntad, recupera el valor del individuo y de la conciencia personal, aspectos no tenidos en cuenta hasta el momento. Durkheim reconoce la necesidad de la conciencia "autónoma" y de la libertad personal que diferencia la moral laica de la moral religiosa. Esta conciencia se puede considerar como inteligencia de la moral, ya que no se limita a cumplir pasivamente las normas establecidas, sino que consiste en asumir y desear libremente los actos dictados desde fuera.

10. *Ibidem*, p. 41.

La propuesta de Durkheim respecto a la educación moral nos parece sólo en parte acertada. La insistencia en la aceptación de los valores y normas sociales vigentes sitúan la moral simplemente como adaptación heterónoma. A pesar de los esfuerzos de Durkheim por integrar el papel de la autonomía individual y el de la libertad personal en sus planteamientos, éstas siempre aparecen al servicio de la presión social. La conquista de la autonomía moral consiste en comprender las leyes que la sociedad nos impone y que no somos libres de no aceptar; y la libertad personal radica en desear y estimar lo que la sociedad establece como deseable u óptimo. En ningún momento a lo largo de su discurso, Durkheim se plantea la posibilidad de la disidencia, la rebelión o el inconformismo con el sistema establecido. Su educación moral queda limitada a un proceso de socialización que garantice al individuo una convivencia positiva y agradable con los demás y que a su vez asegure el desarrollo y la evolución de la sociedad. Para lograrlo programa una educación moral basada en métodos donde la autoridad de los adultos es imprescindible para llegar a la libertad interior de la conciencia¹¹.

Pensamos que si bien Durkheim desarrolló ampliamente todo un programa de socialización, aspecto a ser tenido en cuenta, también es cierto que ignoró la vertiente más creativa y transformadora de la educación moral, aquella que limita el papel de la adaptación en beneficio de crear y construir nuevas formas de vida más justas. El respeto por la autonomía real de la conciencia personal nos parece que no está contemplado en la propuesta de Durkheim.

1.3.2. Educación Moral como clarificación de valores.

La clarificación de valores es otra aportación que surge como alternativa a la educación moral basada en valores absolutos. Dicha perspectiva parte del supuesto que los valores son un tema del todo personal y que, por tanto, no se trata de enseñar un determinado sistema de valores sino de desarrollar el proceso psíquico de valoración. El

11. PIAGET, J.(1984): El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, pp. 296-311.

individuo debe, mediante un proceso personal, discernir los valores que quiere hacer suyos, superando los límites, condicionamientos y presiones impuestas. En una sociedad plural son múltiples y variados los valores que coexisten y es difícil definir una opción de valor preferible en sí misma a las demás. Los criterios subjetivos y las preferencias personales serán lo que decida en cada circunstancia qué opción es más correcta. Sin embargo, no es posible llevar a cabo un proceso de valoración personal sin una conciencia de elección libre y comprometida, por lo que será tarea básica y prioritaria el favorecer los dinamismos de la personalidad que conducen hacia la autonomía.

Desde el punto de vista pedagógico, la clarificación de valores se basa en la acción consciente y sistemática del educador que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos/as con el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores, y puedan sentirse responsables y comprometidos con ellos. El foco o lugar de valoración, a diferencia de los modelos basados en valores absolutos, se encuentra en la propia persona y nunca fuera de ella. Para estimular este tipo de proceso, el educador/a debe proporcionar programas y experiencias que favorezcan el autoconocimiento, la reflexión, la práctica activa y consciente en torno a los valores, evitando el adoctrinamiento, la inculcación, el convencimiento o la coacción. Sin embargo, ha de mostrarse sensible para percibir aquellos indicadores que pueden anunciar la presencia de un valor. Se ocupará de trabajar con sus alumnos y alumnas aspectos como: las metas o propósitos, las aspiraciones, las actitudes, los intereses, los sentimientos, las creencias y convicciones, las actividades, las preocupaciones, problemas u obstáculos. Sin ser valores en sí mismos, estos indicadores orientarán al maestro/a sobre aquellos aspectos en que los alumnos/as se muestran más receptivos y motivados para poder iniciar una reflexión o proceso de clarificación. Si bien el maestro/a no enseñará ningún sistema de valores concreto, sí que debe valorar el hecho de tener valores, animando a los niños y niñas a que descubran y construyan los suyos propios.

El proceso de clarificación de valores es un proceso complejo que requiere algo más que una simple elección. La reflexión, el conocimiento de las consecuencias que comportará adoptar un determinado valor y la coherencia entre el valor seleccionado y la vida personal son sólo algunos de los elementos necesarios para que algo se constituya en valor para una persona.

Según la corriente de la clarificación de valores, la valoración se define a partir de procesos de selección, estimación y actuación. Cada uno de ellos supone distintos pasos que detallamos a continuación.

• Selección:

- realizada libremente, para que el individuo lo considere valioso para él.
- entre varias alternativas.
- después de una cuidadosa consideración de las consecuencias de cada alternativa. Las selecciones impulsivas, absentes de reflexión no producen valores en el sentido en que esta teoría los define.

• Estimación:

- apreciar y disfrutar la selección, hecha libremente y sin presiones externas.
- afirmar la selección realizada. La persona está dispuesta a afirmar públicamente sus valores.

• Actuación:

- actuar de acuerdo con la selección, ya que cuando se posee un valor éste debe guiar la propia conducta.
- aplicarla repetidamente en distintas situaciones.¹²

12. RATHS, L. E.; HARMIN, M. y SIMON, S.B. (1967): El sentido de los valores y la enseñanza. México, Uthea, pp. 29-33.

Únicamente cuando el individuo ha pasado las distintas etapas del proceso de valoración, se puede considerar que la selección es un valor arraigado en su persona.

Si bien este tipo de teorías sobre clarificación de valores han aportado aspectos muy interesantes y novedosos a la educación moral, pensamos que también han dejado al margen elementos que no deberían ser olvidados. La primacía y el subrayado que se hace respecto a la persona como ser libre y autónomo con capacidad para decidir lo que en cada momento considere oportuno, puede derivar en una defensa del individualismo más puro sin tener en cuenta la perspectiva social ni las necesidades de los demás. Podemos decir que llevando los principios de esta corriente al último extremo nos encontraríamos ante una propuesta de educación moral que podría justificar posturas interesadas e insolidarias.

Pensamos, sin embargo, que la defensa de la autonomía personal, el respeto a la conciencia individual y la definición del proceso de valoración, son elementos válidos. Creemos que dichos elementos deben ser mantenidos en la educación moral, si bien ésta debería superar el vacío existente en la corriente de clarificación de valores, respecto a la obertura a los demás, el diálogo y el consenso.

1.3.3. Educación Moral como desarrollo.

Distanciándose de los modelos de valores absolutos, de la educación moral como socialización y de la educación moral como clarificación de valores se ha ido formulando en sucesivas etapas una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral. Desde esta perspectiva se entiende que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que a su vez nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos. Los representantes más destacados de esta tendencia son Dewey, Piaget y Kohlberg.

Podríamos decir que las aportaciones de estos autores parten de tres principios básicos y comunes. El primero considera la educación moral como desarrollo, basado en la estimulación del pensamiento activo sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. El segundo supuesto, derivado del anterior, se basa en la formulación de fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que de forma progresiva va pasando el individuo. El tercer principio común a los tres autores consiste en afirmar que los estadios o fases superiores son desde el punto de vista moral mejores y más deseables que los primeros estadios. Si bien estos principios o consideraciones son comunes en la teoría de Dewey, Piaget y Kohlberg, cada uno de ellos insiste o explicita más ampliamente un aspecto concreto u otro.

Respecto a la concepción de la educación moral como desarrollo, Dewey fue el primero en formular de manera amplia y definitiva el enfoque cognitivo-evolutivo en relación al pensamiento moral.

"El objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral. Los principios éticos y psicológicos pueden ayudar a la escuela en la más grande de todas las construcciones: la edificación de un carácter libre y fuerte. Sólo el conocimiento del orden y relación que existe entre los estadios del desarrollo psicológico puede asegurar esto. La educación consiste en proporcionar las condiciones que permitirán madurar a las funciones psicológicas del modo más completo y libre."¹³

Piaget parte de un concepto de educación moral cuyo objetivo consiste en construir personalidades autónomas. Es por ello que la intervención educativa debe centrarse en el paso de la moral heterónoma a la moral autónoma y para conseguirlo se deben proporcionar experiencias y situaciones que favorezcan el abandono de una moral

13. DEWEY, J. (1964): "What Psychology can do for the teacher" en Reginald Archambault (ed.): John Dewey on Education: Selected Writings. Nueva York, Random House. Hemos obtenido esta cita del libro de JORDAN, J.A y SANTOLARIA, F. (comps.) (1987): La educación moral. hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, PPU, p. 86.

autoritaria y que, por el contrario, inviten a valorar y adoptar una moral del respeto mutuo y la autonomía¹⁴.

Kohlberg, que como hemos dicho, inicia su investigación a partir de las ideas aportadas por Dewey, coincide en considerar que la finalidad básica de la educación moral es facilitar al alumno/a aquellas condiciones que estimulen su desarrollo en el terreno moral¹⁵. Desarrollo que no se limita, ni siquiera prioriza, el cambio comportamental sino la progresión continua en sus formas de razonamiento. En la definición de la trayectoria del juicio moral, Kohlberg insiste en las formas y estructuras del juicio o razonamiento, desvinculándose del contenido concreto. Esta decisión le permite realizar una propuesta de carácter universal no condicionada por los valores concretos de las distintas culturas.

A partir de la idea de educación moral entendida como desarrollo cada autor formula una propuesta concreta en torno a la trayectoria que el sujeto debe recorrer para conseguir dicho desarrollo moral. Son propuestas que no se pueden considerar del todo independientes ya que en algún caso el autor parte de las anteriores aportaciones. Podemos decir, en este sentido, que la teoría iniciada por Dewey sobre el desarrollo moral culmina en la definición de los seis estadios del desarrollo del juicio moral formulada por Kohlberg.

Dewey en su aportación teórica estableció tres niveles de desarrollo moral: el nivel pre-moral o preconvencional, el nivel convencional y el nivel autónomo. El primer nivel se caracterizaría por una conducta guiada por impulsos sociales y biológicos. En el segundo nivel se incluirían las

14. "En lo que se refiere al fin de la educación moral podemos, pues, por una legítima abstracción considerar que es el de constituir personalidades autónomas aptas para la cooperación" PIAGET, J. (1967): "Los procedimientos de la educación moral" en Piaget, J.; Petersen, P.; Wodehouse, H. y Santullano, L.: La nueva educación moral, Buenos Aires, Losada, p. 18.

15. KOHLBERG, L. (1981): "Development as the Aim of Education: The Dewey View with Rocheller Mayer" en Kohlberg, L.: Essays on moral development. Volume 1. The Philosophy of moral Development, San Francisco, Harper and Row. pp. 49-96.

personas cuya conducta está determinada por los modelos establecidos en el grupo al que pertenecen. En este nivel los sujetos aceptan sumisamente la norma sin someterla a un proceso de reflexión crítica. En el último nivel o nivel autónomo el individuo actúa de acuerdo a su pensamiento y establece juicios en relación con los modelos establecidos¹⁶.

Piaget, por su parte, considera que el primer nivel es el nivel premoral en el que no existe sentido de obligación respecto de las reglas; el segundo, nivel heterónomo, se define por la obediencia a la norma y por una relación de obligación sumisa al poder y a las consecuencias que de él se deriven. En último lugar, se encontraría el nivel autónomo donde el individuo tiene en cuenta el papel y las consecuencias de las normas o leyes, pero la obligación se basa en relaciones de reciprocidad. En la propuesta de Piaget, los niveles propiamente morales serían los dos últimos, es decir el nivel heterónomo y el nivel autónomo. Entre ambos se da una relación de sucesión, por la cual el niño pasa de la moral heterónoma a la moral autónoma¹⁷.

Kohlberg inicia sus investigaciones en el ámbito del desarrollo moral redefiniendo a través de estudios longitudinales y transculturales los niveles y estadios establecidos por Dewey y Piaget. En su formulación final Kohlberg establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral definidos por orientaciones progresivamente más óptimas y complejas: 1. la orientación castigo-obediencia; 2. la orientación instrumental-relativista; 3. la orientación de la concordancia interpersonal; 4. la orientación legalista y de mantenimiento del orden; 5. la orientación del contrato social y 6. la orientación de principios éticos-universales¹⁸. Dichos estadios se

16. DEWEY, J. (1975): Moral Principles in Education, London and Amsterdam, Lefter & Simons.

17. PIAGET, J. (1984): El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca.

18. La explicación y análisis detallado de la teoría de los seis estadios de juicio moral, aparece en el capítulo siguiente de la tesis, dedicado a las bases filosóficas y psicológicas del currículum de educación moral que ofrecemos.

agrupan en tres niveles distintos: el nivel preconvencional, el nivel convencional y el nivel post-convencional, niveles que a grandes líneas se corresponden con los definidos por Dewey. La aportación más interesante de Kohlberg ha sido posiblemente la secuenciación y definición minuciosa de los seis estadios, así como la reflexión hecha en torno a la conveniencia de acercar al sujeto a los estadios superiores ¹⁹.

Indicábamos al inicio de este apartado que el tercer aspecto común a los tres autores era el considerar los últimos niveles o estadios como más deseables desde el punto de vista moral que los primeros estadios. Si bien es una idea que se desprende de las tres aportaciones, fue Kohlberg quien la tematizó y desarrolló de forma más amplia.

Para Kohlberg los estadios superiores son más maduros que los estadios inferiores por cuanto suponen un crecimiento y un mayor equilibrio en la estructura formal de razonamiento de cada individuo. Este crecimiento o desarrollo es doble. Por un lado se da el "crecimiento de la diferenciación", el cual consiste en aumentar la sensibilidad respecto a la diferencia entre el criterio que prima y el que debería ser tenido en cuenta. Mientras que la moral heterónoma únicamente percibe lo que "es", la moral autónoma percibe lo que "es" y lo que "debería ser"; es decir, es capaz de diferenciar el juicio o conducta real de la conducta correcta o deseada. Por otra parte, hay también un "crecimiento de universalidad o integración" que se refiere a la medida en que el criterio moral utilizado sirve para cualquier tiempo, persona o situación. Los criterios empleados en los estadios superiores son más universales que los utilizados en los estadios inferiores.

Además de la madurez o complejidad estructural de los estadios superiores respecto a los inferiores, Kohlberg señala otra serie de motivos que justifican la conveniencia de asumir los últimos estadios. Considera que sólo en los estadios más elevados se da una forma de juicio propiamente moral, ya que el elemento moral aparece cuando la persona

19. KOHLBERG, L. (1992): Psicología del desarrollo moral, Bilbao, Desclée de Brouwer.

explica porqué actúa de esa determinada manera y en qué circunstancias justifica su conducta. También considera que hay valores y modos de sopesar derechos o exigencias mejores que otros. El razonamiento moral a un nivel de principios morales y universales tiene en cuenta más puntos de vista que un razonamiento convencional, lo cual le hace más justo y superior. El principio de la justicia se contempla como superior a cualquier otra consideración moral y su presencia es más intensa y clara en los estadios post-convencionales que en los anteriores. Por último, el hecho de referirse a principio moral, como regla de acción, y no a reglas concretas para actuar, permite una mayor flexibilidad y tolerancia en los juicios que se establecen. Conviene advertir que Kohlberg en toda su aportación se refiere al juicio y razonamiento moral, no a la moralidad del individuo. Es por ello que entender el estadio en que se encuentra una persona como criterio de una mayor o menor moralidad es una transferencia incorrecta y poco oportuna²⁰.

A pesar de que las teorías que conciben la educación moral como desarrollo han contribuido en gran medida a fundamentar y operativizar un modo de entenderla coherente con los supuestos de las sociedades plurales y democráticas, es conveniente señalar, sin embargo, que tienden a reconocer escasamente lo que las formas sociales han ido cristalizando: modos culturales y organizativos valiosos y valores que las generaciones transmiten una a otra. Por tanto, consideramos que la educación moral como desarrollo no debe olvidar todos aquellos elementos morales que ha acumulado la sociedad y que se transmiten o deben transmitirse mediante la acción de los adultos.

20. KOHLBERG, L. (1981): "Education for Justice: A Modern Statement of the Socratic View" y "From Is to Ought." en Kohlberg, L.: Essays on moral development, Volume 1. The Philosophy of moral Development. San Francisco, Harper and Row. pp. 29-48 y 101-189.

1.3.4. Educación Moral como formación de hábitos.

Las teorías de Peters son otra concepción de educación moral entendida desde una perspectiva racional. Su propuesta no se puede interpretar como una negativa a las aportaciones que consideran la educación moral como desarrollo, si bien tiene elementos claramente distintivos que no permiten incluirla como tal. Podríamos considerarla, por tanto, más como aportación complementaria de las anteriores que como alternativa radical a éstas.²¹

Peters parte del uso y empleo de la razón como base de la educación moral. Considera asimismo que ésta debe ir encaminada a que cada sujeto descubra y asuma una serie de principios basados en la reflexión racional. Estos son principios fundamentales pero no arbitrarios, de naturaleza procesal por cuanto no indican con precisión qué reglas deben existir en una sociedad ni proporcionan mandatos, sino que establecen directrices generales sobre los procedimientos que deben seguirse para tomar decisiones. Estos principios, de número limitado, son según Peters: la imparcialidad, la consideración de los intereses, la libertad, el respeto a las personas y la veracidad. Recurrir a ellos no garantizaría un contenido uniforme de la moralidad pero ayudaría a estructurar la forma de pensar en términos de principios compartidos²².

Peters considera que la moralidad trata fundamentalmente de las reglas y prácticas interpersonales, y considera que se da un consenso generalizado sobre la necesidad de establecer algunas reglas comunes.

21. Además de las aportaciones de Peters son también representativos de esta tendencia los trabajos reunidos en el libro de NUCCI, L. P. (comp.) (1989): Moral Development and character education, Berkeley, MrCutrhan Publishing Corporation; así como los artículos de BREZINKA, W. (1987): "La habilidad (moral) como objetivo de la educación" y MEDINA, R. (1987): "Reflexiones sobre educación moral" ambos en Jordán, J.A. y Santolaria, F. (comps.): La educación moral. hoy. Cuestiones y perspectivas. Barcelona, PPU. pp 269-287 y 183-206.

22. PETERS. R.S. (1981): Desarrollo moral y educación moral, pp. 82-85.

Los principios hacia los que él apunta son presupuestos de la forma de vida democrática, forma de vida sin duda más justa y deseable que otras.

Si bien Peters entiende el uso de la razón como un elemento básico en la educación moral se cuestiona cómo se lleva a cabo en los primeros años de la vida de un niño, cuando su capacidad para razonar es todavía muy limitada.

"¿Cuál es entonces la paradoja de la educación moral tal como yo la concibo? Es ésta: ya que es conveniente el desarrollo de personas que se comporten de forma racional, inteligente y con un alto grado de espontaneidad, los hechos básicos del desarrollo del niño revelan que, en los años más formativos de tal desarrollo, el niño no puede llevar esta forma de vida y no entiende su transmisión adecuada." ²³

A diferencia de otros autores, Peters defiende la creación y transmisión de hábitos en los niños pequeños como un elemento que ayuda al desarrollo moral. El uso de la inteligencia y la formación de hábitos no son elementos opuestos y contradictorios sino complementarios y paralelos en su teoría²⁴. En relación a este aspecto, Peters insiste en la importancia de una moral convencional como etapa necesaria para llegar a la moral de principios. Piensa que desde la moral convencional heterónoma se puede facilitar el desarrollo del individuo hacia la moral de principios, a partir de hábitos, normas y virtudes coherentes con los principios fundamentales que deberá adquirir en la etapa siguiente del desarrollo moral. Virtudes referidas a la preocupación por los demás, a la igualdad o la sinceridad reforzarán posteriormente los principios compartidos. Normas como no robar o ser sincero, pueden ser defendidas por cuanto apelan a los principios universales considerados imprescindibles para la vida social. Es por todo ello que Peters se muestra a favor de un aprendizaje temprano en el tema de los hábitos, normas y virtudes referidos al aspecto moral de la personalidad del niño/a. La exposición a modelos de conducta de los adultos o niños mayores así

23. *Ibidem*, p. 62.

24. *Ibidem*, p. 71 ss.

como cierta cantidad de instrucción pueden ser métodos adecuados para trabajar en las primeras etapas de la infancia.

"La educación moral es un proceso de iniciación de otros individuos en las tradiciones y los procesos de revisión y aplicación de tales tradiciones; tales tradiciones y procedimientos se convierten gradualmente en hábitos mentales. Es también un proceso de difusión del contagio de la simpatía y la imaginación para que tales tradiciones influyan sobre el comportamiento. Pero me parece que tenemos escasos conocimientos establecidos acerca de las condiciones fundamentales que favorecen la iniciación en esta forma de vida peculiar." ²⁵

De la aportación de Peters podemos subrayar la relación que establece entre hábitos y desarrollo moral. Si bien consideramos que los hábitos son un factor a tener presente en la educación moral, especialmente en los primeros años del niño, creemos que Peters le da un peso excesivo que puede terminar por otorgar demasiada importancia a la transmisión de conductas en detrimento de la formación de personalidades autónomas. Por otra parte, en su teoría no explica suficientemente cómo el sujeto llega a hacer suyos los principios compartidos, si el papel fundamental reside en el desarrollo del sujeto o en la transmisión cultural del contenido.

1.4. Sobre el concepto de Educación Moral.²⁶

Antes de presentar la definición de educación moral que proponemos vamos a explicar brevemente los objetivos o funciones que, a nuestro entender, debe cumplir una definición. Pensamos que, por una parte, una definición es una manera de sintetizar, resumir y subrayar aquello que quien define considera más relevante o importante de la realidad definida.

25. *Ibidem*, p. 53.

26. En la redacción de este apartado hemos usado y en parte modificado los capítulos de "Aproximación a los fundamentos de la educación moral" en PUIG, J. M. y MARTINEZ, M. (1989): Educación moral y democracia, Barcelona, Laertes, pp. 19-33. PUIG, J.M. (1992): "Educación moral" en MEC: Materiales para la Reforma. Educación Infantil. Primaria y Secundaria, Madrid, MEC.

Las definiciones obedecen, pues, a puntos de vista, objetivos y áreas de conocimiento diferentes. Ello justifica que cualquier concepto es definido en función de variables y elementos diversos porque para cada grupo de investigación o sensibilidad personal lo destacable y relevante será un aspecto distinto. Una definición, por tanto, nunca lo explica todo, es siempre una síntesis y una reducción que omite matices y apreciaciones, posiblemente muy interesantes para otros puntos de vista. Por otra parte, una definición debe tener también una vertiente de proyección hacia el futuro. Cada definición debería abrir posibilidades de trabajo, debería insinuar programas de investigación y de intervención: debería proponer líneas de estudio hacia donde avanzar. Estas dos cualidades o características, síntesis y proyección, permiten considerar la definición como algo dinámico y en constante evolución. Nunca hay una definición finalizada, total y definitiva, sino que ésta se va rehaciendo y modificando en función de los nuevos elementos que a partir de nuevos estudios, investigaciones y experiencias surgen como relevantes y significativos. Es con este espíritu de síntesis y provisionalidad que queremos presentar nuestra definición de educación moral.

Sentido amplio y sentido estricto del concepto de Educación Moral.

La primera dificultad al acercarnos al concepto de Educación Moral es determinar la amplitud con que podemos entender las prácticas de educación moral. Con frecuencia se afirma que la educación es siempre educación moral por cuanto queda referida a la manera de interaccionar entre los individuos y a los procesos en que los niños y niñas aprenden aquellos hábitos, normas y formas de actuar necesarias para vivir en comunidad. En sentido amplio, pues, podríamos entender la educación moral como sinónimo de socialización. El objetivo sería ayudar al niño/a a integrarse en su comunidad, dotándole de aquellas habilidades y del bagaje cultural necesario que le permitan adaptarse al código establecido en la sociedad a la que pertenece. Desde este punto de vista la tarea del sujeto no consiste en detectar conflictos o en introducir cambios y

modificaciones en el medio sino, en acomodarse a las costumbres, hábitos, valores y normas características de su comunidad concreta. La socialización supone siempre una cierta búsqueda de equilibrio y armonía entre individuo y medio social. El conflicto, por tanto, queda íntimamente ligado a la dificultad para adaptarse y asumir el código existente.

A pesar de la importancia que este tipo de procesos tiene y debe tener en la vida de cada individuo, pensamos que la educación moral no queda limitada a la socialización sino que en ella se debe destacar una vertiente más crítica y transformadora. Es por ello que valorando y considerando imprescindible el proceso de adaptación y socialización del sujeto, reservaremos el término educación moral para referirnos a otro tipo de objetivos y prácticas educativas.

La educación moral entendida en sentido estricto supone cierta búsqueda de ruptura del equilibrio y la armonía entre individuo y medio en beneficio de la fidelidad a la propia conciencia. La educación moral limita la adaptación y se erige como lugar de cambio y transformación personal y colectiva, es decir, como lugar de emancipación. Los elementos básicos a tener en cuenta en esta concepción de la educación moral son la conciencia y el conflicto moral, como ya explicaremos más adelante. Si en la socialización el conflicto interno no era reconocido, ya que el objetivo era la adaptación al exterior, la educación moral, en cambio, insiste en él. El tratamiento de temas problemáticos y controvertidos es el contenido básico de la educación moral. Se insiste también en desarrollar la sensibilidad para percibir conflictos morales y para analizar de forma crítica la realidad cotidiana, elementos que pueden facilitar la implicación y compromiso de las personas en la creación de formas de vida y de convivencia más justas y novedosas. Entendida de esta manera, la educación moral reconoce en cada sujeto al autor de su propia historia, poniendo en sus manos la responsabilidad para inventar su vida, para tomar decisiones en situaciones de conflicto, para crearse de una forma querida y deseada²⁷.

Si bien esta concepción de educación moral, como ya hemos dicho, se aleja de las prácticas reproductoras, entendemos que en ella se da un tipo de socialización indirecta y reflexiva muy distante de la transmisión de normas y conductas consensuadas socialmente. La educación moral recoge, acepta e integra valores de amplio consenso y humanamente deseables. Estos valores son de carácter abstracto y formal y su formulación no permite resolver directamente cada situación controvertida sino que obliga en cada caso a tomar una decisión responsable y personal. Entre tales valores cabe citar la justicia, la libertad o la solidaridad, y se han plasmado en la generalmente aceptada Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A partir de aquí cuando hablemos de educación moral nos referiremos al sentido estricto de la misma, reconociendo sin embargo el fuerte componente adaptativo que ésta supone, pero insistiendo, sobretodo, en que la educación moral implica una decisión consciente, así como la construcción voluntaria de la historia personal y colectiva. A partir de este contexto teórico vamos a presentar y comentar la definición de educación moral que nos sirve de guía.

"La educación moral pretende facilitar y ayudar a los educandos en el desarrollo y la adquisición de las capacidades de sensibilidad, reflexión, y acción, así como de los conocimientos sustantivos necesarios para enfrentarse autónomamente a aquellas situaciones que implican o pueden implicar un conflicto de valores".²⁸

27. HALL, R.T. (1979): Moral education: a handbook for teachers, Minneapolis, Winston Press. pp. 5-20.

28. Esta definición la hemos confeccionado a partir de los apuntes de la asignatura de Educación moral impartida por J. M. PUIG, y del libro de PUIG, J. M. y MARTINEZ, M. (1989) Educación moral y democracia, Barcelona, Laertes, pp. 19-26.

- *"La educación moral pretende facilitar y ayudar a los educandos en el desarrollo y la adquisición"*

La relación entre desarrollo y aprendizaje así como el énfasis que se pone en cada uno de estos dos procesos, es uno de los aspectos más polémicos en las teorías psicológicas. Cada uno de estos procesos vividos por el sujeto acentúa o reclama un tipo de intervención educativa y de actuación del adulto. Así las teorías que defienden el desarrollo natural, considerarán el papel de adulto como facilitador o estimulador del crecimiento. Las teorías que acentúan la importancia del aprendizaje y el desarrollo cultural en el individuo, reclamarán, sin embargo, un tipo de intervención más intensa basada en la ayuda directa por parte del adulto responsable. Básicamente son estas dos lecturas las que se han hecho en relación a los lazos que unen desarrollo y aprendizaje.

Piaget insitió en la importancia que tenía respetar el desarrollo natural del niño, considerando que tal desarrollo exigía tiempo y no podía ni debía ser acelerado. El nivel de comprensión y las estructuras mentales del niño/a imponen una serie de límites al aprendizaje. Intentar prescindir de ellos u omitirlos es un esfuerzo inútil pues el niño no está preparado para asimilar los aprendizajes que le llegan desde fuera y para los que no está motivado. La propuesta de Piaget consiste, sin embargo, en crear un medio rico y complejo que facilite al niño/a la necesidad de nuevos aprendizajes. A pesar de que Piaget considera que el orden de aparición de los estadios evolutivos es el mismo en todos los seres humanos, también advierte que pueden producirse avances o retrocesos importantes en función de las experiencias y la historia educativa de cada persona. Es por ello que Piaget considera básico para un desarrollo natural rápido y sólido un ambiente educativo estimulador, sugerente y motivador que dada su complejidad pueda generar conflictos y cuestiones que al niño/a le preocupen y le fuercen a avanzar. El conflicto era para Piaget el principal motor del desarrollo y consideraba que en todos los casos en que hay una aceleración del desarrollo, ésta es producto de un conflicto

suscitado en la propia mente del niño o niña. La capacidad del medio para sugerir conflictos es básica en el desarrollo.

Desde las aportaciones de Piaget, el papel que debe asumir el adulto es el de facilitador de las condiciones en las que viven y se interaccionan los sujetos. Su intervención se limita a garantizar el medio rico y a ser él mismo un elemento sugerente y estimulador del crecimiento. Una educación moral que respondiera plenamente a esta concepción, se centraría en favorecer situaciones de conflicto que estimulasen a los educandos a buscar nuevas soluciones y a avanzar en su desarrollo. La explicitación de contenidos sería innecesaria.

Una visión diferente y, según como se interprete, opuesta a la de Piaget, es la aportación de Vygotsky. Para el autor, el aprendizaje no sigue simplemente al desarrollo, sino que, por el contrario, lo acelera. Vygotsky insiste en el desarrollo cultural más que en el desarrollo natural del niño/a, y piensa que en ello el papel del aprendizaje es clave. La instrucción sólo es útil y óptima cuando precede al desarrollo. La Zona de Desarrollo Próximo ha de ser el indicador fundamental tenido en cuenta por el adulto para intervenir y presentar nuevos aprendizajes a sus alumnos/as. Estos aprendizajes deben despertar y explicitar aquellas funciones que se encuentran en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. Es bajo estas condiciones que la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo infantil. El papel del adulto en la propuesta de Vygotsky es totalmente diferente que en el caso de Piaget. En una concepción donde el aprendizaje "estira" al desarrollo, la intervención del adulto es mucho más intensa y directa. Su papel no se limita a facilitar o estimular el aprendizaje, sino que requiere que éste ayude al niño/a a entender, comprender e interpretar todo aquello que todavía no puede hacer él solo. El adulto realiza ante todo un proceso de mediación, el cual permite al niño/a gozar de una experiencia impropia, de una memoria, una atención, unas categorías, una inteligencia, prestadas por el adulto, que suplementan y conforman de modo progresivo su visión

del mundo y construyen poco a poco su mente, que será así durante bastante tiempo, una mente social que funciona en el exterior y con apoyos instrumentales y sociales externos. Si aceptamos los supuestos de Vygotsky, el papel de la educación moral se complica en relación al modelo presentado por Piaget. No basta ya con crear situaciones generadoras de conflicto, sino que además se debe formular con precisión los contenidos que se desea transmitir o hacia los cuales se quiere "arrastrar" al alumno.

En la definición que presentamos hemos considerado que se debía incluir ambas posturas, posturas que nosotros leemos e interpretamos como complementarias entre sí. Pensamos que si bien la educación moral debe facilitar el desarrollo natural del sujeto, también es cierto que éste puede ser ayudado desde el exterior. La exposición del educando a situaciones conflictivas desde el punto de vista moral junto a la adquisición de información y contenido concreto relevante pensamos que es la mejor manera de enfocar la intervención del adulto en relación a la educación moral. En el caso de Kohlberg, por ejemplo, ya encontramos algunos indicios de la utilización de las dos perspectivas. A pesar de considerar el conflicto como motor de cambio y evolución, y defender, por tanto, la discusión de dilemas morales a fin de estimular el desarrollo del juicio moral, Kohlberg propone que los adultos en las conversaciones con sus alumnos se sitúen en el "estadio +1". Ello consiste en ofrecer a los educandos argumentos del estadio inmediatamente superior al que se encuentran, y, por tanto, adelantarles y ayudarles a explicitar aquello que los alumnos tienen en proceso de maduración o en la Zona de Desarrollo Potencial²⁹.

29. ALVAREZ, A. y del RIO, P. (1990): "Educación y desarrollo de la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo" en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A.: Desarrollo psicológico y educación II Psicología de la educación, Madrid, Alianza, C. 6, pp. 93-119. COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza" en Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C.: Desarrollo psicológico y educación I Psicología evolutiva, Madrid, Alianza, C. 23, pp. 435-453. COLL, C. y MARTI, E. (1990): "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje" en Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A.: Desarrollo psicológico y

• "... las capacidades de sensibilidad, reflexión, y acción"

Las capacidades que, a nuestro juicio, la educación moral debe desarrollar y ayudar a adquirir a los alumnos/as son básicamente de tres tipos: de sensibilidad, reflexión y acción³⁰. Por sensibilidad entendemos la capacidad para mostrarse sensible a los problemas morales. No siempre es fácil percibir los conflictos que constantemente aparecen en nuestra sociedad. Con frecuencia encontramos personas que no muestran ningún tipo de interés o sensibilidad hacia problemáticas con trascendencia moral. Consideramos que la capacidad para saber reconocer estos problemas y para sentirse afectado por ellos es moralmente deseable por cuanto fomenta una actitud y crea una disponibilidad hacia situaciones moralmente controvertidas. Por otra parte, es en este núcleo de capacidades donde los aspectos emotivos, empáticos y menos conscientes tienen un papel más elevado. Creemos que la sensibilidad es educable y que debería ser potenciada desde el ámbito de la educación moral. A pesar de no proponer ningún orden pensamos que en muchas ocasiones estas capacidades sensitivas preceden a las de reflexión. Cuando un sujeto se siente afectado por un conflicto, inicia un proceso de reflexión en torno a él. Es cierto también que no siempre tiene porqué darse en este orden y que la reflexión o una actuación concreta pueden despertar una mayor sensibilidad.

El segundo tipo de capacidades a las que hacemos referencia en nuestra definición son las capacidades de reflexión. Estas giran en torno al desarrollo del juicio moral, la comprensión crítica y la selección y tratamiento de la información. La capacidad para argumentar en base a

educación II Psicología de la educación, Madrid, Alianza, C. 7, pp. 121-139. PALACIOS, J.; COLL, C. y MARCHESI, A. (1990): "Desarrollo psicológico y procesos educativos" en Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C.: Desarrollo psicológico y educación I Psicología evolutiva, Madrid, Alianza, C. 25, pp. 367. VYGOTSKI, L.S. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar" en Infancia y Aprendizaje, Madrid, nº 27-28, (1984) pp. 105-116.

30. HERSH, R. H.; MILLER, J. P. y FIELDING, G.D. (1980): Models or moral education, New York, Longman, pp. 1-7.

criterios cada vez más justos y maduros, la capacidad para comprender las raíces del problema y las diferentes lecturas que se pueden hacer del mismo, son la base que permitirá al sujeto comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad personal y social concreta.

Por último, la educación moral también está estrechamente ligada a las capacidades de acción. El ser sensible a los problemas morales así como saber argumentar de forma correcta y teniendo en cuenta todos los puntos de vista, son elementos necesarios y muy convenientes que pueden facilitar la acción moral pero que sin embargo no la garantizan.

La coherencia entre juicio y acción moral es seguramente uno de los aspectos más débiles en muchas teorías sobre la educación moral. Los factores que intervienen en el comportamiento son más variados y complejos, muy vinculados, con frecuencia, a situaciones concretas y contextualizadas. Todo ello invita a que la distancia entre juicio y acción moral sea mayor a lo que deseáramos. Sin embargo, la educación moral debe dotar al individuo de aquellas capacidades que le permitan no sólo controlar sino también dirigir su comportamiento y su vida. Las habilidades sociales, las técnicas de autorregulación y las técnicas del yo son algunos de los medios que pueden potenciar estos aprendizajes.

A pesar de que, a fin de facilitar la explicación, hayamos dividido los tres tipos de capacidades, es obvio que estas se adquieren y trabajan de forma paralela, siendo cada una de ellas un estímulo y refuerzo de las otras dos. Consideramos que sería incorrecto resaltar una de ellas en detrimento del resto. Creemos, por el contrario, que los alumnos y alumnas han de ir avanzando de forma paralela en todas ellas y que con frecuencia a partir de una misma situación, suceso o tema se pueden trabajar los tres tipos de capacidades.

- "... los conocimientos sustantivos"

Cuando en la definición de educación moral hacemos referencia a la adquisición de conocimientos, estamos refiriéndonos a aquellos valores y actitudes deseables desde el punto de vista humano y sobre los cuales hay un consenso bastante generalizado³¹. Valores y actitudes arraigadas a la tradición y considerados como elementos positivos que pueden ayudar a la creación de formas de convivencia más justas y solidarias. Valores como la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, la colaboración y la paz, son contenido del currículum que nosotros presentamos. Ayudar a que éstos se conceptualicen y fomentar actitudes coherentes con dichos valores son algunos de los objetivos de las actividades propuestas en el currículum. Estos valores se concretan a veces en actitudes y conductas concretas que se derivan de los valores mencionados.

Todos estos contenidos se intentan trabajar en función de criterios educativos tales como el respeto al ritmo de desarrollo, la construcción de sentido personal en relación al contenido del aprendizaje y la consideración de la necesaria autonomía del sujeto cuando se tratan temas moralmente relevantes.

- "... para enfrentarse autónomamente..."

Intimamente unido a este aspecto aparece el siguiente elemento de la definición, la autonomía³². Al hablar de autonomía hacemos referencia a la conciencia personal. Esta supone reconocer la capacidad que cada sujeto tiene para dirigirse a sí mismo de acuerdo con su conciencia, su forma de pensar y de querer. Ello no significa que tengamos una idea de

31. TRILLA, J. (1992): El profesor y los valores controvertidos. Barcelona, Paidós.

32. BILBENY, N. (1992): Aproximación a la ética, Barcelona, Ariel, pp. 237-256. PIAGET, J. (1984): El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca., pp. 273-343. RUBIO CARRACEDO, J. (1992): "La autonomía moral" en Rubio Carracedo, J.: Ética constructiva y autonomía personal, Madrid, Tecnos, pp.133-167.

conciencia como de algo formado individualmente y aislado de la realidad. Consideramos que la conciencia se forma intersubjetivamente, y que la manera de pensar y sentir del individuo es fruto también, y sobre todo, de lo que éste construye y descubre en el diálogo e interacción con los demás. Esta formación intersubjetiva de la conciencia no supone, como ya hemos dicho, una sujeción heterónoma a puntos de vista externos.

• *"...a aquellas situaciones que implican o pueden implicar un conflicto de valores."*

Por último aparece la idea del conflicto de valores y de las situaciones donde tales conflictos se ponen de manifiesto y se perciben de manera más intensa³³. Hablábamos anteriormente de la sensibilidad para reconocer conflictos y sentirse afectado por ellos. Las situaciones de conflicto de valores a las que nos referimos no se limitan únicamente a aquellas en que éstos son muy evidentes o palpables (situaciones de robo, situaciones donde se conculca el derecho a la vida, situaciones de esclavitud, etc). Pensamos que la sensibilidad que pretendemos desarrollar en nuestros alumnos para detectar conflictos, ha de sobrepasar y romper el límite de la socialización. Son muchas las situaciones en las que una conducta o actitud puede estar permitida, incluso ser bien vista socialmente, y que no necesariamente sea moral. La capacidad para definir conflictos y reconocer la posibilidad de cambio, la modificación de actitudes y la necesidad de una acción y compromiso personal y social, es en definitiva la finalidad última que nos proponemos.

33. GUIBAN. E. (1986): Razón y pasión en ética, Barcelona, Anthropos, pp. 29-38.
HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Península, pp. 156-165.

1.5. Experiencias de Educación Moral.

El trabajo en el ámbito de Educación Moral debe incluir, a nuestro juicio, actividades diversas y variadas que de manera complementaria posibiliten las experiencias educativas que deben vivir los educandos. En este sentido consideramos necesario un currículum escolar abierto y flexible que contemple y atienda los siguientes ámbitos de intervención: la construcción de un clima escolar que permita convertir la escuela en una comunidad democrática, la realización de actividades pensadas específicamente para desarrollar la formación moral en los alumnos y alumnas, la utilización planificada de todas las oportunidades de educación moral que ofrece el conjunto del currículum escolar y, por último, la participación social de los alumnos fuera del marco escolar³⁴.

La escuela como comunidad democrática.

Las relaciones que se establecen en el marco escolar son probablemente una de las principales fuentes de aprendizaje moral. Estas no son nunca sustituidas ni quedan suplidas por otro tipo de intervención. A pesar de la importancia que tienen las actividades específicas de educación moral en el desarrollo moral del individuo, las relaciones personales que el alumno/a establece con sus compañeros y maestros favorecerán o dificultarán la formación de una personalidad moral autónoma y solidaria. Es por tanto tarea de la escuela favorecer relaciones personales que propicien personalidades morales maduras; es decir, relaciones basadas en la libertad y la cooperación entre sus diferentes miembros. La vivencia de experiencias de autonomía, diálogo y cooperación deberá ser uno de los objetivos básicos en los distintos ciclos escolares, que en función de la edad del alumnado se llevará a cabo de distintas maneras. Los niños y niñas, ya en los primeros ciclos escolares, deberán ejercer su derecho a la participación, acostumbrándose a

34. PUIG, J.M. (1992): "Educación Moral" en MEC: Materiales para la Reforma. Educación Infantil, Primaria y Secundaria, Madrid, MEC.

dialogar, discutir puntos de vista distintos, respetar a aquellos que opinan diferente, e intentar llegar a acuerdos y consensos respecto a los temas que afectan al colectivo. Pensamos que el marco escolar es un ámbito privilegiado para este tipo de ejercicios. La discusión respecto a los conflictos cotidianos de la vida del grupo, la adopción de normas, la crítica constructiva de aquellos aspectos que no comparten y la aceptación de las decisiones colectivas son todos ellos elementos que irán desarrollando en los niños y niñas las capacidades propias de una personalidad moral autónoma y libre.

La participación democrática en la escuela potenciará, por ejemplo, el desarrollo del juicio y acción moral, ayudando a los individuos a superar el egocentrismo que les impide comprender puntos de vista ajenos y les dificulta la asimilación personal de las normas morales. Ello requiere limitar las relaciones interpersonales que se basan únicamente en el respeto unilateral, y potenciar un tipo de relaciones en las que la imposición autoritaria es sustituida por la cooperación y el respeto mutuo entre iguales.

Llevar a cabo una experiencia como la que estamos describiendo, es decir, una experiencia de participación democrática en el ámbito escolar, es prácticamente imposible si no se dan dos condiciones básicas. En primer lugar, se hace necesaria la generalización del diálogo entre todos los participantes. En este sentido el maestro deberá propiciar el intercambio de opiniones como ejercicio común en la dinámica del aula. Esto significa que además de institucionalizar la asamblea como momento privilegiado de gestión colectiva, se estará atento a generar diálogo e intercambio en cualquier situación y acontecimiento que tenga lugar en el aula. En segundo lugar, es imprescindible que la actitud del maestro/a sea coherente con la propuesta que aquí defendemos. Probablemente una actitud excesivamente directiva y autoritaria no favorezca el diálogo ni la gestión autónoma de la vida colectiva. Por el contrario, una actitud respetuosa, activa, paciente y firme, ayudará a los alumnos no sólo a

encontrar soluciones a los problemas concretos sino que favorecerá en éstos la adquisición del diálogo como principal instrumento organizativo.

Actividades específicas de Educación Moral

El diseño de actividades específicas de educación moral intenta cubrir dos aspectos básicos que, posiblemente, quedan menos atendidos por los demás elementos anteriormente señalados: participación escolar democrática, currículum escolar y participación fuera del ámbito escolar. El primero de ellos hace referencia a los contenidos sobre los que se quiere incidir en la educación moral y que los maestros y maestras de cada uno de los ciclos educativos determinarán en su momento. El segundo aspecto está relacionado con los métodos que deberán utilizarse para el tratamiento de los contenidos establecidos.

A nuestro juicio una propuesta de actividades de educación moral, debe definirse por ser específica, transversal y sistemática. Cuando hablamos de "propuesta específica" nos estamos refiriendo a la necesidad de que tal propuesta esté diseñada especialmente para conseguir los objetivos propios de la educación moral. Ello exige la formación de estrategias propias y pensadas para desarrollar los distintos componentes de la educación moral. Decíamos asimismo que una propuesta de educación moral debe ser transversal, dado que los temas que en ella se tratan, temas de gran complejidad y de enorme repercusión personal y social, no están contemplados como áreas o disciplinas en los diseños curriculares. Estos temas son abordados de forma multidisciplinar por distintos maestros, y tratados a partir de diversas áreas de conocimiento. En coherencia con esta práctica generalizada en la mayoría de escuelas, nosotros abogamos por una educación moral que sea abordada transversalmente pero con metodologías específicas. Este planteamiento transversal supone, sin embargo, dedicar a las actividades de educación moral parte del tiempo destinado al resto de áreas curriculares. Por último, entendemos que la propuesta de educación debe ser sistemática, es decir, la educación moral no puede ser trabajada a partir de actividades

ocasionales y desordenadas. Consideramos que una propuesta seria de educación moral debe regular y orientar las metodologías que se emplean así como la aplicación de las distintas actividades. Para ello deberá incluir una propuesta concreta de objetivos y de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales suficientemente precisa y secuenciada³⁵.

Dado que nuestra aportación en esta tesis se centra precisamente en el diseño de una propuesta de educación moral dirigida a las edades de ocho a diez años, no nos extendemos aquí a explicar con mayor detenimiento los elementos mencionados.

Educación moral y currículum escolar.

Se ha dicho con frecuencia que la educación moral se lleva a cabo en todas las áreas del currículum escolar y que ello hace innecesaria una dedicación específica. Si bien nosotros defendemos un tiempo específico para el trabajo de ésta, compartimos la idea de que la educación moral no es privativa ni exclusiva de una materia y un tiempo concreto. Es más, sólo en la medida en que ésta se contemple de forma coherente en las distintas materias y sea asumida por todos los profesores, se podrá iniciar un trabajo serio de educación moral. Acostumbrar a los alumnos y alumnas a detectar los problemas morales que plantean los diversos ámbitos de la vida humana y favorecer una actitud crítica y comprometida respecto a éstos son algunas de las posibles tareas comunes a todos los espacios escolares.

Participación de los alumnos y alumnas fuera del marco escolar.

Con este elemento queremos subrayar la importancia que tiene en la formación moral de los alumnos el vivir experiencias que trasciendan el ámbito escolar y que les implique personalmente en algún tipo de

35. PUIG, J.M. (1992): "Objetivos y orientaciones", en *Perspectiva escolar*, nº 201, marzo, pp. 12-14.

participación social. La manera de llevar a cabo este objetivo dependerá de la edad y las capacidades del alumnado. Sin embargo, consideramos que ya desde los primeros años de escolaridad se debería facilitar a los educandos acciones individuales o colectivas de contribución positiva a la comunidad.

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos de la educación moral es crear ciudadanos democráticos no podemos prescindir del compromiso social como instrumento educativo. En ocasiones la escuela deberá asumir un papel esencialmente informativo, en otras podrá implicarse de forma más directa en alguna acción llevada a cabo en el barrio o ciudad, y en otros momentos puede ser la misma escuela quien sugiera u organice acciones de este tipo. Sea como fuere, consideramos, que sin este elemento de participación social la educación moral quedaría incompleta y se estaría desperdiciando una de las posibilidades más eficaces para trabajar el compromiso y la responsabilidad personal y colectiva.

Como hemos dicho al iniciar este apartado, son distintas las tareas que la intervención educativa debería tener en cuenta respecto a la formación moral de los educandos. Pese a ello nuestro trabajo se centra únicamente en el segundo de los elementos señalados: el diseño de actividades pensadas específicamente para trabajar la Educación Moral. Ello no se debe a una falta de preocupación por los otros ámbitos. Reconocemos la importancia de los mismos y consideramos que la aplicación del material curricular que aquí ofrecemos, si no va acompañado del resto de elementos generará una práctica escolar insuficiente para alcanzar todos los objetivos de la educación moral.

2. Bases filosóficas y psicológicas para un currículum de educación moral.

2.1. El contexto de la propuesta curricular: crisis de la fundamentación ética y crisis social.

No vamos a exponer aquí la gama de problemas humanos que han atravesado y atraviesan la vida de las personas y su convivencia. Sin caer en ningún tipo de pesimismo, podemos constatar como el conflicto ha sido una constante en la historia humana, y nada hace presagiar que deje de ser así en el futuro. La naturaleza de tales conflictos, la manera de enfrentarse a ellos y el tipo de soluciones y justificaciones fundamentadoras son, sin duda, lo que se ha ido modificando de una época a la otra. Son algunos de estos aspectos que configuran el contexto socio-histórico en el que nos movemos, y en el que iniciamos esta reflexión curricular, lo que nos ocupa las páginas siguientes.

Parece que hoy el hombre se encuentra desorientado en el momento de situarse y enfrentarse a este tipo de problemática. Si la religión, la acción política o la idea de progreso técnico-científico y moral habían sido en distintos momentos fuentes de seguridad y elementos de clarificación, ahora ya no lo son. La creencia en que la religión, la política o el progreso eran la solución para los problemas de la humanidad se ha ido diluyendo hasta no quedar en nada.³⁶

36. KUNG, H. (1991): Proyecto de una ética mundial, Madrid, Trotta, pp. 17-42.

La religión durante mucho tiempo dio respuesta a todo, ejerciendo el papel de regulador de las conductas y pensamientos de los sujetos. Las maneras en que las personas se enfrentaban a la vida, la muerte o las relaciones con sus semejantes quedaban formuladas de manera clara y explícita en la doctrina de las diferentes iglesias. La duda o la indecisión parecía no tener lugar porque todo estaba ya pensado y decidido de antemano y desde fuera. En la medida en que las soluciones aportadas por la religión no daban respuesta real a los problemas existentes ni satisfacían las dudas y los misterios humanos, ésta fue perdiendo relevancia en favor de alternativas más racionales y basadas en realidades más objetivables. A su vez, las normas legales fundamentadas en criterios religiosos o mágicos fueron sustituyéndose por leyes cada vez más convencionales, reguladas por un legislador y públicamente sancionadas. El proceso de racionalización del mundo fue debilitando el papel social de la religión.³⁷

El cambio de contexto ha llegado también con la crisis de los proyectos políticos que habían sido defendidos como la solución a los problemas mundiales de convivencia. Temas como la injusticia y la desigualdad parecían tener solución en programas políticos concretos. La caída del marxismo, por ejemplo, fue especialmente significativa a propósito de todo ello. La propuesta marxista penetraba en la conducta y el pensamiento individual. Les dotaba de una dirección y un soporte ideológico que "garantizaba" el orden, la decisión, el compromiso y, sobre todo, la certeza de avanzar en el sentido político y ético correcto. Las alternativas liberales han sido asimismo una propuesta de solución y mejora social que se han intentado imponer en su momento. Su exagerada y casi exclusiva insistencia en el concepto de la eficacia del mercado no ha sido suficiente tampoco para responder a los grandes problemas e interrogantes de la humanidad.³⁸

37. CASTIÑERIA, A. (1991): L'experiència de Déu en la postmodernitat, Cruïlla, Barcelona.
WEBER, M. (1969): La ética protestante y el espíritu del capitalismo, Barcelona, Península, pp. 5-22.

38. MAZ i DIAZ, S. (1991): Modernitat i postmodernitat. Barcelona, Barcanova. pp. 11-14,

El tercer elemento señalado como fuente de seguridad durante un momento histórico concreto fue la idea de progreso técnico y moral indefinido. Esta perspectiva priorizó una determinada forma de razón, la que podríamos llamar científico-técnica o instrumental, limitando por tanto la complejidad y globalidad de la razón humana, lo cual a nuestro entender se ha convertido en fuente de infinidad de conflictos y problemas. El hecho de privilegiar el progreso y desarrollo científico en detrimento de otros aspectos también racionales ha generado conflictos y situaciones en las que ciencia y ética no son siempre compatibles. Por otra parte, la experiencia de haber llegado a un límite y la amenaza del posible retroceso como consecuencia inmediata de los grandes éxitos científicos es, quizás, la vivencia más intensa y generalizada de este momento. Todo ello parece indicar que la razón instrumental aislada de otros factores ha fracasado y que necesitamos una visión más compleja y enriquecedora de la existencia del hombre para plantear sus conflictos y buscar perspectivas que puedan ayudarnos a avanzar. La razón, por tanto, no puede aparecer reñida con las maneras de sentir y querer de los individuos, no se la puede plantear en términos que niegue los aspectos que la pueden y deben complementar³⁹.

A las crisis de seguridades que hemos mencionado debemos añadir también otros fenómenos que en la actualidad perturban y dificultan la vida y la convivencia entre individuos y colectivos humanos. Los problemas provocados por el multiculturalismo, o la intolerancia y discriminación que se manifiestan en situaciones de pluralidad ética y cultural, están alterando uno de los principios de convivencia más fundamentales. La limitada participación de algunos colectivos en la vida política de los países donde habitan, las situaciones de marginación social, los comportamientos etnocéntricos, así como los brotes de racismo están dificultando el contacto y la buena relación entre culturas distintas. Parece que en los últimos años resurge un tema que parecía enterrado y solucionado por la humanidad.

53-56.

39. Mc CARTHY, T. (1987): La Teoría crítica de Jürgen Habermas, Madrid, Tecnos, pp. 35-61.

Por otra parte, y ligado con el tema anterior, percibimos como las sociedades han sufrido y están sufriendo un proceso creciente de interconexión y de mutua dependencia. La eficacia y el progreso de los medios de comunicación ha reducido las fronteras de los distintos países y comunidades. Hoy en día todos tenemos acceso a los problemas y situaciones que acontecen en cualquier punto del planeta, lo cual nos obliga a entender las razones que generan dichos problemas así como a interpretar las posiciones adoptadas por los colectivos implicados. Sin embargo, y a pesar de la inmediatez y cantidad de información que nos llega a través de los medios de comunicación, es frecuente que las personas hagamos juicios poco acordes con la realidad cuando la información se refiere a medios culturales alejados o desconocidos. La falta de esquemas comprensivos adecuados para entender situaciones y conductas lejanas a nosotros, junto a la amplitud de información, hacen del mundialismo un fenómeno que en la actualidad genera conflicto y perturba las sociedades y a los hombres⁴⁰.

En otro orden de cosas, la degradación continua de la naturaleza, las amenazas y peligros que corre el medio ambiente, la experiencia de haber llegado demasiado lejos en la manipulación del medio físico, la preocupación por la tierra que heredarán las próximas generaciones y en general el temor a lo que pueda ocurrirle al planeta, es en la actualidad un tema clave y común a todas las culturas y sociedades. Parece ser que el fenómeno de la degradación del medio nos aúna y nos pide una respuesta colectiva para poder hacer frente a la desesperante situación en la que al parecer nos encontramos. No podemos hablar de países afectados por el problema y países que se ven libres de él. La destrucción de la naturaleza no respeta fronteras políticas ni geográficas.

40. PUIG, J.M. (1993): "Minorías étnicas y educación democrática. Hacia el interculturalismo" en Ortega, P. y Sáez, J. (comps.): Educación y democracia, Murcia, Caja Murcia, pp. 117-120.

Otro de los fenómenos perturbadores es el de la falta de respeto por los Derechos Humanos. Son constantes las situaciones de conculcación de algunos de estos derechos. Las condiciones de pobreza y miseria en que viven países enteros del planeta frente a la opulencia y el exceso de bienestar de los grupos más favorecidos es una de las manifestaciones más contundentes de que los valores de igualdad y justicia, defendidos en la declaración Universal de los Derechos Humanos, son todavía una realidad utópica. La violencia, la agresividad y la guerra son hechos muy generalizados, y a veces incluso en crecimiento, que el hombre no ha podido aún controlar y eliminar. Bajo distinto tipo de manifestaciones se puede percibir la presencia de la violencia y la agresión. Los atentados terroristas, la inseguridad ciudadana, los enfrentamientos entre diferentes tribus urbanas, la violencia causada por grupos neonazis, la muerte continua de habitantes del globo por falta de alimentos son sólo algunos ejemplos de la situación de violencia y falta de respeto en que vivimos. La preocupación por todo ello y la situación de inseguridad e ineficacia en que nos encontramos son aspectos que perturban fuertemente nuestra existencia.

Aún en esta dirección, la discriminación a la que se ve sometida gran parte de los habitantes de la tierra tiene, con frecuencia, distintas expresiones. Hemos visto alguna de ellas: la discriminación racial, económica o cultural. No querríamos omitir en este breve comentario sobre los fenómenos perturbadores que se viven con mayor intensidad en el momento actual, el tema de la discriminación por razón de género. Si bien no es este un aspecto nuevo en la historia, sí que podemos decir que hay una nueva sensibilidad respecto al tema. Situaciones que en otras épocas podían haberse aceptado con cierta normalidad y sumisión por parte del colectivo femenino, son hoy cuestionadas y rechazadas por hombres y mujeres que ven en ellas un signo de discriminación y marginación. Si bien el derecho a la igualdad entre hombres y mujeres goza de amplio consenso, nos encontramos con frecuentes situaciones en las que el tema genera polémica y aparece de forma conflictiva. La preocupación y

necesidad de avanzar hacia una realidad más justa está, sin embargo, haciéndose notar en distintos colectivos y ámbitos sociales.

Creemos que todos estos fenómenos socio-históricos (el multiculturalismo, la mundialización, la degradación de la naturaleza, la violación de los derechos humanos, la discriminación por razón de género, y otros) son el trasfondo que debe ser tenido en cuenta en el momento de diseñar y justificar un currículum de educación moral. De igual manera, pensamos que las críticas o comentarios realizados a propósito de las crisis de seguridad vividas en el terreno religioso, político y, sobre todo, científico, nos han de ayudar a desprendernos de las falsas seguridades y de los excesos de confianza, pero no implican por nuestra parte una renuncia de los presupuestos ilustrados de confianza crítica en la razón. De una razón más intersubjetiva que individualista, de una razón que permanezca abierta al sujeto, a las maneras en que éste siente y quiere, y abierta también al elemento trascendente, cualquiera que sea la forma concreta en que se manifiesta.

De acuerdo con todo ello, y en el momento de fundamentar el currículum de educación moral, partimos de dos paradigmas: uno propio de la filosofía y otro de la psicología que, sin embargo, consideramos mutuamente complementarios. El primer paradigma lo forman las éticas comunicativas, representadas por Habermas y Apel. El segundo paradigma es el de la psicología del desarrollo del juicio moral, defendida por Piaget y Kohlberg.

2.2. La filosofía y la psicología en un currículum de Educación Moral.

A partir de este apartado pretendemos fundamentar el currículum de educación moral que en esta tesis se presenta desde dos perspectivas distintas y complementarias. Por una parte, intentaremos justificar el currículum a partir de las aportaciones que nos llegan de la reflexión

filosófica. Pese a que la función de la filosofía y su relación con las otras ciencias y disciplinas es hoy en día objeto de polémica y discusiones entre los especialistas, pensamos que tiene un papel imprescindible en la teoría pedagógica y, en concreto, en la fundamentación de la educación moral. Es así como, con independencia de si se considera la filosofía como "acomodador o juez" de las ciencias humanas o como "vigilante e intérprete"⁴¹, en nuestro caso concreto buscamos y esperamos de ella las indicaciones y criterios necesarios para determinar qué es lo deseable hacia lo que debemos dirigir la práctica educativa.

La segunda perspectiva que queremos utilizar para fundamentar nuestro currículum es la psicología. Junto con aquello que aparece como deseable y digno de ser buscado (saber que aporta la filosofía), es también imprescindible conocer aquello que es factible, que tiene posibilidad de ser. La psicología, disciplina con importante base empírica, debe servir para comprobar en qué medida son posibles y reales las aportaciones filosóficas. La información que la psicología revela respecto a aspectos tales como la génesis o las condiciones de desarrollo del individuo es muy significativa a la hora de orientar la práctica educativa⁴².

Vamos a partir pues de la filosofía y la psicología como disciplinas diferentes que tienden a converger y a reforzarse mutuamente. En el caso de la educación moral podremos apreciar, por ejemplo, como el último estadio del desarrollo de juicio moral establecido por Kohlberg coincide con la propuesta que desde la filosofía formula Habermas. De este modo, la aportación psicológica viene como avalada por una propuesta reflexiva, y a su vez la aportación filosófica queda, en cierta manera, corroborada por los datos psicológicos⁴³.

41. HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Península, pp. 9-29.

42. Esta doble fundamentación de la Pedagogía fue formulada explícitamente por Herbart, y pese a las modificaciones que han sufrido ambas disciplinas y a la necesaria multiplicación de las disciplinas fundadoras, sigue en lo esencial totalmente vigente. HERBART, J.F. (1987): Esbós per a un curs de pedagogia Barcelona, Eumo, pp. 9-23.

Centraremos nuestra explicación y revisión en la descripción de tales teorías y en la presentación de tres aspectos que han sido criticados o cuestionados en ambas. Podemos considerar que las críticas son paralelas y complementarias ya que, si bien son dos disciplinas distintas, ambas defienden modelos semejantes.

Previamente a introducirnos en el comentario de cada una de las teorías, querríamos subrayar su origen común. Ambas aportaciones parten de una situación de adaptación del individuo a la sociedad, adaptación que normalmente le viene dada por un proceso de socialización. Esta adaptación no problematizada necesita en algún momento de una ruptura en favor de la conciencia personal. La percepción de situaciones injustas que, sin embargo, son admitidas por la sociedad suele ser un elemento que invita y fuerza la ruptura de la adaptación. Es en este momento en que el individuo abandona las seguridades que le garantiza la adaptación y rompe con ellas donde podemos situar las aportaciones de Apel, Habermas, Piaget y Kohlberg. Estos autores perfilan instrumentos que ayuden al sujeto a enfrentarse con la ruptura de la adaptación y le permitan avanzar. Son instrumentos básicamente procedimentales, respetuosos con la autonomía del sujeto, pero basados en la razón dialógica, el role-taking y la reflexión. Ambas teorías consideran que sobre temas morales es posible el juicio racional aunque no haya una única solución, pero en cualquier caso deben ser contrastadas y objeto de diálogo.

Volviendo al tema de las críticas, a las que anteriormente hacíamos referencia, podemos considerarlas, más que críticas, elementos que no han sido suficientemente desarrollados y que aparecen poco nítidos en las teorías que nos ocupan. En algunos casos son sus mismos autores y representantes quienes critican o lamentan la falta de precisión o el poco

43. HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Península, pp. 31-55. KOHLBERG, L. (1985): "A current Statement on Some Theoretical Issues" en Modgil, S. & Modgil, C. (comps): Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy, Philadelphia, Falmet Press, pp. 504-542.

conocimiento que hay sobre alguno de ellos. Las críticas fundamentales que se han hecho a ambas teorías son tres. La primera tiende a recuperar en estos modelos el papel de las emociones y los sentimientos. La segunda considera que la contextualización juega un papel decisivo y que ambas teorías no lo tienen suficientemente presente. La tercera crítica aborda el problema de la acción y el comportamiento moral, considerando que es un elemento poco elaborado en ambas teorías.

Tal como se indicó, vamos a explicar y revisar a la luz de estos elementos las éticas comunicativas centradas en Apel y Habermas. Posteriormente haremos lo mismo con la Psicología del desarrollo moral de Piaget y Kohlberg.

2.3. Fundamentación filosófica del currículum de Educación Moral.

2.3.1. Las éticas comunicativas: Habermas y Apel.

Es a comienzos de los años 70 cuando en el ámbito de la filosofía aparece una nueva propuesta ética: la teoría de la acción comunicativa⁴⁴. Los promotores de esta aportación son principalmente Apel y Habermas y su propuesta surge como réplica a algunas de las concepciones éticas vigentes en aquel momento. Algunas de estas concepciones son⁴⁵:

- El irracionalismo ético en el que la prioridad, casi obsesión, por la ciencia y la objetividad científica, desemboca en una separación radical entre el mundo de los hechos y el mundo de los valores. Mientras que el mundo de

44. Apel y Habermas designan a ésta ética con varios nombres: ética dialógica, discursiva, comunicativa o ética de la responsabilidad solidaria.

45. Para explicar las concepciones que son criticadas por Apel y Habermas, nos hemos basado en CORTINA, A. (1985): "El contexto filosófico de la respuesta" en Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Salamanca, Sigueme. pp. 37-77.

los hechos y del conocimiento queda reducido al saber científico, y por tanto considerado como objetivo, neutral y racional; las decisiones, normas y juicios de valor no tienen ninguna validez intersubjetiva dado que no pueden ser extraídas de argumentos lógico-matemáticos. Estas, las decisiones, son arbitrarias, injustificadas, individualistas, fruto de reacciones emocionales y, en todo caso, siempre irracionales. La ciencia considerada como "neutral" monopoliza las ideas de objetividad y racionalidad. Ante este cientificismo que reserva la racionalidad para el saber científico-técnico, la ética discursiva amplía la capacidad de argumentar también al ámbito de lo ético.

- El decisionismo subjetivo considera que la opción respecto a una normatividad moral concreta es, en último término, inargumentable; y que la voluntad no tienen argumentos ni razones para preferir una opción a otra ni para convencer al "adversario". Respecto al supuesto mantenido por esta corriente en relación a que la fundamentación última es sustituida por la decisión última, Apel aclara que la última razón es moral no por el hecho de ser injustificable racionalmente, sino por precisar de la voluntad. Frente a esta corriente y los supuestos que la definen, muestra la pragmática formal que aquí el método propio de la ética puede ser la reflexión dialógica.

- La tercera corriente que intenta ser superada por la nueva ética de Apel y Habermas, es el individualismo metódico. Este trata de mantenerse en la neutralidad axiológica, limitándose a confrontar al individuo con las posibles alternativas y su posible decisión, sin manifestarse en relación con los fines únicos respecto a los que debe elegir. Entiende la formación del juicio y la voluntad abstractamente como producto exclusivo de la conciencia individual. Frente a ello, descubre la nueva ética el carácter intersubjetivo y dialogante de la formación de la conciencia.

Es como respuesta a las insuficiencias evidenciadas en estos modelos, que surge la propuesta de Apel y Habermas. Estos defienden una nueva teoría de la racionalidad, una teoría consensual de la verdad y la corrección. Consideran que las normas morales pueden y deben ser argumentadas, que es deseable que la argumentación tenga un valor universal, dado que con frecuencia los problemas son colectivos. No bastaría, pues, con una validez únicamente individual, sino que estas normas deberían servir y ser compartidas por todos los implicados en el conflicto⁴⁶.

Esta propuesta la podríamos definir como neokantiana dado que su origen está en la teoría de Kant. Sin embargo la aportación de éste sufre modificaciones sustanciales. En la teoría de la acción comunicativa el concepto de persona defendido por Kant, que insistía en el valor de la conciencia individual, se transforma en la idea de persona como ser dotado de capacidad comunicativa, a quien nadie puede privar de su derecho a defender sus pretensiones racionales mediante el diálogo. La ética comunicativa entiende que las cuestiones prácticas, los conflictos, pueden ser decididos racionalmente. La razón, por tanto, puede aportar argumentos suficientes, o buenos argumentos para resolver conflictos de valor y para guiar la conducta humana. Esta razón no es puramente individual ni permanece cerrada en el sujeto, sino que es construida de forma dialógica. Finalmente la función que Apel designa prioritariamente a la teoría de la acción comunicativa es la de dirigir indirectamente la acción. Esta función se lleva a cabo atendiendo dos facetas complementarias. Por una parte se debe fundamentar racionalmente el principio ético, y por otra buscar el marco formal necesario para aplicar a la acción tal principio⁴⁷.

46. APEL, K.O. (1991): Teoría de la verdad y ética del discurso, Barcelona. Paidós/I.C.E.-UAB. (1986): Estudios éticos, Barcelona, Alfa. CORTINA, A. (1989): "La ética discursiva" en Camps, V. (comp.): Historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica. McCARTHY, T. (1987): La Teoría Crítica de Jürgen Habermas, Madrid, Tecnos. HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Península.; (1991): Escritos sobre moralidad y eticidad, Barcelona, Paidós/ICE- UAB.

47. CORTINA, A (1989): "La ética discursiva" en Camps, V. (comp): Historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica, p.534.

El lenguaje y su uso consensual

En su afán por definir un criterio legítimo que fundamente la teoría de la acción comunicativa, Habermas recupera el lenguaje y su uso consensual. La preocupación por el lenguaje se debe al supuesto de que en éste se da profundamente una tendencia al entendimiento y el consenso. Habermas señala, sin embargo, los diferentes modos de usar el lenguaje. Uno, aquel que busca el acuerdo, que se orienta al entendimiento. Dos, el lenguaje que podríamos definir como "estratégico", aquel que prioriza los intereses de uno de los implicados en detrimento del resto. Sólo el primer uso del lenguaje es el que puede fundamentar la ética discursiva. Como indicábamos anteriormente la filosofía kantiana basada en la conciencia es sustituida por una filosofía basada en la comunicación y la intersubjetividad que se manifiesta a través del lenguaje y el diálogo.

El diálogo y la razón son pues elementos que se funden en la propuesta ética de Apel y Habermas. La razón dialógica como elemento principal de dicha teoría, supone que son rectos aquellos principios y normas que se han conseguido por medio de un acuerdo basado en las mejores razones, expresadas entre todos los participantes o afectados en el conflicto⁴⁸. En tal sentido, la razón dialógica expresada en la comunidad ideal de diálogo sólo se manifiesta cuando:

- se parte de un conflicto de acción identificado en común, así como de una cierta identidad de significados que permite dar sentidos parecidos a las mismas cosas.
- en los implicados se da una voluntad de intersubjetividad y de comprometerse en un proceso de diálogo.

48. HABERMAS, J. (1989): Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos, Madrid, Cátedra, pp.161-229.

- todos los participantes pueden argumentar y expresarse libremente de modo que no haya coacción y estén en pie de igualdad.
- en el diálogo se tienen en cuenta tanto los propios intereses, deseos, puntos de vista, sentimientos y necesidades, como los intereses, puntos de vista, deseos y sentimientos de todos los implicados en la situación.
- el diálogo está orientado a la obtención intencional y voluntaria de un acuerdo basado en las mejores razones. Acuerdo alcanzado comunicativamente y que surge principalmente en el círculo de los afectados. El fin a conseguir es el acuerdo racionalmente motivado, alcanzado mediante el ejercicio de la libre argumentación y con la sola coacción de las mejores razones.
- se busca un acuerdo generalizable que entienda a la persona (a todas) como fines y no como medios⁴⁹.

La lógica del discurso práctico, que argumenta acerca de la corrección de las normas, constituye la clave de la ética discursiva: descubrir aquellas reglas, aquellos presupuestos que cualquier participante en un discurso los ha reconocido ya implícitamente.

Es por todo ello que, desde la ética dialógica o discursiva, una norma sólo será aceptada si vale el principio de universalización, principio que lleva incorporado el consensualismo. Es decir, si se ha conseguido gracias a un acuerdo racionalmente motivado, producido en una situación ideal de diálogo. La voluntad racional, lo que "todos podrían querer" sigue siendo el criterio para legitimar normas morales. El discurso práctico lo que realmente posibilita es examinar la generabilidad de los intereses. Cuando se alcanza un consenso acerca de la recomendación de aceptar una norma, y se logra en el intercambio de argumentos, ese consenso expresa entonces una voluntad racional. Podemos llamar racional a la voluntad formada discursivamente. Habermas lo ha expresado en forma de máximas del siguiente modo:

49. PUIG, J. M. (1993): Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Madrid, Didácticas CL&E, pp. 12-14, 68-70.

(U) "Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos laterales que del seguimiento general de la norma previsiblemente se sigan para la satisfacción de los intereses de cada uno, puedan ser aceptados sin coacción por todos los afectados."

(D)" Toda norma válida habría de poder encontrar el asentimiento de todos los afectados, si éstos participasen en un discurso práctico".⁵⁰

Rasgos de la ética discursiva

La ética discursiva es definida por sus creadores como ética cognitivista, deontológica, formal y universalista. Es una ética cognitivista por cuanto considera que los juicios morales tienen un contenido racional que permite distinguir juicios morales más o menos óptimos. Defiende asimismo que los conflictos morales pueden solucionarse mediante razones, y que, a partir de las investigaciones de Kohlberg, es posible determinar el grado de madurez de los razonamientos morales, es decir, es posible distinguir las mejores razones⁵¹. Es también una ética deontológica en la medida en que se ocupa de la vertiente normativa del fenómeno moral y prescinde de las cuestiones referentes a la felicidad y la vida buena. Entiende que es necesario un mínimo normativo universal para posibilitar el pluralismo de las formas de vida⁵². Sin embargo, no pretende determinar lo que es bueno ni tiene como objeto facilitar orientaciones sobre el contenido moral, coincidiendo en ello con éticas deontológicas como la de Rawls o Kohlberg. Su función es proporcionar pautas, criterios o procedimientos para juzgar la aceptabilidad de las normas. En este sentido la podemos considerar una ética procedimental⁵³.

50. HABERMAS, J. (1991): Escritos sobre moralidad y eticidad, Barcelona, Paidós/ICE-UAB, p. 68.

51. "(...) La fundación de U permite al mismo tiempo mostrar que las cuestiones práctico-morales pueden decidirse mediante razones," en HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Edicions 62, p. 142.

52. CORTINA, A (1989): "La ética discursiva" en CAMPS, V. (comp.): Historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica, p. 552.

53. "La ética discursiva no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un

Es, en tercer lugar, una ética formal porque a pesar de defender unos valores (diálogo, consenso, solidaridad, etc) no determina normas concretas de conducta ni define la manera de aplicar los principios formales y abstractos en cada realidad histórica concreta, por cuanto lo considera contenido no susceptible de universalización. Por último, la ética discursiva se caracteriza como ética universal. El universalismo se plantea, no como principio moral, sino como regla de argumentación utilizada para comprobar en qué medida el principio ético se aplica de forma correcta. Regla de argumentación que da lugar también a un mínimo de intersubjetividad que permite respetar la diversidad propia de la experiencia democrática. No puede entenderse, por tanto, como principio de homogeneidad. La libre argumentación, la no coacción y el derecho de cada participante a expresarse, características todas ellas necesarias para iniciar el discurso práctico, son elementos potenciadores de la contradicción y la diferencia y garantizan el respeto hacia formas de vida y culturas diferentes⁵⁴. El postulado de la universalidad implica a su vez un rechazo hacia los supuestos teóricos de las éticas relativistas, insistiendo en la existencia de vías evolutivas de carácter general que pueden y deben ser recogidas en una teoría del desarrollo moral⁵⁵.

La ética discursiva se pronuncia a favor de la razón moral como clave para construir la historia. A este proyecto pertenecen ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Libertad, entendida como autonomía de cuantos

procedimiento lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación del juicio. El discurso práctico es un procedimiento no para la producción de normas justificadas, sino para la comprobación de la validez de normas postuladas de modo hipotético." en HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Edicions 62, p.143.

54. CORTINA, A. (1989): "La ética discursiva" en Camps, V. (comp): Historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica, p. 559.

55. "(...) todo el que participe en la argumentación puede llegar en lo fundamental a los mismos juicios sobre la aceptabilidad de las normas de acción. (...) la ética discursiva niega el supuesto fundamental del relativismo ético de que la validez de los juicios morales únicamente pueda medirse según las pautas de racionalidad y los valores de la cultura o forma de vida a la que en cada caso pertenezca el sujeto" en HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Edicions 62, p. 142.

participan en un diálogo. Igualdad, fundamentada en que no existe justificación trascendental alguna para establecer desigualdades entre los afectados en un discurso. Fraternidad, entendida como potenciación de las redes sociales sin las cuales es imposible proteger a los individuos⁵⁶.

Después de revisar las características más significativas de la propuesta realizada por Apel y Habermas, la ética comunicativa, consideramos que puede y debe ser completada por aspectos que en ella aparecen poco desarrollados. Es por ello que en el momento de elaborar un perfil de personalidad moral complejo y útil para orientar un programa de educación moral, si bien partimos y nos basamos en la ética dialógica, intentaremos tener presentes un conjunto de aspectos que de manera no contradictoria con los fundamentos y bases de dicha ética, tiendan a cubrir y desarrollar aspectos poco explícitos en la propuesta inicial. El primero de ellos como ya anunciamos anteriormente gira en torno al papel que las emociones y los sentimientos morales tienen en el terreno moral. El segundo hace referencia a las limitaciones que plantean los principios morales en el momento de utilizarlos en situaciones históricas concretas. El tercer y último elemento se refiere al carácter o personalidad moral y los elementos que en ella se dan (hábitos, virtudes y actitudes).

2.3.2. Las emociones y los sentimientos en la reflexión moral.

Como decíamos anteriormente, los sentimientos y las emociones son puntos poco desarrollados en la propuesta de Apel y Habermas, sin que ello implique que sean aspectos olvidados o rechazados dentro del paradigma dialógico. Los promotores de la ética discursiva son conscientes de que tales elementos tienen una clara repercusión en el desarrollo del juicio y la conducta moral. El mismo Habermas defiende y se pronuncia a favor de los sentimientos morales, reconociendo la función de

56. CORTINA, A. (1989): "La ética discursiva" en Camps, V. (comp.): La historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica, p. 535.

éstos en relación a los fenómenos morales, pero manifestando también su limitación y los riesgos que puede conllevar priorizarlos por encima del juicio moral.

Las funciones principales que Habermas otorga a las emociones y sentimientos son: la sensibilización para los fenómenos morales; y la relevancia que juegan en la aplicación de las normas así como en la fundamentación y consolidación de las mismas. Los sentimientos morales y emociones son básicos en el desarrollo de la sensibilidad o capacidad del sujeto para percibir y reconocer conflictos y problemas morales, desempeñando por ello un importante papel en la constitución de los fenómenos morales. El "sentir" que la integridad de una persona está amenazada o no ha sido respetada fomenta el reconocimiento de determinados conflictos como moralmente relevantes. Dicha sensibilidad es necesaria e imprescindible para descubrir e iniciarse en el amplio y complejo terreno de lo moral⁵⁷.

Los sentimientos morales, a su vez, proporcionan al individuo una orientación y un enfoque en el momento de enjuiciar una situación particular, considerada como moralmente relevante. Es por ello que podemos considerar que los sentimientos constituyen el tipo de experiencia sobre el que se basan los primeros juicios intuitivos. Los diferentes sentimientos morales (de vergüenza, de dolor, de rabia, etc) son habitualmente reacciones a perturbaciones que tienen lugar en las relaciones interpersonales o en el reconocimiento intersubjetivo⁵⁸.

57. "Quien es ciego para los fenómenos morales, también es ciego en lo tocante a sentimientos. Le falta el *sensorium*, como decimos, para el sufrimiento de una criatura susceptible de menoscabo y quebranto (...), y este *sensorium* tiene, evidentemente, que ver con la simpatía y la compasión." en HABERMAS, J. (1990) : La necesidad de revisión de la izquierda, Madrid, Tecnos. Edición española, 1991. p. 206.

58." (...) los sentimientos de vergüenza y culpa son la base de las recriminaciones que nos hacemos a nosotros mismos, el dolor y el sentimiento de humillación la base de las recriminaciones que hacemos a una segunda persona que me hiere, la indignación y la rabia la base de la condena a una tercera persona que hiere a otra." *Ibidem*, p. 206.

Junto a la importancia que los sentimientos morales tienen en los primeros juicios intuitivos y en la aplicación de las normas, también podemos señalar el papel de éstos en la fundamentación de las mismas. La empatía o capacidad para ponerse en circunstancias distintas a la propia y difíciles de entender, superando distancias culturales y diferencias en relación a formas de vida y de interpretación de los hechos, es una condición emocional básica para la asunción de roles que lleva a cada uno a asumir la perspectiva de todos los demás. Recordemos que la asunción de roles y el ponerse en el lugar del otro son capacidades que se exigen a una personalidad moral madura⁵⁹.

Si bien, como hemos visto, desde el paradigma dialógico se otorga un papel a los sentimientos morales, también es cierto que sus autores explicitan de forma clara y contundente que éstos no deben ser el elemento decisivo o criterio prioritario en el enjuiciamiento y toma de decisiones. Dejar tales aspectos a merced de los sentimientos espontáneos haría todavía más frágil la idea de igualdad entre los seres humanos. El juicio moral, debe ser en definitiva, la instancia última a la cual recurrir si queremos salvaguardar los ideales de justicia, igualdad y solidaridad⁶⁰. No cabe duda de que los sentimientos morales son los que empiezan sensibilizándonos para los fenómenos morales; en las cuestiones de fundamentación de normas y de su la aplicación, cumplen además una inapreciable labor heurística. Pero en lo tocante al enjuiciamiento de los fenómenos que esos sentimientos abre, éstos no pueden ser la última instancia.

59. "Esta exigente operación cognitiva apenas sería posible sin esa simpatía generalizada, capaz de sublimarse en capacidad de empatía y de apuntar más allá de nuestros vínculos afectivos con las personas primarias de referencia, que nos abre los ojos para la 'diferencia', es decir para la peculiaridad y peso propio del otro que se atiende a su 'otridad'?" *Ibidem*, p.207.

60. "Ciertamente que los sentimientos morales, por más que cumplan una irrenunciable función cognitiva, no tienen en arrendamiento a la verdad. Pues, al cabo son los juicios morales los que han de salvar una sima que ya no puede salvarse emocionalmente." *Ibidem*, p. 207

En síntesis, de las aportaciones de Habermas se deriva una separación importante entre sentimientos y razones. Si bien reafirma y valora el papel de los sentimientos en el ámbito moral, también es cierto que éstos aparecen supeditados al razonamiento y el juicio moral. Esta separación establecida o deducida de los comentarios de Habermas no es compartida por otros expertos. La relación racionalidad-emotividad es un dilema que ha perdurado a lo largo de la historia del pensamiento ético y cuya polémica permanece abierta en el momento presente, y que nos parece de mucho interés para la educación moral.

En oposición a las interpretaciones que sitúan racionalismo y emotivismo como polos antagónicos, se dan una serie de aportaciones que tienden a defender la síntesis de ambos, entendiendo que son aspectos inseparables de los enunciados éticos. Bajo este punto de vista los enunciados éticos tienen un carácter emotivo y valorativo, sin dejar por ello de ser racionales. Y a su vez el aspecto emotivo o afectivo de los enunciados éticos vendría determinado por la carga racional y la fuerza moral que conllevan⁶¹. Es por ello que no basta con que la persona considere una postura o acción como "buena", sino que la postura en cuestión ha de ser digna de ser considerada como tal, y por tanto, debe haber razones para considerarla de esa manera. Son precisamente estas razones y argumentos las que constituyen la fuerza moral de los enunciados éticos. Es esta una postura lejana y opuesta al emotivismo clásico, que niega la posibilidad de diálogo en términos éticos, reduciéndolo a un estricto subjetivismo y negando toda posibilidad de conocimiento. Contrariamente a esta visión individualista del pensamiento ético, se subraya la importancia del lenguaje moral como medio de comunicación, es decir, como instrumento que nos permite influir y dejarnos influir por los demás.

61. "El carácter profundamente emotivo de los enunciados éticos deriva precisamente de la carga racional que transportan." GUI SAN, E. (1986): Razón y pasión en ética. Los dilemas de la ética contemporánea. Barcelona, Anthropos p. 208

Intentando superar la fisura en la relación emotivismo-racionalismo, planteada desde la perspectiva emotivista clásica, aparece el "Método de la actitud cualificada" de Brandt⁶². En él se presenta la razón como elemento que ayuda a tomar decisiones, y la afectividad (actitud, deseos, intereses, etc) como ámbito que es reconducido por la razón. La necesidad de reconocer el elemento emotivo en los juicios éticos, así como la necesidad de disponer de un método para utilizar unos principios que equilibren la visión subjetiva de los hechos, son supuestos básicos de esta teoría. El segundo supuesto, nos acerca a la idea de principios universales defendida por Habermas y Kohlberg, y a la importancia de procedimientos o pautas que guíen, pero no determinen el juicio y la conducta moral. El método de la actitud cualificada garantiza la posibilidad de diálogo en la discusión ética a la vez que respeta la diferencia, la creatividad y la existencia de soluciones personales y autónomas a los problemas éticos. En esta misma línea, y muy próxima a la ética comunicativa de Habermas encontramos la propuesta de Hare, donde se defiende los supuestos de emotividad y prescriptividad y se afirma que la función de la ética consiste en unir y equilibrar las diferentes actitudes e intereses con principios imparciales. Estos principios o preferencias tendrían el carácter de universales y no consistirían en intereses individuales armonizados sino en intereses nacidos de la interacción con los intereses de los demás.

Hemos visto, a partir de estas aportaciones, como el tema afectivo preocupa y se incluye dentro de la filosofía ética. Podemos concluir subrayando la importancia de vincular racionalidad y emotividad, entendiendo que ambas no sólo se complementan sino que se optimizan mutuamente. Insistimos también en que son propuestas no contradictorias con la ética comunicativa de Habermas y que distintos autores han hecho referencia a la necesidad de principios o preferencias universales que permitan y aseguren el diálogo sobre temas éticos.

62. GUISAN, E. (1985): "Racionalidad y emotividad", "Del emotivismo al método de la actitud cualificada" en Guisán, E.: Razón y pasión en ética, Barcelona, Anthropos, pp. 208-241.

2.3.3. La contextualización de los criterios de reflexión moral.

Un segundo elemento poco explicitado, pero coherente con los principios de la ética discursiva es el referente a la construcción de criterios morales contextuales. Como explicamos anteriormente, los principios y normas a los que se refieren las éticas dialógicas son de carácter universal, abstracto, formal y procedimental. No indican normas de actuación ni enjuiciamiento concreto, y por tanto, si bien son una orientación válida e interesante, no sirven de modo inmediato para resolver los conflictos de valor con que los sujetos se encuentran cotidianamente. Esta "limitación"⁶³ de los principios universales pone de manifiesto la necesidad de crear normas morales contextualizadas y referidas a las condiciones de vida reales de las distintas comunidades e individuos, es decir, la necesidad de traducir la metanorma moral a normas morales concretas y situadas en el contexto histórico-social ("eticidad"). Tanto Apel como Habermas insisten en la necesidad de llevar a cabo dicha traducción. Traducción que no se consigue deduciendo mecánica y directamente normas morales a partir de los principios universales y que, por tanto, es falible y requiere de una serie de condiciones que garanticen al máximo posible la presencia de los principios universales característicos de la ética dialógica⁶⁴.

La primera condición para llevar a cabo la traducción de la metanorma a las normas concretas, consiste en la utilización de una metodología constructivo-dialógica que incluya la participación de todos los afectados y proteja su derecho a expresarse libremente. Se trata de

63. "(...) las filosofías morales de corte kantiano incurren en "falacia abstractiva"; pero no porque prescindan de la dimensión pragmática del lenguaje, sino porque en tanto que éticas deontológicas y cognitivas, abandonan la dimensión felicitante del hombre; en tanto que éticas formales y universalistas, ponen entre paréntesis los problemas de aplicación a las situaciones concretas." en CORTINA, A. (1985) "El contexto filosófico de la respuesta" en Moral y eticidad. De los límites extremos de toda filosofía práctica, Salamanca, Sigueme, p. 224.

64. En nuestro país, Rubio Carracedo ha desarrollado con precisión y amplitud estos temas. En lo sucesivo nosotros nos basaremos en su trabajo: RUBIO CARRACEDO, J. (1992): Ética constructiva y autonomía personal, Madrid, Tecnos, pp. 35-57, 254-278.

encarnar, en la comunidad real y concreta, la comunidad ideal de diálogo defendida desde la ética discursiva⁶⁵. Una segunda condición consiste en compaginar o equilibrar las exigencias de la "ética de convicciones" y de la "ética de responsabilidad", exigencias que con frecuencia se presentan como contradictorias. El reclamo de tal equilibrio consiste en hacer compatibles los principios morales y los juicios responsables que reconozcan y asuman las consecuencias de la decisión que establecen. Los conflictos entre las exigencias de ambas éticas siempre surgen cuando los principios deben ser aplicados a una situación concreta. Priorizar una ética de convicciones en detrimento de la ética de responsabilidad lleva a adoptar medidas unilaterales, poco contextualizadas y desvinculadas de la situación a la que se aplican, es decir, medidas irresponsables. Por otra parte, prescindir de la ética de principios en situaciones de conflicto dejaría la decisión o solución a merced únicamente de opiniones, sentimientos o vivencias puntuales y esporádicas. Es decir, nos encontraríamos bajo una moral relativista e individualista. La tercera condición reside en la necesidad de salvaguardar el pluralismo y el derecho a la diferencia. Dado el carácter de falibilidad de la traducción contextualizada de la metanorma, es inevitable que se produzcan interpretaciones y normas concretas distintas, incluso contrapuestas. Si la traducción se ha realizado mediante un procedimiento constructivo-dialógico y se ha respetado las condiciones para legitimar una norma moral, esto es autonomía y universalizabilidad, el disenso es tan legítimo como el acuerdo. Estas situaciones de pluralismo ético son especialmente previsibles cuando se trata de enjuiciar o traducir normas

65. "Como individuos que argumentan seriamente, hemos reconocido ya siempre, en mi opinión, nuestra participación en una comunidad *real* de argumentación y en otra comunidad *ideal* anticipada contrafácticamente. En el primer aspecto tenemos que presuponer todo lo que nos presenta la hermenéutica filosófica y la pragmática lingüística acerca de la precomprensión del mundo, condicionada sociocultural e históricamente y, también, acerca del acuerdo con los demás, siendo éstas las condiciones iniciales para cualquier discurso concreto; a éstas pertenecen también presupuestos en el sentido de una eticidad concreta y condicionada sociocultural e históricamente". APEL, K. O.(1991): Teoría de la verdad y ética del discurso, Barcelona, Paidós, p. 157.

en relación a temas conflictivos y complejos. Si bien la pluralidad de posiciones debe ser considerada como una realidad positiva, rica y conveniente, no debe confundirse con posturas próximas al relativismo ético, enfoque que queda desautorizado a partir de los criterios de la ética dialógica. La cuarta y última condición, estrechamente vinculada a la anterior, gira en torno a la elección individual, expresión máxima de la autonomía del sujeto moral. Es este un aspecto poco tratado explícitamente en las aportaciones de Apel y Habermas. La prioridad que desde la ética discursiva se da al logro del consenso entre todos los afectados, deja en un segundo plano la riqueza que el disenso puede aportar, teniendo en cuenta que la traducción a normas contextuales es siempre falible y que por tanto, puede haber más de una solución justa y deseable. Es por ello que después de haber participado en el discurso ético y haber respetado las condiciones de diálogo, el sujeto debe elegir y decidir de forma autónoma, reconociendo y respetando a la vez, la capacidad ética de los demás y su derecho a tomar una decisión diferente.

Desde el ámbito de la educación moral es éste un aspecto importante a ser tenido en cuenta. Es por ello que el currículum de educación moral que proponemos, no sólo pretende potenciar el desarrollo del juicio moral, sino también desarrollar aquellas capacidades que permitan al sujeto aplicar el juicio moral a situaciones concretas y construir normas y proyectos personales y sociales contextualizados.

2.3.4. El comportamiento moral y las virtudes en la perspectiva de la ética dialógica.

Un último aspecto poco explícito en el paradigma dialógico es el tema del carácter o personalidad moral y los elementos que de ésta se derivan (actos morales, hábitos y virtudes). Si bien los promotores de la ética discursiva no le han dedicado un espacio significativo en sus reflexiones, esta perspectiva moral lleva implícita en sí misma una propuesta de carácter y virtudes morales, tal como han señalado otros filósofos intentando complementar las aportaciones de la ética discursiva⁶⁶. El

tema que aquí nos ocupa no sólo no es contradictorio con la ética discursiva, como ocurría en los dos temas anteriores (emociones y contextualización), sino que se deriva de las condiciones y presupuestos en que se basa la ética discursiva.

La ética discursiva, por su carácter de deontológica aparece como excesivamente formal, abstracta y distanciada de los hábitos, valores y actitudes que desde un punto de vista moral pueden ser considerados como deseables. Aparece, en definitiva, como una propuesta alejada de la vida. El hecho de estar basada en principios universales parece enfrentarla con una ética de actitudes, más preocupada por los hábitos, disposiciones y virtudes. Esta separación, sin embargo, nos parece algo forzada. La ética de principios no tiene porque entenderse como esencialmente distinta y contrapuesta a una ética de actitudes. Es más, consideramos que en la ética discursiva late ya una propuesta de *ethos* moral.

El punto de partida de la ética dialógica, esto es la búsqueda de acuerdo en la discusión y la disponibilidad hacia la solución dialogada de conflictos, implica ya una forma de vida que encierra en sí valores y actitudes. Es, por tanto, una propuesta de *ethos* universalizable que viene definido por una serie de rasgos. Estos son: la actitud de autorrenuncia ante los propios intereses y convicciones que esconderían la verdad si se impusieran como únicos; el reconocimiento del derecho de los miembros de la comunidad real de investigadores a exponer sus propios hallazgos y de la obligación, ante ellos, de justificar los propios descubrimientos; el compromiso moral en la búsqueda de la verdad; y, por último, la esperanza en el consenso definitivo, que es crítica y garantía de los consensos fácticos y, que debe ser solidariamente realizado⁶⁷.

66. En este sentido es relevante el libro de CORTINA, A. (1990): Ética sin moral, Madrid, Tecnos, especialmente las pp. 219-238, 254-272.

67. CORTINA, A. (1990): Ética sin moral, Madrid, Tecnos, pp 237-238. CORTINA, A. (1989): "La ética discursiva" en Camps, V. (comp.): Historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica, pp. 556.

El *ethos* dialógico que se propone como universalizable coincide con un *ethos* democrático, que supone el cultivo de un estilo de vida, unos hábitos y unas virtudes. Vemos pues como la ética de principios necesita de una serie de actitudes concretas que la posibiliten. Principios y actitudes no aparecen ya como elementos que se excluyen, sino que se complementan y reclaman continuamente. Sin embargo, y a pesar de la importancia y validez del *ethos* dialógico o democrático, quizás sea necesario darle una orientación más abstracta, formal y universalizable. Nos referimos a la importancia que los procesos de autorregulación personal pueden y deben tener en la construcción del carácter moral. Pensamos que junto a la moral de principios y a las actitudes derivadas de una ética dialógica, cada sujeto debe constituirse en el principal responsable de su vida. Esto posiblemente se lleve a cabo en un doble sentido. En primer lugar, el sujeto se construye y modela en tanto que se trabaja y actúa sobre sí mismo. Las tecnologías del yo estudiadas por Foucault tendrían aquí un papel relevante⁶⁸. En segundo lugar, el sujeto se modela diseñando mentalmente una forma de ser deseada, un modelo de ser personal. Sin embargo, subrayar la capacidad del individuo para autogobernarse y lograr el modo deseado de existencia no debe entenderse en oposición a la aceptación de la metanorma moral ni como defensa acérrima del individualismo y el relativismo moral. Pensamos que en este sentido, Foucault exagera al presentar como incompatibles la búsqueda de una ética personal con una moral universal⁶⁹. El proceso

68. " (...) tecnologías del yo que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad." en FOUCAULT, M. (1990): Tecnologías del yo, Barcelona, Paidós/ICE/UAB, p. 48.

69. "(...) la concepción de Foucault de la moralidad universal, engranada como está a los códigos sustantivos, no comprende el punto principal de los modelos formales, procedimentales: a saber, establecer un entramado de justicia dentro del que los individuos y los grupos puedan seguir distintas concepciones de la vida buena o bella." McCARTHY, T.: "Filosofía y teoría crítica en los Estados Unidos. Foucault y la Escuela de Francfort" en ISEGORIA, nº 1. Mayo, 1990, p.76.

de construcción personal, construcción de hábitos, virtudes y un modo de ser, lo debemos entender como un proceso autónomo, pero a su vez compatible e integrado en la ética de principios de la que hablábamos anteriormente.

A modo de síntesis, recordamos las principales ideas expuestas en este apartado. Primera: el paradigma dialógico lleva implícita una propuesta de conductas hábitos y virtudes, en definitiva, un *ethos* moral dialógico, democrático y universal. Segunda: junto a la asunción y el reconocimiento de la propuesta dialógica, se deben integrar y dar relevancia a las capacidades del sujeto para autodirigirse. Tercera y última: debemos entender la moralidad universalista como una presuposición del esfuerzo y la voluntad personal del sujeto para construirse un modo de ser querido y deseado. Las propuestas que en este capítulo nos han llegado desde el ámbito de la filosofía nos pueden ayudar pedagógicamente a diseñar programas de educación moral sensibles a las actitudes implícitas de las éticas dialógicas y que pretendan, a su vez, desarrollar las capacidades de autodirección en el sujeto.

2.4. Fundamentación psicológica del currículum de Educación Moral.

2.4.1. Teorías cognitivas del desarrollo moral: Piaget y Kohlberg.

De forma paralela a como Apel y Habermas desarrollan su propuesta ética planteándola, en cierto modo, como respuesta a la ruptura de los acuerdos sociales convencionales, las propuestas cognitivas del desarrollo moral pueden entenderse como respuesta o alternativa a la educación moral como socialización.

Las teorías de la socialización defienden el desarrollo moral como adaptación heterónoma del individuo a la sociedad. El sujeto, según estas teorías, debe limitarse a asumir las influencias que recibe del exterior, prescindiendo, en gran medida, de sus capacidades cognitivas y de su autonomía. En contraposición y casi como respuesta a esta concepción de la formación moral, surgen las propuestas cognitivas del desarrollo moral. Estas entienden el desarrollo moral como la progresiva construcción de un pensamiento moral autónomo, lo cual no es únicamente un proceso individual, pero tampoco depende exclusivamente del medio, sino que se consigue en continua interacción con él. El sujeto no pierde así su autonomía, conservando un importante papel autorganizador en su propio desarrollo. Entre ambas concepciones de la formación moral se dan divergencias bastante claras a propósito de algunos temas que a continuación exponemos.

Mientras que el primer grupo (los defensores de la moral como adaptación heterónoma) coincide en entender la formación moral como una adaptación conductual y como una interiorización de las normas sociales⁷⁰, Piaget y Kohlberg estudian fundamentalmente el pensamiento o juicio moral, es decir, el componente mental de la moral, relegando a un segundo plano el estudio de la conducta. Asimismo consideran que las normas morales no surgen a raíz de un proceso de interiorización de las reglas externas, sino de las experiencias de interacción social. Las motivaciones fundamentales de la conducta moral son, según los autores del primer grupo, la búsqueda de recompensa y la evitación del castigo, junto a ciertas necesidades biológicas. Para los autores cognitivos la motivación básica de la conducta moral es la realización personal y el afán

70. "En primer lugar, existe un carácter común a todas las acciones que se llaman comunmente morales; es que todas ellas responden a reglas preestablecidas. Conducirse moralmente es actuar conforme a una norma que determina la conducta a seguir en cada caso, incluso antes de que tengamos necesidad de tomar una resolución. El dominio de la moral es el dominio del deber, y el deber es una acción prescrita." en DURKHEIM, E. (1947): La educación moral, Buenos Aires, Losada, p. 30.

de optimización personal. En oposición a la moral como adaptación heterónoma que defiende y acepta la relatividad cultural, las posturas cognitivas consideran que los principios morales básicos son universales y comunes a todas las culturas. Por último, el papel otorgado al educador y al medio es distinto en ambas posiciones. Mientras para la primera la función principal de ambos es programar el grado de presión conveniente que debe ejercerse sobre los educandos, para la segunda consiste en facilitar experiencias abundantes, ricas y complejas que estimulen el desarrollo moral de los mismos⁷¹.

De la misma manera que al hablar de la fundamentación filosófica nos situamos en el paradigma de las éticas dialógicas e hicimos una presentación de sus rasgos más característicos y de aquellos elementos que a nuestro juicio la podían complementar, en el momento de fundamentar el currículum desde la psicología partiremos asimismo del paradigma cognitivista del desarrollo sociomoral, introduciendo nuevas aportaciones que de forma no contradictoria enriquecen las teorías del desarrollo moral.

Dentro del paradigma cognitivo podemos encontrar una serie de temas característicos sobre los cuales se han realizado numerosos estudios e investigaciones⁷². Tales aspectos los podemos considerar como los ámbitos de mayor interés y dedicación de la psicología cognitiva. Un primer núcleo de trabajo gira en torno al conocimiento psicosocial de los demás y de uno mismo. El supuesto común de estas investigaciones es considerar que la conducta no puede entenderse al margen del conocimiento social, y por tanto, es necesario estudiar el origen de este

71. "Por lo tanto, el educador debe ser un colaborador y no un maestro desde un doble punto de vista moral y racional. (...) Por lo tanto creemos en la escuela un ambiente en que la experimentación individual y la reflexión en común se equilibren." PIAGET, J. (1987) El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, p. 341.

72. DELVAL, J. (1989): "La representación infantil del mundo social" en Turiel, E.; Enesco, I. y Linaza, J. (comps.): El mundo social en la mente infantil, Madrid, Alianza, pp. 245-315.

conocimiento (conocimiento de los demás, de uno mismo y de las relaciones interpersonales). Un segundo ámbito lo componen las investigaciones referidas al conocimiento moral, las aportaciones más características provienen de los trabajos de Piaget y Kohlberg. En tercer lugar nos encontramos con trabajos a propósito del conocimiento de los sistemas de relaciones sociales y de las instituciones. Es en este ámbito donde se estudia de forma prioritaria el conocimiento de las convenciones sociales y las normas convencionales presentes en las relaciones interpersonales. Los trabajos realizados por Turiel son especialmente significativos. En ellos Turiel insiste en diferenciar las convenciones sociales de las normas morales⁷³.

Estos ámbitos de trabajo que hemos presentado como claramente diferentes, en la realidad y en las investigaciones prácticas aparecen menos nítidos. Se entremezclan constantemente sin que exista un criterio que permita radicalmente establecer una distinción definitiva. Pese a ello creemos que tal clasificación es útil para conocer las líneas de estudio características de la psicología cognitiva. Compartimos con Turiel la distinción entre convención social y prescripción moral lo cual nos lleva a prescindir de los estudios realizados a propósito de las convenciones sociales y a profundizar en los autores y estudios realizados en torno al conocimiento moral de las normas sociales. Si bien son numerosos los autores que han estudiado el tema, presentaremos únicamente a Piaget y Kohlberg por considerarlos los más significativos.

73. "Las convenciones implican una coordinación a nivel de organización social, son uniformidades que coordinan las interacciones estables de los individuos que actúan dentro de un sistema social y tiene como objetivo la obtención de fines sociorganizativos.(...) A diferencia de ellas las prescripciones morales no se perciben como alterables mediante consenso. (...) Las prescripciones morales del individuo (por ejemplo, respecto al asesinato y al valor de la vida) están determinadas por factores inherentes a las relaciones sociales, no a una forma particular de organización social." TURIEL, E. (1983): El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención, Madrid, Debate, p. 49.

Piaget: de la heteronomía a la autonomía.

La teoría de los estadios de desarrollo cognitivo es, probablemente, la aportación más valiosa de Piaget a la psicología, y el ámbito de estudio al que dedicó la mayoría de sus investigaciones. Pese a ello, debemos subrayar también la importancia de sus aportaciones sobre temas morales. Con su obra, "El criterio moral en el niño", publicada en 1932, Piaget descubre nuevas maneras de entender la construcción de la moral. La obra parte de estudios empíricos realizados con niños entre seis y doce años, y las tesis que en ella se defienden suponen una ruptura con las ideas postuladas por Durkheim muy centradas en la interiorización de la normativa externa, es decir, en una moral heterónoma.

El principal instrumento utilizado por Piaget en sus investigaciones fue el método clínico, empleado por el mismo autor en el resto de sus trabajos. Piaget dialogaba con los niños a partir de breves narraciones referidas al tema que estudiaba, introduciendo preguntas e interrogantes que éstos debían resolver como mejor supieran. A partir del análisis de estos diálogos y entrevistas Piaget formula la existencia de dos morales distintas: la moral heterónoma y la moral autónoma, que se suceden evolutivamente. En su obra, Piaget afirma que el niño pasa de una etapa de moral heterónoma basada en la presión adulta, a una moral autónoma basada en la cooperación.

Según Piaget "ninguna realidad moral es completamente innata", sino que ésta resulta del desarrollo cognitivo y de las relaciones interindividuales que el niño establece con los adultos y con sus iguales. Las relaciones sociales son por tanto el ámbito principal donde se desarrollan las normas morales y las que, por consiguiente, determinarán un tipo distinto de pensamiento moral⁷⁴. Cabe recordar que Piaget se

74. "Creemos poder afirmar que existe, si no en general, al menos entre los niños dos "morales", es decir, dos maneras de sentir y de conducirse que resultan de la presión sobre el espíritu infantil de los dos tipos fundamentales de las relaciones interindividuales." PIAGET, J.: "Procedimientos de la educación moral" en: Piaget, J.; Petersen, P.;

propuso estudiar exclusivamente la génesis del juicio moral, y no las conductas ni los sentimientos morales⁷⁵. Piaget parte de dos tipos fundamentales de interrelación social: las relaciones de presión y las relaciones de cooperación. Las relaciones de presión mantenidas con los adultos favorecen la moral heterónoma. En ella se da un respeto unilateral que implica la desigualdad entre el adulto y el niño, y que conduce al sentimiento del deber y de la obligación; un deber esencialmente heterónomo porque resulta de la coacción adulta sobre el niño. Las reglas son impuestas por los adultos mediante órdenes y prescripciones obligatorias y los niños las aceptan únicamente por el sentimiento de afecto y de temor que sienten hacia el adulto, sin embargo, no las viven como propias porque no son reconocidas como necesarias⁷⁶. Las sanciones son el medio más eficaz para imponer las reglas exteriores a la conciencia del sujeto. Además del tipo de relaciones que el niño mantiene con el adulto, el estado de centración en que se encuentra en estas edades tempranas le impide situarse en una moral autónoma. La percepción egocéntrica de cuanto le rodea dificulta entender puntos de vista distintos a los suyos, a la vez que le imposibilita distanciarse. Esta situación de centración facilita las relaciones de presión y coacción. Y a su vez este tipo de relaciones refuerzan la aparición o consolidación de la moral heterónoma.

Wodehouse, H. y Santullano, L. (1967): La nueva educación moral, Buenos Aires, Losada, pp. 10-11.

75. "Lo que nos hemos propuesto estudiar es el juicio moral y no las conductas o los sentimientos morales" PIAGET, J. (1987) El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, p. 7.

76. "La presión adulta es la fuente, si no única, al menos principal de la noción de sanción expiatoria. El único medio de hacer aplicar una regla exterior a la conciencia del sujeto es, en efecto, sancionarla, sea por la censura o por esos símbolos de la censura, que son los castigos. Mas como el niño respeta al adulto, esta reacción le parece como normal y necesaria; toda falta implica así un remordimiento y un dolor, siendo éste la consecuencia obligada de la desobediencia." PIAGET, J.: "Procedimientos de la educación moral" en: Piaget, J.; Petersen, P.; Wodehouse, H. y Santullano, L. (1967): La nueva educación moral, Buenos Aires, Losada, pp. 16.

Las relaciones de colaboración entre iguales generan, por el contrario, una moral autónoma. En ella se da una relación basada en el respeto mutuo que surge del hecho de considerarse iguales y de respetarse recíprocamente. Frente al sentimiento del deber característico de la moral heterónoma, en esta etapa se da un sentimiento del bien y de la responsabilidad que tiende a la plena autonomía. Las reglas surgen de la elaboración cooperativa, del intercambio basado en el diálogo y la colaboración, y son respetadas, no por obligatoriedad o mandato, sino por respeto a los demás. Es en la moral autónoma cuando se da una comprensión y acatamiento real del individuo a las normas en tanto que las reconoce y acepta como buenas. El sentimiento de afecto y de temor a perder la buena consideración que se tiene ante el grupo favorece la moral autónoma. Junto al tipo de relaciones, la moral autónoma surge a partir de la superación del egocentrismo y la aparición de conductas cooperativas. La capacidad para comprender el punto de vista ajeno y argumentar las propias opiniones es necesaria para evolucionar de un juicio moral heterónomo a un juicio moral autónomo⁷⁷. La caracterización de ambos tipos de moral fue realizada por Piaget a partir de las investigaciones empíricas llevadas a cabo con niños menores de doce años, como ya hemos indicado anteriormente. Tales investigaciones giran en torno a tres temas fundamentales: las reglas de juego, las normas morales de origen adulto y el desarrollo de la noción de justicia⁷⁸.

Para estudiar las reglas de juego, Piaget eligió el juego de las canicas, muy practicado por los niños de diferentes edades y en el que las reglas son modificadas, adaptadas o rechazadas por éstos con cierta facilidad. Piaget realizó dos investigaciones en relación al mismo tema. La primera estudiaba "la práctica de las reglas"⁷⁹, es decir, la forma en que

77. *Ibidem*, pp. 7-19.

78. PIAGET, J. (1987): El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca.

79. "Conviene pensar sistemáticamente en todos los casos posibles e interrogar al niño sobre cada uno de ellos. Para ello nunca hay que sugerir nada: es suficiente con fingirse ignorante e incluso cometer a propósito algunos errores para que el niño precise cada vez cual es la regla" PIAGET, J. (1987): El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, p. 19.

los niños aplican las reglas en el juego. La segunda investigación se centraba en "la conciencia de la regla"⁸⁰ o manera en que los niños de diferentes edades se representan el carácter de las reglas utilizadas en sus juegos. A partir de las dos investigaciones, Piaget estudió las relaciones entre la práctica y la conciencia de las reglas.

Respecto a la práctica de las reglas, Piaget distingue cuatro estadios sucesivos. Uno, el estadio "motor e individual" (niños menores de dos años) en el que la práctica del juego se caracteriza por la inexistencia de reglas de juego, éste es puramente manipulativo e individual. Dos, el estadio "egocéntrico" (se inicia en niños entre los dos y los cinco años), en el que los niños si bien juegan a la vez, no comparten ni tienen la actitud de compartir unas reglas de juego, éstos se limitan a imitar a los adultos, haciendo un uso individual de los ejemplos recibidos. Tres, el estadio de la cooperación naciente (aparece hacia los siete u ocho años) en el que los niños intentan dominar a sus compañeros de juego mostrándose preocupados por el control mutuo, e iniciando el uso titubeante de reglas colectivas. Y, cuatro, el estadio de codificación de las reglas (se inicia hacia los once o doce años) en el que se manifiestan plenamente las aptitudes para codificar y discutir las reglas que se aplican en el juego. En este estadio, que surge aproximadamente a los once años, las partidas de "canicas" quedan minuciosamente reguladas y el código es respetado sin vacilaciones por los participantes.

En relación a la conciencia de la regla, y basándose en los resultados de sus investigaciones, Piaget establece tres estadios. En el primero de ellos no hay conciencia de la regla porque no hay reglas de juego propiamente dichas. En el segundo estadio (que se inicia durante el período del egocentrismo y acaba en el de la cooperación) las reglas son

80. "(...) lo esencial es llegar a saber si se puede legítimamente cambiar las reglas y si una regla es justa porque está adecuada al uso general, incluso si éste es nuevo, o porque tiene un valor intrínseco y eterno." PIAGET, J. (1987): El criterio moral en el niño. Barcelona, Martínez-Roca, p. 20.

consideradas por los niños como sagradas, eternas y de origen adulto, cualquier modificación de las mismas es interpretada siempre como una transgresión. En el tercer y último estadio de la conciencia de la regla, ésta tiene un carácter racional y autónomo y es considerada como una ley surgida del mutuo acuerdo y por lo tanto abierta a modificaciones y variaciones admitidas por el grupo⁸¹.

El segundo tipo de investigaciones llevadas a cabo por Piaget estudiaba las normas morales de origen adulto, es decir, las consecuencias que la presión adulta ejercía en la conciencia moral infantil⁸². En ellas se intentaba conocer las opiniones y juicios de los niños a propósito de las mentiras, las torpezas y los robos⁸³. También en este ámbito constata Piaget la sucesión de dos etapas; a saber: la transición de una etapa de "realismo moral" a otra de juicio autónomo. El realismo moral se caracteriza fundamentalmente por el carácter heterónomo del deber; el sentido literal y absoluto del criterio que considera como bueno exclusivamente la obediencia a las normas del adulto; y por la concepción objetiva de la responsabilidad, en donde la conducta se valora en función de su grado de fidelidad a la norma prescindiendo de las intenciones que la inspiran.

Respecto al estudio sobre las torpezas y el robo, realizado a partir de breves historias que Piaget planteaba a los niños, invitándoles a manifestarse y enjuiciarlas, el autor comprueba asimismo la existencia de dos tipos de responsabilidad. La responsabilidad objetiva que juzga la conducta en función de sus resultados, responsabilidad que se manifiesta

81. *Ibidem*, pp. 18-62.

82. *Ibidem*, pp. 91-165.

83. "Así, pues, intentamos hacer comparar a los niños dos torpezas, una fortuita, e incluso consecuencia de una acción bien intencionada pero que ha provocado una pérdida material apreciable, y otra sin gran importancia material, pero consecuencia de una acción mal intencionada." PIAGET, J. (1987) El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, p. 102.

predominantemente hacia los siete años y que disminuye con la edad; y la responsabilidad subjetiva que aparece hacia los nueve años y que juzga los actos por la intención y motivaciones del autor. En relación a las mentiras encontró igualmente los dos tipos de responsabilidad⁸⁴.

Piaget llevó a cabo el estudio sobre la noción de justicia mediante distintas investigaciones relativas a aspectos relevantes tales como: la solidaridad infantil y sus conflictos con la autoridad adulta en el caso de denuncias, la responsabilidad colectiva, los juicios de los niños sobre las sanciones, la justicia inmanente, la justicia distributiva, la relación entre igualdad y autoridad, y otros⁸⁵. A partir de los resultados obtenidos, Piaget llega a la conclusión de que el pleno desarrollo del sentido de la justicia depende fundamentalmente del respeto mutuo y la solidaridad entre los niños. Las influencias de los adultos y de las normas pueden reforzar o dificultar tal desarrollo, pero son las relaciones de cooperación entre iguales las que influyen de forma decisiva en el desarrollo de la noción de justicia.

En relación al tema de las sanciones, los niños más pequeños se manifiestan a favor de las sanciones severas e independientes del acto: la sanción expiatoria. Los mayores consideran más justa y más eficaz la sanción que requiere la reparación del daño, o soportar las consecuencias del acto: la sanción por reciprocidad. Las investigaciones que estudiaron el conflicto entre justicia retributiva (sanción) y justicia distributiva (igualdad) demostraron asimismo como los pequeños se manifestaban a favor de los castigos mientras que los niños mayores sugerían otro tipo de

84. "(...) las dos realidades están todavía mal dissociadas en el campo de la reflexión moral. El error, a pesar de distinguirse de la mentira propiamente dicha, también se concibe como una mentira. Más exactamente, la mentira se define de modo totalmente objetivo como una afirmación no conforme a la realidad, y, aunque el niño sabe reconocer dos tipos de afirmaciones, unas de las cuales son intencionalmente falsas, mientras que las otras no lo son, las hace entrar todas en la mentira." El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, p. 121.

85. *Ibidem*, pp. 167-272.

alternativas basadas en criterios de igualdad o equidad para solucionar los problemas.⁸⁶

Partiendo de estas investigaciones Piaget formuló tres períodos en relación al desarrollo de la noción de justicia. Primer período, la justicia entendida como obediencia (niños de seis a ocho años), en ella se asocia deber con justicia y desobediencia con injusticia. La justicia es en esta etapa equivalente al contenido de las normas impuestas por los adultos. Segundo período, la justicia entendida como igualdad (niños de ocho a once años): el igualitarismo se impone como criterio de justicia por encima de la autoridad adulta. Lo justo es un trato igual para todos sin tener presente las circunstancias personales de cada sujeto. Tercer período, la justicia como equidad, en donde se supera el igualitarismo en favor de una igualdad sensible a las situaciones particulares y al trato que cada una de ellas merece. Como podemos ver a partir de estos tres períodos o etapas en el desarrollo de la noción de justicia, también aquí se da la existencia de dos morales o modelos de juicio moral: el juicio moral heterónomo y el juicio moral autónomo⁸⁷.

86. "Para unos, la sanción es justa y necesaria; es tanto más justa cuanto más severa es; es eficaz porque el niño debidamente castigado sabrá cumplir mejor que otro su deber. Para los demás, la expiación no constituye una necesidad moral; (...) finalmente, fuera de estas sanciones no expiatorias, el castigo, como tal, es inútil, y la simple censura y la explicación son más provechosas que el castigo. Como promedio, este segundo tipo de reacción se observa más en los mayores y el primero más en los pequeños." PIAGET, J. (1987) El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, p. 170.

87. "En el terreno de la justicia como en los terrenos precedentes, encontramos de nuevo esta disposición de dos morales en la que hemos insistido muchas veces. La moral de la autoridad, que es la moral del deber y de la obediencia, conduce, en el terreno de la justicia, a la confusión de lo que es justo con el contenido de la ley establecida y al reconocimiento de la sanción expiatoria. La moral del respeto mutuo, que es la del bien (por oposición al deber) y de la autonomía, conduce en el terreno de la justicia, al desarrollo de la igualdad, noción constitutiva de la justicia distributiva y de la reciprocidad." El criterio moral en el niño, Barcelona, Martínez-Roca, p. 271.

A partir de estos tres tipos de investigación y de los resultados que en ella se obtuvieron, Piaget propone como fin de la educación moral la construcción de personalidades autónomas aptas para la cooperación⁸⁸. Dado que el desarrollo cognitivo y las experiencias de cooperación entre iguales aparecieron como elementos importantes de desarrollo moral en las distintas investigaciones, entendemos que la educación moral debe potenciar el desarrollo intelectual del individuo a la vez que facilitarle una vida social intensa. Animar a los niños a manifestar sus opiniones y actitudes de iniciativa y curiosidad; no abusar del criterio de autoridad para imponerles valores que pueden descubrir por ellos mismos, y crearles un medio favorecedor de experiencias socio-morales son seguramente algunas de las funciones que le corresponde asumir al educador, dentro del modelo de educación moral propuesto por Piaget.

Kohlberg: hacia el juicio moral postconvencional.

Si bien los trabajos realizados por Piaget respecto al desarrollo moral supusieron, como ya dijimos, una aportación importante y novedosa en el ámbito de la psicología moral, es Lawrence Kohlberg quien elaboró con mayor precisión una teoría del desarrollo del juicio moral. Las investigaciones de Kohlberg parten, por tanto, de los trabajos realizados por Piaget y de las tesis defendidas por éste en su obra "El criterio moral en el niño". Los descubrimientos realizados por Piaget sobre la existencia de distintas etapas de desarrollo moral, etapas "universales y regulares" y con base formal-cognitiva son el punto de arranque de los estudios empíricos y prácticos llevados a cabo por Kohlberg. En su tesis doctoral defendida en 1958, "El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y los dieciséis años", se encuentran ya plasmadas las ideas principales que en trabajos posteriores serán ampliamente comprobadas y estudiadas. En ella Kohlberg trata, desde la perspectiva del desarrollo cognitivo, las sucesivas manifestaciones del juicio moral. Su

88. PIAGET, J.: "Procedimientos de la educación moral" en Piaget, J.; Petersen, P.; Wodehouse, H. y Santullano, L. (1967): La nueva educación moral. Buenos Aires, Losada, p. 18.

idea fundamental es que existe un desarrollo "natural" en el pensamiento moral que se sucede a través de seis estadios progresivos y consecutivos, independientemente de cada cultura. La contribución especial de Kohlberg con su tesis doctoral y con los trabajos que la continuaron fue aplicar el concepto de desarrollo en estadios al juicio moral. Si bien la aportación de Kohlberg se puede entender como una continuación y complementación de las principales ideas señaladas por Piaget, entre ambos autores se da una serie de discrepancias en relación a distintos aspectos. En primer lugar Kohlberg utiliza el concepto de "estadio" para definir el proceso de maduración moral, mientras que Piaget se remite a hablar de etapas, pues considera que el concepto de estadio tal y como él lo entiende no es aplicable al ámbito moral. En segundo lugar Piaget señala dos etapas de desarrollo moral: la heterónoma y la autónoma y considera que ésta última puede culminar hacia los doce años. Kohlberg, sin embargo, establece seis estadios en el desarrollo del juicio moral y considera que el sexto estadio culmina, en el mejor de los casos, hacia los veinte años. Por último, ambos autores discrepan en la relación existente entre juicio y acción moral. Mientras que para Piaget la acción precede al juicio moral, siendo éste una toma de conciencia retardada respecto de la acción moral, Kohlberg considera que el juicio es anterior a la acción y da sentido a ésta. Pese a estas discrepancias, podemos considerar que el enfoque, metodología y objetivos generales de ambos autores coinciden.

Los estudios e investigaciones de Kohlberg quedan centrados en el desarrollo del juicio moral, es decir, en la capacidad del sujeto para razonar respecto temas morales. Aspectos tales como la conducta, las emociones o los valores concretos adquiridos por los individuos no se tratan explícitamente, si bien en distintos momentos Kohlberg hace referencia a ellos y establece relaciones entre el juicio moral y algunos de estos elementos (por ejemplo entre juicio y acción). Para elaborar la teoría del desarrollo del juicio moral Kohlberg parte de la idea del conflicto, idea heredada de Piaget pero que Kohlberg aplica al terreno moral. Este considera que son las situaciones en que valores deseables aparecen

como incompatibles, las que obligan al individuo a ejercitar el juicio reflexivo y racional, esforzándose por encontrar buenas razones que ayuden a solucionar el conflicto. El ejercicio del juicio moral es, por tanto, un proceso cognitivo que permite al sujeto reflexionar sobre sus propios valores y ordenarlos jerárquicamente. Los trabajos realizados por Kohlberg a lo largo de los veinte años que dedicó a investigar el tema, demuestran la existencia de seis grandes estructuras de razonamiento moral que las personas pueden desarrollar a fin de solucionar de forma cada vez más compleja y óptima los conflictos de valor. Sin embargo, el desarrollo del juicio moral requiere de una serie de capacidades psíquicas sin las cuales no es posible el paso de un estadio moral al siguiente. Al hablar de juicio moral Kohlberg se refiere a una capacidad cognitiva del sujeto que le permite diferenciar lo que está bien de lo que está mal. Capacidad cognitiva estrechamente vinculada a la idea de justicia en tanto que igualdad y equidad.

Entre los factores que posibilitan el desarrollo del juicio moral Kohlberg señala fundamentalmente dos: el desarrollo cognitivo o intelectual y la perspectiva social. El nivel de desarrollo cognitivo condiciona y delimita no sólo el estadio de juicio moral, sino también el grado de empatía o la capacidad para asumir roles. La perspectiva social o capacidad para asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años y que es un factor decisivo en el crecimiento del juicio moral. Estos elementos son necesarios pero no suficientes para que se dé el desarrollo del juicio moral. Es decir, la inmadurez de alguno de ellos impedirá avanzar de un estadio moral a otro, pero su existencia no garantiza el desarrollo del razonamiento moral.

Al definir la maduración del juicio moral como evolución progresiva a lo largo de seis estadios, Kohlberg se identifica y opta por el concepto de estadio utilizado desde la perspectiva del desarrollo-cognitivo y, en concreto por Piaget, según el cual podemos definir los estadios de acuerdo a una serie de características que a continuación explicaremos:

1. Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar. Dos personas en distinto estadio pueden compartir un valor parecido, pero su modo de pensar sobre el valor será distinto.
2. Los estadios son "totalidades estructuradas" o sistemas organizados de pensamiento. Los sujetos muestran consistencia y estabilidad en sus razonamientos morales.
3. Los estadios forman una secuencia invariable en el desarrollo individual. En todas las circunstancias excepto en algún caso extremo, el movimiento es siempre hacia delante, nunca en retroceso. No hay saltos de estadios, sino que el movimiento ascendente es siempre al estadio siguiente. Los factores culturales pueden aumentar, retardar o parar el desarrollo, pero no cambian la secuencia.
4. Los estadios son integraciones jerárquicas. El tipo de razonamiento de un estadio superior transforma las estructuras de los estadios inferiores. Existe una preferencia jerárquica en el individuo, es decir, una disposición que le hace preferir el modo de razonamiento del estadio más avanzado⁸⁹.

Respecto al contenido que se estructura en cada uno de los seis estadios o modos de pensamiento, cabe señalar que es un contenido cognitivo, formal y universal. Es cognitivo en la medida en que los conflictos morales son planteados desde el punto de vista racional. La existencia de sentimientos o preferencias no invalida el supuesto de que los juicios morales deben ser defendidos mediante razones. Es un contenido formal por cuanto la optimización o desarrollo del juicio moral hace referencia al tipo de razonamiento y no al contenido concreto del razonamiento. Los estadios no se ocupan de normas concretas sino de principios generales y criterios de razonamiento. Estos principios generales

89. KOHLBERG, L. (1987): "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral" en Jordán, J.A. y Santolaria, F. (comps.): La educación moral hoy. cuestiones y perspectivas, pp.87. KOHLBERG, L. (1992): "Estadio y secuencia: vía cognitivo-evolutiva a la socialización", en Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brower, pp. 55-58.

quieren ejercer una función de guía para que cada persona o colectivo pueda derivar a partir de ellos aquellas normas que considere más oportunas y válidas a una situación determinada. Podemos considerarlo un contenido universal porque según Kohlberg en todas las culturas y subculturas del mundo se encuentran los mismos valores morales básicos y los mismos estadios hacia una madurez moral. A pesar de que los diferentes ambientes produzcan directamente distintas creencias específicas, no por ello generan distintos principios morales básicos.

El procedimiento de investigación ideado por Kohlberg para definir los estadios morales y para estimar el estadio de desarrollo moral de una persona es el dilema moral⁹⁰. Los dilemas morales consisten en breves historias que recogen una situación conflictiva donde no hay una única respuesta buena. Estos dilemas, acompañados de distintas preguntas, son presentados a los individuos quienes deben manifestar su opinión respecto al problema que se les plantea. Los dilemas pretenden forzar a la persona a reflexionar y pensar antes de emitir un juicio.

Los dilemas que Kohlberg utilizó en sus investigaciones fueron contruidos en función de dos criterios fundamentales. Uno, debían ser comprensibles y representar conflictos morales para los preadolescentes, adolescentes y adultos de todas las culturas. Los dilemas que únicamente tenían relevancia para una edad, sexo, o cultura concreta fueron descartados. Un segundo criterio era que los dilemas debían presentar aquellos temas morales básicos sobre los que las personas muestran interés y debían asimismo exigir una opción entre valores en conflicto. Kohlberg diseñó nueve dilemas que cumplían ambas características y que hacían referencia a los siguientes temas: castigo, propiedad, afiliación, autoridad, carácter, ley, contrato, verdad, libertades, vida y sexo⁹¹.

90. No nos detenemos aquí en la explicación de la técnica de los dilemas morales, ya que ésta se incluye en el capítulo sobre los métodos de educación moral.

91. KOHLBERG, L. (1987): "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral" en Jordán, J.A. y Santolaria, F. (comps.): La educación moral hoy. cuestiones y perspectivas, pp. 92-93. KOHLBERG, L. (1992): "Apéndices, B. Los nueve dilemas hipotéticos" en

Una vez presentados los rasgos más característicos de la aportación de Kohlberg pasamos a explicar su propuesta concreta del desarrollo del juicio moral a lo largo de seis estadios. Kohlberg establece tres niveles básicos de razonamiento moral cada uno de los cuales agrupa dos estadios cuya forma de razonamiento es similar, si bien hay una diferenciación en el grado de optimización o perfeccionamiento. Mientras que los niveles definen enfoques en la resolución de los problemas morales, los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral. Cada nivel de juicio moral implica básicamente tres aspectos. Uno, los modos generales de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones; dos, el tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de "lo bueno"; y tres, la perspectiva social del estadio. Los niveles son: el preconvencional, el convencional y el postconvencional⁹².

En el nivel preconvencional todavía no se da en el sujeto una comprensión o apreciación de las reglas sociales y de la autoridad. Las cuestiones morales son planteadas teniendo en cuenta únicamente los intereses de las personas implicadas. En el nivel convencional el individuo emite juicios tomando como única referencia las reglas y las expectativas que el grupo tiene sobre él. Los temas morales se plantean desde la perspectiva que da el sentirse miembro de un grupo social. En el nivel postconvencional, el individuo entiende las reglas de la sociedad pero no queda limitado a ellas. El pensamiento se rige aquí por principios y no por reglas sociales. Estas serán aceptadas en la medida que se fundamenten en principios y valores generales. Los temas morales se enfocan desde una perspectiva superior a la sociedad⁹³.

Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brower, pp. 589-599.
HERS, R. ; REIMER, D. y PAOLITTO, D. (1984): El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg. Madrid, Narcea. p. 51, p.71-72.

92. KOHLBERG, L. (1992): "Estadios morales y moralización: la vía cognitivo-evolutiva.", en Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral, Bilbao, Desclée de Brower, pp. 185-193

93. "El nivel preconvencional es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos. El nivel convencional es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos de nuestra sociedad y de otras sociedades. El nivel postconvencional es alcanzado por una minoría de adultos, y

A continuación pasamos a describir los estadios morales definidos por Kohlberg. Para ello nos hemos basado en la versión realizada por Kohlberg⁹⁴ en 1981.

Estadio 1. Moralidad heterónoma.

Este estadio es característico de los niños/as de cinco a ocho años aproximadamente. Si bien en algunos casos se puede alargar, no continúa más allá de los años de la primera adolescencia. En él, las consecuencias físicas de la acción determinan su bondad o maldad, independientemente del significado o valores humanos de tales consecuencias. Los deseos u órdenes expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas que el niño/a intenta cumplir por miedo a ser castigado en caso que no las cumpla. Los niños que se encuentran en esta etapa tienden a establecer una relación de causa-efecto entre la desobediencia y el castigo, sin plantearse otras posibilidades al tratamiento de la desobediencia. Por todo ello, el niño o niña considera que lo que está bien es no violar normas respaldadas por castigos, obedecer por obedecer y evitar daños físicos a personas o propiedades. En relación al desarrollo intelectual, en este momento el niño se encuentra en la última etapa del estadio preoperatorio y se inicia en el estadio de las operaciones concretas. La perspectiva social en el estadio de la moral heterónoma, se ve caracterizada todavía por un punto de vista predominantemente egocéntrico. El niño/a no considera los intereses de los demás ni reconoce que son distintos a los suyos; no puede relacionar puntos de vista distintos y tiende a confundir la perspectiva de la autoridad con la propia. El egocentrismo le impide considerar los intereses psicológicos de los demás, limitándose a valorar y evaluar las condiciones físicas de las acciones que realiza.

por lo general solo se llega a él después de los veinte años .KOHLBERG, L.: "Estadios morales y moralización. La vía cognitivo-evolutiva" en Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral, Bilbao, Desclée de Brower, p. 187.

94. KOHLBERG, L.: "Estadios morales y moralización. La vía cognitivo-evolutiva" en Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral, Bilbao, Desclée de Brower, pp. 185-214.

Estadio 2. Moral instrumental e individualista.

En este estadio se encuentran habitualmente los niños y niñas de edades comprendidas entre los ocho y catorce años. Para éstos, lo correcto es satisfacer las propias necesidades, y permitir a los demás hacer lo mismo. Las reglas deben seguirse cuando resultan de interés inmediato para alguien. La razón para hacer lo que está bien es satisfacer las propias necesidades reconociendo que las demás personas tienen también sus propios intereses. Encontramos, en esta etapa, el concepto de justicia en términos de igualdad cuantitativa en cuanto que se expresa en la idea de intercambio de favores entre individuos.

A nivel de desarrollo cognitivo, el paso del primer estadio al segundo supone el pleno dominio del estadio de las operaciones concretas. El niño o niña puede tomar distancia de las percepciones inmediatas y mirar los problemas desde un punto de vista superior. En relación a la perspectiva social, segunda condición necesaria para el desarrollo del juicio moral, la persona que está en este estadio supera el egocentrismo presente todavía en el estadio anterior y adopta una perspectiva individualista concreta. El niño separa ya la perspectiva de la autoridad de la propia perspectiva, y es consciente de la existencia de intereses individuales que cada persona intenta satisfacer, y de la posibilidad que tales intereses sean incompatibles entre sí y generen conflicto. El niño integra estos intereses individuales en conflicto mediante un intercambio instrumental de servicios, un intercambio de favores, la buena voluntad del otro, o por medio de la imparcialidad tratando de igual modo los intereses de cada uno. La reciprocidad y equidad son elementos valorados en esta etapa, sin embargo, no se entienden como lealtad, gratitud o justicia, sino en términos de relaciones de mercado: intercambio concreto, tratos o convenios⁹⁵.

95. KOHLBERG, L. (1992): "Estadio y secuencia: vía cognitivo-evolutiva a la socialización", en Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brower, p. 188. "From Is to Ought" en Kohlberg, L. (1981): Essays on moral development. Volume 1. The Philosophy of moral Development, San Francisco, Harper and Row, pp. 101-189.

Nivel preconvencional	Orientación a la obediencia y el castigo	La evitación del castigo y la deferencia incuestionable hacia el poder se valoran por sí mismas. Responsabilidad objetiva.
	Orientación instrumental relativista	La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades del yo y, ocasionalmente las de los otros. Igualitarismo y reciprocidad.

Estadio tres. Moral normativa interpersonal.

Es este el primer estadio que integra el nivel convencional. En términos generales suele aparecer en la preadolescencia o adolescencia. En algunos casos este estadio no es superado por la persona a lo largo de toda su vida. Lo correcto en este estadio es vivir en coherencia con las expectativas que las personas próximas tienen del sujeto. La ayuda a los demás, la lealtad al grupo y la asunción de las reglas que en él se dan, son los elementos claves que se tienen en cuenta. Las razones para actuar de forma justa son la necesidad de ser "bueno" desde el punto de vista propio y del de los demás, y la búsqueda de aprobación por parte de las personas más allegadas y apreciadas. La persona se esfuerza porque su conducta coincida con las imágenes estereotipadas en las distintas relaciones o roles sociales que juega (hermano, amigo, hijo, estudiante, etc). En relación al concepto de justicia, se pasa del intercambio a la reciprocidad. La equidad como preferencia hacia el más débil y el abandono de formas de relación basadas en el estricto intercambio también aparece en el inicio del nivel convencional. En relación al desarrollo cognitivo, el paso del segundo al tercer estadio requiere que el sujeto se inicie en el dominio de las relaciones formales. Referente a la perspectiva social, se da una perspectiva del individuo en relación con los otros individuos. El joven ya es consciente de los sentimientos compartidos, acuerdos alcanzados y expectativas comunes que

prevalecen sobre los intereses individuales. Si bien el sujeto no tiene todavía una perspectiva generalizada del sistema, es capaz de relacionar distintos puntos de vista y de situarse en el lugar del otro. Sin embargo, esta capacidad para ponerse en el lugar del otro es muy limitada dado que el sujeto únicamente se relaciona con aquellas personas hacia las cuales siente afecto, buscando constantemente su aprobación. En una situación de conflicto moral el sujeto no tiene criterios objetivos para discernir qué rol debe asumir y se deja llevar por razones de amistad o lazos familiares.

Estadio 4. Moral del sistema social.

Este estadio suele iniciarse hacia la mitad de la adolescencia y en muchos casos se alarga durante toda la vida. Si el estadio 3 tiene un concepto limitado de justicia, por cuanto se circunscribe a un grupo concreto de relaciones interpersonales, el estadio 4 supera esta limitación y la justicia es definida en términos de un sistema y orden social de reglas y roles compartidos y aceptados por toda la comunidad. La autoridad que surge de la sociedad se impone a la autoridad personal característica del estadio anterior. Lo correcto en este estadio consiste en cumplir con los propios deberes, defender las leyes sociales, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social establecido, que es considerado como un valor en sí mismo. Mantener la institución en su conjunto y evitar la descomposición del sistema global son las principales razones para actuar de forma correcta. Referente al desarrollo cognitivo, el surgimiento de este estadio implica el pleno dominio del pensamiento formal. En relación a la perspectiva social, se diferencia el punto de vista de la sociedad de los acuerdos o motivos interpersonales. El sujeto adopta el punto de vista del sistema y analiza las relaciones individuales en función de su lugar en el sistema. Las leyes y roles son consideradas justas por definición, mientras no entren en conflicto con otras leyes sociales fijas, y se entiende que éstas garantizan la justicia y la igualdad entre todas las personas. Si bien según Kohlberg es éste el estadio máximo al que llegan muchos adultos, y en el que las cuestiones sociales se tratan de forma adecuada, el mismo Kohlberg avisa que es un estadio limitado para

enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con derechos humanos básicos.

Estadio 4.5. Nivel transicional

Si bien el desarrollo del juicio moral está contemplado en seis estadios que se suceden de forma invariable uno a otro, Kohlberg apunta la posibilidad de un estadio intermedio entre el estadio 4 y el estadio 5. El estadio 4.5 se encontraría en el nivel postconvencional pero no estaría basado en una moral de principios. Surge entrada la adolescencia y, como el anterior, puede perdurar durante toda la vida. La elección correcta es considerada por el sujeto como una elección únicamente personal y subjetiva. Una elección basada en las emociones y el hedonismo más que en la conciencia, a la cual se considera arbitraria y relativa, de la misma forma que conceptos tales como bueno, justo, correcto son relativos y dependen de cada circunstancia y situación personal. Este estadio requiere el dominio de las operaciones formales. La perspectiva social que en él se da es subjetiva y externa a la sociedad. El individuo se sitúa al margen de la sociedad a la que pertenece y toma decisiones sin apelar a un compromiso general o vínculo social establecido. El sujeto se orienta por valores elegidos de acuerdo con opciones subjetivas y reconoce la validez de cualquier criterio moral. Si bien esta postura acepta y valora la diversidad cultural y la diversidad moral, queda limitada cuando se trata de resolver conflictos morales que afectan a un colectivo mediante criterios racionales, ya que se considera que cualquier argumento u opción es igualmente buena. A este estadio también se le ha denominado estadio transicional⁹⁶.

96. HABERMAS, J. (1985): Conciencia moral y acción comunicativa, Barcelona, Edicions 62, p.214-218.

Nivel convencional	Orientación de concordancia interpersonal	El buen comportamiento es aquel que complace a los otros y recibe su aprobación. Conformidad en relación con el comportamiento mayoritario o 'natural'.
	Orientación de ley y orden	Orientación hacia la autoridad y las normas fijas. El comportamiento justo consiste en cumplir con el deber propio, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social porque es valioso en sí mismo.

Estadio 5. Moral del contrato y de los derechos humanos.

Este estadio surge, como muy pronto, en los últimos años de la adolescencia. El comportamiento justo debe tener presentes los derechos humanos individuales así como las normas que han sido elaboradas y aceptadas por toda la sociedad. Cuando las reglas sociales entran en conflicto con los derechos básicos de las personas, éstas deberán modificarse en beneficio de los derechos humanos. El consenso y el diálogo como procedimiento de organización social se imponen por encima de las normas concretas. En este estadio el sujeto es consciente de la existencia de diversos valores y opiniones, la mayoría de ellos relativos al propio grupo. Estas reglas relativas deben ser no obstante respetadas en beneficio de la imparcialidad y porque son el resultado de un contrato social. Pese al carácter relativo de la mayoría de normas y reglas sociales, existen algunos valores o derechos no relativos, como la vida y la libertad, que deben ser defendidos y respetados en todas las culturas y sociedades. Los motivos para actuar correctamente son, ante todo, que los individuos del estadio 5 se sienten con la obligación de obedecer la ley porque han acordado un contrato social para crear y

cumplir leyes que favorezcan el bien común, leyes que beneficien y protejan a todas las personas. Las obligaciones hacia la familia, la amistad, la confianza y el trabajo son interpretadas también como compromisos o contratos aceptados libremente y que implican el respeto por los derechos de los demás. Se da asimismo una preocupación porque las leyes y los deberes sociales estén basados en cálculos racionales de utilidad general, "el mayor bien para el mayor número de personas". El concepto clave de este estadio es el contrato social, que fundamenta el orden socio-moral. La justicia presupone igualdad entre todas las personas, y se entiende como justicia distributiva, en el sentido en que se acentúa la igualdad de oportunidades. El dominio absoluto del pensamiento formal es imprescindible para alcanzar el estadio 5. La perspectiva social característica de este estadio es anterior a la perspectiva de la sociedad. Es la perspectiva de un individuo racional consciente de la existencia de unos valores y derechos anteriores a los pactos y contratos sociales. Considera el punto de vista moral y legal, entendiendo que en ocasiones entran en conflicto y es difícil integrarlos. El estadio 5 supera la mentalidad legalista del estadio 4, aportando el mecanismo de la democracia y la posibilidad de cambiar las leyes establecidas. Sin embargo, hay problemas que el estadio 5 no puede solucionar. Estos son aquellos conflictos que no pueden resolverse dentro del marco legal porque no están contemplados en él. La desobediencia civil es un tema que no puede justificarse desde este estadio ya que hace referencia a un principio de justicia, y en lo que el estadio 5 se basa fundamentalmente es en el contrato social. Kohlberg alude al caso de Martin Luter King y su lucha contra la discriminación de los negros para explicar la limitación del estadio 5.

Estadio 6. Moral de principios éticos universales.

Según Kohlberg a este estadio llega un número muy reducido de personas y nunca lo hacen antes de los veinte años. El estadio 6 si bien asume los criterios propios del quinto estadio, esto es, el concepto e

importancia del contrato social, incluye un nuevo criterio anterior al del contrato social; es decir, considera a cada persona como un fin y no como un medio, de tal forma que los derechos de cada ser humano son inviolables aunque no estén codificados en una ley concreta. Las leyes sociales son tenidas en cuenta porque normalmente se basan en principios universales de justicia que protegen y respetan a todas las personas por igual. Sin embargo, en situaciones en que la ley viola tales principios, la persona debe actuar según el principio y cambiar la ley. Por lo tanto, para el sujeto que se encuentra en este estadio, actuar correctamente implica seguir el dictamen de su conciencia y guiarse por unos principios éticos autoescogidos de carácter universal. Dado que tales principios no son valores concretos sino principios formales, la persona los utilizará para producir decisiones adaptadas a contextos particulares. Las razones para actuar con justicia son la creencia, como persona racional, en la validez de unos principios morales universales y el sentimiento de compromiso personal con estos valores. El dominio de las operaciones formales es imprescindible, al igual que en el estadio anterior, para alcanzar el estadio sexto. Asimismo se requiere la perspectiva del "punto de vista moral", la cual permite establecer acuerdos y pactos sociales a partir de una posición moral previa. En ella se da el reconocimiento de algún criterio de naturaleza moral que deba regir la vida colectiva.

Nivel postconvencional	Orientación legalista, jurídico contractual	La acción justa se define en función de derechos individuales y pautas examinadas críticamente y aceptadas por toda la sociedad. Valoración del "punto de vista legal" subrayando la posibilidad de cambiar las leyes en función de consideraciones racionales de utilidad social.
	Orientación de principios éticos universales	Lo justo se define como decisión de la conciencia de acuerdo con principios éticos que ella elige y que pretenden amplitud, universalidad y consistencia lógicas. No son normas morales concretas sino principios abstractos. Principios universales de justicia, reciprocidad e igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos.

Hacia un estadio 7.

En 1973, Kohlberg postula la existencia de un estadio 7, al que denomina estadio metafórico. El mismo autor afirma que su discusión sobre la posibilidad de un estadio siete es puramente hipotética y no se basa sobre datos de investigación. La propuesta del estadio 7 surge a partir de la limitación del estadio 6 para responder a la pregunta sobre el sentido de la vida "¿por qué ser moral?" o "¿por qué ser justo?". A la persona que se encuentra en el sexto estadio y que ha asumido unos principios racionales de justicia que fundamentan su actuación moral todavía le queda sin respuesta este interrogante.

El estadio 7 haría referencia a una etapa de cosmovisión, de búsqueda del sentido último de la vida. Es por ello que tal estadio pertenece más al ámbito filosófico o religioso que al ámbito estrictamente moral. El estadio 7 sería la perspectiva de una cosmovisión mientras que

el estadio 6 es la perspectiva universal humanista. Las características que a él otorga Kohlberg son básicamente tres. Una, que dicho estadio involucra una experiencia contemplativa de índole no egoísta. Dos, que la lógica de esta experiencia podría expresarse, aunque no necesariamente, en términos teísticos. Y tres, que lo esencial de esta experiencia es el sentido de formar parte de la totalidad de la vida, asumiendo una perspectiva cósmica más allá de una perspectiva universal humanística. En la descripción del movimiento que conduce hacia este estadio, Kohlberg parte de una experiencia de desequilibrio o desesperación que surge de la toma de conciencia de la finitud de la vida así como del sinsentido de dicha finitud desde una perspectiva de lo infinito. La superación del desequilibrio es el estadio 7, que se puede entender como una continuación del proceso de asumir una perspectiva cósmica⁹⁷.

Sin embargo, Kohlberg no asume el estadio 7 en su teoría del desarrollo en estadios del juicio moral. El concepto de estadio utilizado por Kohlberg, y su pretensión de universalidad no le permite asumir el contenido del estadio 7 estrictamente hablando. Por otra parte, el estadio 7 en todo caso no sería secuencial, sino paralelo e interrelacionado con el nivel postconvencional. Es cognitivo-existencial, y por ello se puede iniciar a partir del pensamiento formal, si bien se desarrolla y hace más complejo a lo largo de toda la vida. La respuesta a la pregunta sobre el sentido de la vida se reelabora constantemente, nunca hay una respuesta definitiva.

Valoración crítica a las obras de Piaget y Kohlberg.

Si bien las aportaciones de Piaget sobre el desarrollo moral supusieron un gran impacto en su momento (recordamos que fueron publicadas en el año 1932) y sirvieron como punto de partida para otras muchas investigaciones en el campo de la psicología moral, también es cierto que desencadenaron duras críticas y polémicas. De igual modo el

97. KOHLBERG, L. (1992): "La formulación actual de la teoría" en Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brower, pp.222, 253-254.

trabajo realizado por Kohlberg ha suscitado fuertes polémicas, especialmente con los autores representantes del enfoque conductista. No entraremos ahora en su explicación detallada, aunque sí mencionaremos algunas de las objeciones que se hicieron a las aportaciones de Piaget y Kohlberg⁹⁸. En concreto al énfasis puesto en los factores cognitivos en detrimento de los factores motivacionales; a la omisión de los efectos que la enseñanza racional de la moral produce en el criterio ético del niño; y a la poca atención que prestan a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral de los niños (diferencias motivadas por la clase social, la familia, el modo de convivencia, etc).

También hubo críticas más globales y generales. Hubo quien acusó las investigaciones de Piaget y Kohlberg de poco precisas y sometidas a interpretaciones muy subjetivas, o quien consideró que Piaget había simplificado y empobrecido enormemente la riqueza y complejidad de la personalidad infantil en la formulación de sus estadios. Sin embargo, probablemente la crítica más seria y persistente fue, como señalábamos anteriormente, la que surgió y se ha mantenido por parte del enfoque conductista. Bandura y McDonald son los primeros en criticar la concepción del desarrollo cognitivo y moral como unidireccional e irreversible. Estos autores demostraron en sus investigaciones que la imitación era un elemento clave de desarrollo moral dando lugar a una gran variabilidad en la madurez y proceso moral del niño.

La metodología utilizada fue también objeto de algunas críticas. Distintos autores consideraron que el método empleado en las investigaciones piagetianas y kohlbergianas condicionaba en gran parte los resultados obtenidos, de modo que simples cambios en el procedimiento metodológico podían variar significativamente los resultados. Si bien las críticas dirigidas a las teorías de Piaget y Kohlberg han aportado investigaciones muy interesantes que sirven para matizarlas

98. RUBIO CARRACEDO, J. (1989): "La psicología moral" en Camps, V. (comp.): Historia de la ética. 3. La ética contemporánea, Barcelona, Crítica, pp. 484-498. RUBIO CARRACEDO, J. (1987): El hombre y la ética, Barcelona, Anthropos, pp. 170-186.

o complementarlas, podemos decir que ninguna de ellas invalida dicha teoría. Incluso en el terreno que hemos presentado como el más duro y serio, las replicas de Bandura y McDonald, parece imponerse la explicación de Piaget matizada, es decir, el entrenamiento experimental se muestra eficaz, pero únicamente cuando se hace en la dirección natural del desarrollo.

Al igual que ocurrió en la parte dedicada a la fundamentación filosófica del currículum, nos encontramos que hay aspectos omitidos o poco elaborados en las investigaciones de Piaget y Kohlberg. Sin entrar en contradicción con los supuestos básicos de tales teorías, existen distintas aportaciones que han querido introducir elementos complementarios que enriquecen y optimizan las tesis elaboradas por Piaget y Kohlberg respecto al desarrollo del juicio moral.

2.4.2. Justicia y cuidado: la presencia del sentimiento en el juicio moral.

Uno de los aspectos que con frecuencia ha acumulado mayor número de críticas dentro de las posturas cognitivas ha sido su escasa sensibilidad y preocupación hacia el tema de las emociones y de los sentimientos. La importancia de la afectividad se ha visto relegada a un segundo plano, cuando no omitida, en las distintas teorías cognitivas. Esta crítica habitual toma un giro profundo e interesante a partir de las críticas feministas a la aportación de Kohlberg. El esfuerzo por diferenciar la moral femenina de la moral masculina pone de relieve la importancia que los sentimientos y las emociones ejercen en el juicio moral. Por tanto, no será nuestro interés aquí analizar el discurso feminista sobre el pensamiento moral pero sí intentar recuperar la vertiente afectiva del juicio moral.

Probablemente es Carol Gilligan con su libro "In a Different Voice" publicado en 1982 quien abre de forma definitiva el debate contemporáneo entre feminismo y teoría moral⁹⁹. En él, la autora presenta los resultados

99. GILLIGAN, C. (1985): La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, México, Fondo de Cultura Económico.

obtenidos en sus investigaciones sobre la diferencia entre el desarrollo del juicio moral femenino y masculino. Fueron básicamente tres investigaciones: un estudio realizado con mujeres sobre la decisión de abortar; un segundo trabajo con estudiantes de universidad en el que se relacionaba la autoimagen con experiencias de conflicto moral y un tercero sobre derechos y responsabilidades. Con su libro, Gilligan pretende demostrar la existencia de dos modos de comprender y hablar sobre temas morales, dos modos de describir la relación entre el yo y el otro, dos modos distintos de pensar sobre lo moral. Gilligan acusa a la psicología y a las distintas teorías del desarrollo humano (Freud, Piaget y Kohlberg) de estar profundamente masculinizadas, adoptando como norma absoluta las formas de vida, experiencias y modos de actuar y pensar del varón, y juzgando a las mujeres en función del patrón y de los niveles de desarrollo masculinos. Respecto al pensamiento moral afirma que "hay una concepción moral distinta a la descrita por Freud, Piaget o Kohlberg". En la concepción moral derivada del estudio de las mujeres el problema moral se aprecia cuando hay un conflicto entre distintas responsabilidades, haciéndose necesario un modo de pensar prioritariamente contextualizado y narrativo. El desarrollo moral, por tanto, no se puede definir en el caso de la mujer teniendo como criterio prioritario la justicia o imparcialidad sino la comprensión de la responsabilidad y las relaciones¹⁰⁰. Es por este motivo que ante un mismo dilema moral, los niños y las niñas perciben problemas distintos. La percepción masculina de los conflictos morales queda sobradamente recogida en la teoría de Kohlberg, pero ello no ocurre con la percepción femenina. Eso es lo que lleva a Gilligan a reclamar una nueva línea de interpretación del juicio moral y a determinar las fases

100. "En esta concepción, el problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos, y para su resolución pide un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto. Esta concepción de la moral como preocupada por la actividad de dar cuidado, centra el desarrollo moral en torno del entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, así como la concepción de la moralidad como imparcialidad une el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas". GILLIGAN, C. (1985): La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, México, Fondo de Cultura Económico, p. 42.

sucesivas en esa línea femenina. A partir de los tres estudios empíricos realizados, Gilligan define los rasgos esenciales de los dos modelos de juicio moral. A continuación presentamos un cuadro-síntesis de éstos¹⁰¹.

	Niñas	Niños
Etica	de la atención. (no violencia, no dañar a nadie hacer excepciones si es preciso)	de la justicia. (Igualdad, imparcialidad sentido del deber)
Conflicto moral	Responsabilidades en conflicto. Relación interpersonal.	Derechos en oposición. Problema moral y lógico.
Concepción moral	Dar cuidado. Conexión humana. Cuidado mutuo Personal: buenas relaciones Buena voluntad	Imparcialidad, justicia Sistema de reglas Enfoque jurídico Impersonal: sistema lógico Ley
Juicio moral	Contextual, narrativo. Lógica de las relaciones Rechazo de la imparcialidad ciega. Sentir Piedad	Formal, abstracto. Lógica formal de imparcialidad Imparcialidad Pensar Justicia
Ambito de aplicación	Situac. particulares Contextual. Complejidad de la situación. Situaciones personales.	Situac. generalizadas Universalidad. Categórico. Juicio moral absoluto. Situaciones sociales.
El yo y los demás	Apego, conexión Relac. social personal. Red. Afectividad.	Separación Relac. social posicional. Jerarquía. Trabajo.

101. PUIG, J. M.: Documento mecanografiado utilizado en la asignatura de Educación Moral.

A partir de la constatación de dos modos distintos de pensar sobre temas morales, Gilligan plantea la posibilidad de establecer una secuencia de desarrollo en el pensamiento moral basado en el cuidado y la atención. Es decir, una secuencia de desarrollo para mujeres paralela a la elaborada por Kohlberg. En su propuesta Gilligan distingue tres fases:

a. La relación del yo con los demás se basa en la exclusiva atención al yo para garantizar la supervivencia.

b. La relación del yo con los demás se basa en un nuevo entendimiento mutuo que se expresa con el concepto de responsabilidad.

c. La relación del yo con los demás intenta equiparar la igualdad con la atención, la autosatisfacción con el cuidado, el egoísmo con la responsabilidad¹⁰².

En la evolución de una fase a la siguiente, y de acuerdo con la psicología constructivista, piagetiana y neopiagetiana, Gilligan establece el conflicto o la crisis como elemento básico. En el estudio realizado con mujeres sobre la decisión de abortar, la autora muestra como la crisis ante tal situación fue el desencadenante del desarrollo del juicio moral. Otro de los descubrimientos realizados por Gilligan en sus estudios es la diferencia en la autodescripción masculina y femenina. Mientras los hombres tienden a autodescribirse en función de su realización individual y profesional, las mujeres apelan a su rol de madre, esposa, amante, etc, es decir, se autodescriben en función de las relaciones personales que establecen y de las cuales se sienten responsables.

102. "Así, una comprensión cada vez más adecuada de la psicología de las relaciones humanas -una creciente diferenciación del Yo y de los otros y una mayor comprensión de la dinámica de la interpretación social- permea el desarrollo de una ética de cuidado y de atención. Esta ética, que refleja un conocimiento acumulativo de las relaciones humanas, gira en torno de una visión central: que el Yo y los otros son interdependientes." GILLIGAN, C. (1985): La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino, México, Fondo de Cultura Económico, p.128.

Como conclusión de su investigación, Gilligan insinúa una cierta complementariedad entre la moral del deber y la del cuidado, entre el juicio moral masculino y el femenino. Si bien las aportaciones de Gilligan son sumamente interesantes y ponen de relieve aspectos poco tratados en la teoría de Kohlberg, éstas no han sido suficientes para rechazar la filosofía y psicología moral universalista¹⁰³.

A pesar de la obviedad de la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto al modo "habitual" de plantearse los problemas morales (subrayamos el adjetivo "habitual" por entender que tanto la mujer puede establecer juicios morales basados en el deber y la imparcialidad, como el hombre puede producir juicios morales más atentos al cuidado mutuo, la ternura y la comunicación), decíamos que a pesar de lo obvio que puede resultar la diferencia entre el pensamiento habitual moral masculino y femenino, Gilligan no establece con claridad el origen de tal diferencia. Probablemente ésta se deba a la influencia del medio y la educación. En el estadio convencional de Kohlberg o en la segunda fase de Gilligan el peso modelador de la sociedad se puede apreciar con claridad. Mientras a la niña se le pide que sea una buena chica, que sea responsable, que ayude, etc; al chico esa misma sociedad le impone criterios más cercanos a "la ley y el orden". A lo largo de la historia, y aún hoy, a las niñas se les prepara para atender a sus futuros hijos, potenciando un tipo de juicio atento al cuidado y a no inflingir daño a los que dependen de ellas. Al niño, sin embargo se le preparaba para salir de casa, luchar en la vida y

103. "El reto sostenido que plantean los hallazgos de Gilligan a las filosofías morales universalistas es el de cómo sostener la centralidad de la justicia y del cuidado en las vidas de las personas y de cómo ampliar el ámbito de lo moral de forma tal que se incluyan también en él las consideraciones que se derivan de ese cuidado sin que ello implique dejar de lado las constricciones que, en el orden de la justificación, le impone el universalismo a la moral." BENHABIB, S.: "Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral" en ISEGORIA, nº 6. noviembre 1992, p.50. "El libro de Gilligan roza el peligro de incurrir en la afirmación de una 'esencia de la feminidad' y deducir de ella dos éticas inconmensurables, tal es su insitencia en una evolución psicológica privativa de las mujeres" CAMPS, V. (1990): Virtudes públicas, Madrid, Espasa, p. 159.

demostrar su valía profesional, para ello era necesario equiparles con herramientas de juicio generales y no necesariamente atentas al cuidado de las personas. En su intento de satisfacer las demandas que la sociedad hace a cada uno de ellos, los niños y niñas dan respuestas distintas, pero ambos se encuentran en un nivel convencional, buscando la aprobación externa y la coherencia con aquello que los demás esperan de ellos y ellas. Por tanto, nos atrevemos a decir que las fases propuestas por Gilligan son, en el fondo, una paráfrasis de los niveles preconventional, convencional y postconvencional definidos por Kohlberg. La primera fase de Gilligan está basada en el egoísmo y la búsqueda de beneficio (nivel preconventional); la segunda fase se basa en el acuerdo con la sociedad, incluso cuando la demanda de ésta sea distinta en el caso del niño que en el de la niña (nivel convencional); la tercera y última fase se centra en la búsqueda de principios de conciencia, que en el caso de las niñas consiste en resolver para ellas mismas el dilema de responsabilidad (o sacrificio) respecto a los demás o desarrollo personal, (nivel postconvencional).

Pensamos que la aportación de Gilligan debe servir, ante todo, para enriquecer la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, pero no para establecer barreras insalvables entre pensamiento moral femenino y masculino. Para ello parece evidente la defensa de la complementariedad entre puntos de vista morales. Y ello porque a partir de los estudios de Kohlberg y Gilligan se han puesto de manifiesto cualidades distintas de la persona moralmente educada. Mientras Kohlberg enfatiza la capacidad de juicio moral abstracto, racional y general, Gilligan subraya el pensamiento contextual y el valor del sentimiento, del cuidado por no dañar, de la responsabilidad hacia los demás. Ambas, razón y sentimiento, son cualidades deseables para todas las personas y prescindir del cultivo de alguna de ellas sólo puede generar personas moralmente inmaduras e incompletas.

De hecho el mismo Kohlberg responde a las críticas emitidas por Gilligan a su propuesta universal de desarrollo del juicio moral. En su respuesta Kohlberg intenta unificar ambos aspectos, el de justicia y el de preocupación por los demás, en el marco de su teoría. Kohlberg plantea la cuestión de si el principio de justicia (entendido como igual respeto por la integridad de cada individuo) no incluye también aspectos tales como el de la preocupación por los demás y el de la felicidad concreta; aspectos que solamente desde un punto de vista simplista y superficial quedarían desvinculados del principio de justicia. En síntesis, Kohlberg relativiza la idea de justicia excesivamente centrada en el aspecto de la imparcialidad y la complementa con el principio de la benevolencia¹⁰⁴ que se traduce en actitudes tales como la preocupación por el otro, la comprensión, y la disponibilidad para ayudar. Es así como justicia y benevolencia, a pesar de poderse diferenciar, derivan ambas de un principio común de orden superior que se corresponde con el principio que manda guardar el mismo respeto por la dignidad de cada persona y que está estrechamente vinculado al imperativo categórico de Kant. Kohlberg establece asimismo otra similitud entre el principio de justicia y el de benevolencia por cuanto ambos se entienden como resultado del procedimiento de la adopción de roles. Posteriormente Habermas modifica el principio de benevolencia y considera que debe ser sustituido por el principio de solidaridad, principio que tiene su raíz en el sentimiento de responsabilidad respecto a los demás¹⁰⁵. Ambas perspectivas, razón y sentimiento deben considerarse en un currículum de educación moral como el que proponemos.

104. MODGIL, S. & MODGIL, C. (comps) (1985): Lawrence Kohlberg. Consensus and Controversy, Philadelphia, Falmet Press, pp. 504-542.

105. "La justicia se refiere a la igualdad de la libertad de los individuos que se determinan a sí mismos y que son irremplazables, mientras que la solidaridad se refiere al bien, o a la felicidad de los compañeros, hermanados en una forma de vida intersubjetivamente compartida, y de este modo también a la preservación de la integridad de esa forma de vida." HABERMAS, J. (1991): "Justicia y solidaridad. (Una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg) en Apel, K.O.; Cortina, A.; De Zan, J. y Michelini, D. (comps.): Ética comunicativa y democracia, Barcelona, Crítica, p.198.

2.4.3. Del "laboratorio" al medio cultural: la contextualización del juicio moral.

Un segundo elemento que con frecuencia se nota a faltar en las teorías de Piaget y Kohlberg es la importancia que el contexto o el entorno ejercen en el juicio y pensamiento moral. Es un tema fuertemente relacionado con el aspecto anterior, si bien pensamos que puede ser tratado al margen de aquel. El énfasis de ambos autores en el razonamiento y la argumentación a propósito de situaciones moralmente conflictivas, así como sus mismas investigaciones (en donde a los sujetos se les planteaba narraciones o dilemas fuertemente descontextualizados, pone de manifiesto el papel que las capacidades y desarrollo personal ejercen en el razonamiento moral, pero tiende a olvidar que el juicio y la acción se producen siempre en un medio concreto. Medio que no es neutro ni vacío sino rico en contenido. Sin negar la importancia que las investigaciones de Piaget y Kohlberg han tenido en la descripción del desarrollo del juicio moral, creemos necesario integrar la información que el contexto aporta como información relevante y significativa, que condiciona y modifica notablemente el juicio y la acción moral, así como el tipo de argumentos que el individuo produce ante cada situación concreta¹⁰⁶.

El pensamiento moral que se produce en un contexto concreto no siempre coincide con el juicio moral elaborado en una situación "de laboratorio", es decir, en una situación diseñada para producir argumentos. Es por ello que el pensamiento formal se debe complementar con otros elementos. Uno de los elementos claves es, probablemente, la

106. CARRETERO, M.; POZO, J.I. y ASENSIO, M. (1989): "Problemas y perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales: una concepción cognitiva", en Carretero, M.; Pozo, J.I. y Asensio, M.: La enseñanza de las ciencias sociales, Madrid, Visor, pp. 13-29. COLL, C. (1987): "La importancia de los contenidos en la enseñanza" en Investigación y escuela, nº 3, pp. 19-27. NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991): La zona de construcción del conocimiento, Madrid, Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.

presencia de contenidos más o menos abundantes y conocidos. Cuanto mayor y más significativa sea la información de que se dispone, el juicio moral es más complejo y elaborado. Los elementos a tener en cuenta se multiplican y obligan al sujeto a tener presentes datos que en otro momento ignoraba, favoreciéndole la reflexión y facilitándole en la medida de lo posible la coherencia entre el pensamiento y la conducta. Un segundo elemento que ayudará a enriquecer el juicio moral es la vinculación de éste a la acción moral. La tendencia existente a ignorar la significación de la experiencia activa en la génesis de los procesos cognitivos acentúa la separación teórica de ambos elementos, cuando en la práctica se dan, por norma general, de forma simultánea¹⁰⁷. Insistir en el razonamiento al margen de la conducta lleva a obviar los niveles de experiencia con que ésta enriquece el pensamiento y lo modifica. El sentimiento de responsabilidad que la acción genera es imposible transferirlo a situaciones hipotéticas o descontextualizadas, en donde el pensamiento se puede producir sin que se de una implicación personal ni se asuman las consecuencias de la solución propuesta. Las investigaciones llevadas a cabo por Piaget y Kohlberg ignoraron en gran medida la información que la persona adquiere cuando actúa y cuando se ve obligada a asumir las consecuencias de sus opciones. Por otra parte, probablemente los valores a los que apela el individuo en sus razonamientos y la actividad que desarrolla se generan de forma simultánea. Valores, juicios y acción son elementos con interacciones mucho más estrechas de lo que habitualmente se ha considerado.

Todo ello nos introduce un tercer elemento: el contexto cultural en donde se produce el razonamiento moral. El colectivo, los individuos que rodean a la persona, las instituciones, en definitiva todo lo humano se ve

107. "Concebir la mente como fácil de aislar de su entorno social con fines de estudio niega la prioridad fundamental de la interrelación entre personas, entornos y actividades. (...) El primer paso es incorporar a la unidad de análisis el carácter activo de la experiencia. La persona en acción (en su entorno) como unidad integral de análisis es muy diferente de una 'persona'." LAVE, J. (1991) La cognición en la práctica, Barcelona, Paidós, p. 192.

atravesado por un conjunto de valores que presionan sobre el juicio moral individual. La relativa neutralidad con que un individuo se puede enfrentar a un conflicto moral descontextualizado es prácticamente imposible cuando éste lo hace a propósito de una situación conocida, encarnada en un entorno cultural concreto y cuya solución le afectará personalmente. Por último, el pensamiento o razonamiento moral contextualizado se complica por cuanto es siempre un pensamiento interpsicológico. En él aparecen puntos de vista, necesidades, sentimientos, intereses, miedos y anhelos diferentes y frecuentemente confrontados. Las emociones serían desde esta perspectiva un aspecto más del contexto, que junto a la experiencia y el bagaje cultural enriquece el pensamiento moral del sujeto.

Todos los elementos señalados ponen de manifiesto que la complejidad del juicio moral contextualizado se acerca a un trabajo de comprensión crítica de la realidad. Cuando las situaciones son comprendidas críticamente, son muchos y muy variados los elementos que entran en acción. La comprensión se ejerce sobre el modo de ser y de actuar de los demás y de nosotros mismos, sobre actos y situaciones humanas sujetas a controversia personal o social. Comprender supone, en definitiva, partir de dudas y problemas. Cuando fragmentos del mundo de la vida se hacen problemáticos, cuando certezas del propio mundo conceptual se vienen abajo y los medios normales de entendimiento fracasan, se hace necesario idear nuevas formas de interpretar y comprender lo que sucede. La captación intuitiva de la realidad, la captación emotiva y sentimental es probablemente la base de la comprensión crítica. Sin embargo, tal captación va estrechamente unida a la interpretación que cada individuo hace desde un marco de referencia particular: los valores, las creencias, las actitudes, los conocimientos, en definitiva, los prejuicios de cada persona son claves de interpretación a las que no podemos ni debemos renunciar¹⁰⁸. A pesar de ello, la comprensión no depende exclusivamente de criterios subjetivos. Se hace necesario el esfuerzo por penetrar y entender las razones ajenas, colocándose en la perspectiva del otro a fin de percibir la lógica y

108. GADAMER, H.G. (1988): Verdad y método, Salamanca, Sigueme, pp. 331-414.

motivación de sus argumentos. Sin embargo, el reconocimiento de tales razones no conlleva la renuncia a la toma de postura o a la actitud crítica. Aprender de los demás a la vez que ellos aprenden de nosotros, comprender reforzando las razones ajenas pero valorando también los puntos de vista propios¹⁰⁹. Sólo un equilibrio entre la implicación personal y la escucha atenta a la realidad ajena permitirá producir soluciones más justas a los problemas concretos, evitando el respeto frío y distante hacia los demás, así como actitudes autoritarias y poco dialógicas¹¹⁰.

2.4.4. Relación entre juicio moral y acción moral.

Un tercer elemento, íntimamente ligado con los anteriores y nada fácil de resolver desde posiciones cognitivas, es el que hace referencia a la acción moral. La coherencia entre juicio y acción moral es un aspecto que ha preocupado a los teóricos del tema y cuya relación no parece todavía clara ni mucho menos formulada de forma definitiva. Si bien Kohlberg no desatendió el aspecto conductual¹¹¹, han sido otros autores quienes han llevado a cabo un mayor número de investigaciones destinadas a analizar la relación entre ambos elementos: juicio y acción moral.

Kohlberg, ante las acusaciones que recibió su teoría por el hecho de basarse en situaciones hipotéticas y artificiales que podían distar notablemente de las acciones realizadas por los individuos en la vida real, afirmó que los juicios que establecían las personas respecto a casos hipotéticos tenían cierta correlación con las acciones llevadas a cabo por los mismos sujetos en situaciones reales. Afirmó asimismo que la consistencia entre juicio y acción moral aumentaba progresivamente en la

109. HABERMAS, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa, T.1, Madrid, Taurus, pp. 122-196.

110. PUIG, J.M.: "Teoría de la comprensión crítica", Documento fotocopiado utilizado en la asignatura de Educación Moral, p.13. PUIG, J.M. (1993): "Minorías étnicas y educación democrática. Hacia el interculturalismo" en Ortega, P. y Sáez, J. (comps.): Educación y democracia, Murcia, Caja Murcia, pp. 117-120.

111. KOHLBERG, L. (1992): "Relación del juicio moral con la acción moral" en Kohlberg, L.: Psicología del desarrollo moral. Bilbao, Desclée de Brower, pp. 463-533.

medida en que el individuo avanza de un estadio a otro. Según estas afirmaciones las acciones de los sujetos cuyo juicio moral se encuentra predominantemente en estadios postconvencionales son más coherentes con los juicios que emiten que las de aquellos individuos situados en estadios inferiores. Sin embargo, y a pesar de la importancia que el juicio moral puede tener en la acción moral, no es éste el único elemento que la determina. El juicio moral es, por tanto, una condición necesaria pero no suficiente para la acción moral. Antes de continuar conviene aclarar que cuando hablamos de acción moral nos estamos refiriendo a aquella que coincide con la opción que el sujeto valora como buena y correcta, es decir, aquella que es coherente con su juicio moral; no nos referimos a una acción considerada objetivamente como moral y que por tanto se derivaría de los principios universales característicos del razonamiento postconvencional.

Junto al juicio moral, la acción moral necesita de otra serie de factores para producirse, factores que no son estrictamente morales, pero sin los cuales difícilmente puede darse un comportamiento coherente con el pensamiento del individuo. Tal es el caso de la capacidad de la persona para el autocontrol¹¹². En la medida en que el sujeto puede controlar la satisfacción inmediata de sus necesidades y contrarrestar aquellas demandas que provienen de la presión de las normas heterónomas, mayor posibilidad hay para que lleve a cabo aquello que él considera justo y correcto¹¹³. Las investigaciones realizadas por distintos autores, en concreto por Blasi, señalan como los individuos que se encuentran en estadios superiores son menos influenciados por los factores situacionales y más propensos a actuar coherentemente con sus valores¹¹⁴. En general

112. El modelo propuesto por Bandura sobre la autorregulación sería una aportación encaminada a l trabajo específico sobre la conducta moral y la coherencia con aquello que el individuo desea realizar y valora de forma positiva.

113. ESCAMEZ, J.: "Relación del conocimiento moral con la acción moral: la educación para una conducta moral" en Jordán, J.A. y Santolaria, F. (eds) (1987): La educación moral. hoy. Questiones y perspectivas. Barcelona, PPU. pp. 207-240.

114. BLASI, A. "Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura" en Turiel, E.; Enesco, I y Linaza, J. (1989): El pensamiento moral en la

los sujetos de niveles postconvencionales asumen con mayor frecuencia las consecuencias que se derivan de sus juicios que los que se encuentran en niveles inferiores. Es precisamente este elemento, el de las consecuencias previstas por el sujeto, el que tiende a modificar considerablemente la realización de la conducta coherente con el razonamiento moral.

Al estudio de tal relación, juicio-acción moral, Blasi ha dedicado parte de sus investigaciones, las cuales consisten básicamente en revisar estudios empíricos que incluyen alguna medida de razonamiento moral, o alguna medida de conducta relacionada con el razonamiento moral de cada sujeto. Razonamiento moral y delincuencia, razonamiento moral y conducta en la vida real, razonamiento moral y honestidad, razonamiento moral y conducta altruista, y razonamiento moral y resistencia a la conformidad, son algunos temas de los estudios revisados. Después de analizar estas investigaciones, Blasi reafirma la hipótesis de que razonamiento y acción moral están relacionados estadísticamente, si bien en unos aspectos la relación es más intensa que en otros. Sin embargo, ello no implica que la conducta sea previsible a partir del juicio moral. Blasi considera que los rasgos personales que permanecen al margen de las estructuras cognitivas y de razonamiento moral ejercen una influencia importante en la acción. De igual modo existen fuentes motivacionales no cognitivas que interactúan con el razonamiento moral facilitando o inhibiendo una conducta concreta. Son motivaciones que no siempre aparecen en el razonamiento moral, pero que sí son tenidas en cuenta en el momento de llevar a cabo una acción concreta. A juicio del autor las teorías cognitivas y evolutivas han tendido a estudiar el razonamiento moral y los procesos cognitivos como fenómenos aislados del contexto psicológico. Según él, es precisamente en la naturaleza psicológica de la persona donde se encuentran los factores que se interponen entre juicio y acción moral. El conocimiento de estos principios no sólo facilitaría la comprensión del fenómeno moral, sino que enriquecería las aportaciones que desde las teorías evolutivo-cognitivas se han dedicado al tema¹¹⁵.

mente infantil, Madrid: Alianza, Psicología, pp. 331-388.

2.5. Ética dialógica y teoría cognitiva del desarrollo: coherencia y fundamentación conjunta del currículum de Educación Moral.

Para fundamentar nuestro currículum, hemos partido de un paradigma filosófico concreto: las éticas dialógicas, y lo hemos sometido a diversas críticas que en la medida en que resaltaban las carencias o limitaciones del paradigma, han ayudado a complementarlo y enriquecerlo. En realidad, tales críticas no se han definido por oposición a las éticas dialógicas, ni ha sido su pretensión negarlas. Su función es, prioritariamente, ayudar a desarrollar el paradigma dialógico en nuevos ámbitos, es decir, hacer de él una teoría más completa y compleja. Por tanto, podemos afirmar que partimos del paradigma filosófico de la ética discursiva, añadiéndole, sin embargo, tres aportaciones-críticas: la recuperación del papel de los sentimientos morales en el ámbito moral; la construcción de criterios morales contextuales que se deriven de los principios morales universales, y la vinculación de la ética de principios a la ética de actitudes.

De manera semejante ha ocurrido en el ámbito de la psicología. El punto de partida ha sido la teoría cognitiva del desarrollo moral. Las críticas que ésta ha recibido desde diferentes enfoques y sensibilidades, han ayudado a mejorarla y optimizarla. Después de analizar dichas aportaciones, las consideramos, junto con las teorías de Piaget y Kohlberg, parte del paradigma psicológico que constituye la base de nuestro currículum. Así, desde el punto de vista psicológico partimos de las teorías del desarrollo del juicio moral; de la recuperación del papel de los sentimientos, las emociones, y, en general de la vertiente afectiva del individuo; de la importancia del contexto y el entorno en el juicio moral; y

115. "No es posible estudiar la integridad ni su ausencia sin tomar en cuenta seriamente al yo y a los constructos relacionados, como la autodefinición, la autoorganización, la autoconciencia y la sensibilidad a la falta de coherencia interna." BLASI, A.: "Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura" en Turiel, E.; Enesco, I y Linaza, J. (1989): El pensamiento moral en la mente infantil, Madrid, Alianza, p.388.

de una mayor sensibilidad al aspecto de la acción moral y al conocimiento de aquellos elementos que la determinan. Dada la similitud y coherencia existente entre la ética discursiva y la teoría cognitiva del desarrollo moral, podemos ver como las críticas a una y a la otra han sido también semejantes, y parecida es también la propuesta de complementariedad e integración de los aspectos que hemos analizado.

	Ética discursiva	Psicología cognitiva
Tesis	(U) Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos laterales que se derivan, previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado.	Existe un desarrollo natural en el pensamiento moral que se lleva a cabo en estadios progresivos e independientes de la cultura. Este desarrollo conduce hacia un juicio justo basado en la plena capacidad para el role-taking.
emotividad	Los sentimientos y emociones morales son básicos en el desarrollo de las capacidades para percibir y reconocer problemas morales, desempeñando por ello un importante papel en la constitución del fenómeno moral. Vinculación entre Emotivismo y Racionalismo.	Complementariedad entre puntos de vista morales: moral del deber y moral del cuidado. Necesidad de atender tanto la capacidad de juicio moral, abstracto y racional como los sentimientos de responsabilidad y cuidado hacia los demás.
contexto	Necesidad de crear normas morales contextualizadas y referidas a las condiciones de vida reales de los distintos grupos e individuos, que se deriven de los principios universales éticos.	Variación entre los juicios hipotéticos y los juicios contextualizados. La implicación en el problema y asumir las consecuencias derivadas de la opción, modifica considerablemente el juicio moral.
acción	El paradigma dialógico lleva implícita una propuesta de conductas, hábitos y virtudes, en definitiva, un "ethos" moral, dialógico, democrático y universal. Junto a él deben integrarse las capacidades de auto-dirección del sujeto.	Existencia de fuentes motivacionales y rasgos de personalidad que interactúan con el juicio moral facilitando o inhibiendo una conducta.

2.6. Finalidades de la Educación Moral.¹¹⁶

Ya hemos dicho anteriormente que las aportaciones que nos llegan de la psicología y de la filosofía son complementarias y que orientan desde distintas perspectivas el currículum de educación moral que queremos elaborar. Por un lado la filosofía nos revela aquello que es deseable, que interesa desarrollar, que podemos considerar como "virtuoso" como "bueno". Por otra parte la psicología nos descubre las posibilidades reales de conseguir lo que la filosofía plantea. Hemos visto también como desde ambas perspectivas se descubre y valora una personalidad moral sensible a la razón dialógica, a las emociones y los sentimientos, al juicio moral contextualizado y a una acción coherente con su pensamiento. Es pues a partir de esta complementariedad en las perspectivas psicológica y filosófica, y a partir de la definición de personalidad moral que de ellas se deriva, que orientamos nuestra propuesta de educación moral y establecemos los objetivos generales de la misma.

Construir un pensamiento moral autónomo, justo y solidario.

Se trata, a través de este objetivo, de conseguir un desarrollo lo más óptimo posible de aquellos componentes psicosociales que intervienen y dan forma al pensamiento moral. Entre estos distintos componentes podemos señalar: el conocimiento de los propios intereses o motivos, el conocimiento empático de los demás, la adopción de perspectivas sociales o el diálogo. Este tipo de juicio permite conseguir progresivamente un mayor grado de autonomía, elaborando y produciendo razones cada vez más justas y solidarias en relación a temas controvertidos desde el punto de vista moral.

116. PUIG, J. M. (1992): "Objetivos y orientaciones" en Cuadernos de Pedagogía, nº 201, marzo, pp.12-14. El contenido de este apartado excepto en el último punto pertenece al artículo citado. Aunque una referencia casi literal tan extensa de un trabajo que no es personal no es muy frecuente ni deseable, en este caso la consideramos justificada porque su contenido constituye uno de los aspectos teóricos que han orientado el diseño curricular desde sus inicios. A fin de facilitar la lectura global de la tesis lo incluimos en ella.

Adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.

Este objetivo pretende garantizar la presencia de todas aquellas habilidades que son imprescindibles en el ejercicio correcto del diálogo, haciendo un subrayado especial en el desarrollo de las capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre el punto de vista de los demás. Se pretende, asimismo, habituar a los alumnos y alumnas a usar del diálogo en todas las situaciones que así lo requieran. Por último, se considera el diálogo como un valor en sí mismo, valor que es esencial de la moral y de la participación democrática.

Conocer y estar familiarizado con toda aquella información que tenga relevancia moral.

Con este objetivo se pretende facilitar la adquisición de un conjunto de conocimientos que una persona moralmente madura debería poseer. Conocimientos que se refieren tanto a documentos de claro contenido moral y que son ampliamente aceptados (la Declaración Universal de los Derechos Humanos es un claro ejemplo) como a ciertos contenidos de valor presentes en las leyes más importantes y asumidos por la propia colectividad. El objetivo también incluye el conocimiento de ciertos contenidos de valor, términos morales, o teorías filosóficas destacadas.

Reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables.

Con este objetivo se pretende reconocer ciertos valores que consideramos son de amplio consenso y universalmente deseables. Tales valores son un objetivo indirecto de todas las propuestas que aparecen en nuestro currículum de educación moral, así como un objetivo explícito y directo que consideramos debe impregnar la actividad docente. Algunos de estos valores son: la autonomía de la voluntad, la crítica, la justicia, la solidaridad, la libertad, la coherencia, la responsabilidad, la tolerancia, el respeto, la democracia y la voluntad de valor.

Desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, de modo que facilite la construcción voluntaria de la propia trayectoria biográfica.

Este objetivo trata principalmente de desencadenar un proceso continuo e inacabable de construcción y valoración del propio yo. Un proceso que incluye una comprensión de sí mismo, del pasado y del presente, de sus claves de valor, y finalmente una cierta anticipación o proyección hacia el futuro de lo que cada sujeto desearía que fuese su vida. Es en este sentido el ámbito en el que se elaboran los valores más personales, y se construye una manera de ser, coherente con los valores más ampliamente deseables, y abierta, a la vez, a la diferencia y a la construcción de una trayectoria vital distinta a todas las demás.

Construir formas comportamentales voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral.

Se trata, a través de este objetivo, de desarrollar todas aquellas habilidades que en mayor o menor grado están presentes en el mecanismo de autorregulación personal; es decir, en la capacidad para dirigir autónoma y voluntariamente la propia conducta. Son tres las finalidades principales que este objetivo incluye: una, lograr una coherencia entre juicio y acción moral; dos, adquirir aquellos hábitos morales deseados; y tres, construir una manera de ser voluntariamente decidida.

Comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva.

Con este objetivo se pretende conseguir la adquisición de aquellas normas convivenciales que son necesarias para una correcta vida colectiva. Esta adquisición de normas es progresiva y supone su conocimiento, comprensión, aceptación reflexiva y respeto. Supone asimismo su crítica, y quizás la construcción colectiva y acordada de otras normas más adecuada a la situación.

Reconocer aquellas situaciones en las que aparece una controversia de valores.

Con este objetivo se pretende desarrollar en el sujeto la capacidad y sensibilidad para percibir aquellos acontecimientos o situaciones que presentan un conflicto moral. Esta capacidad o sensibilidad moral para captar y reconocer conflictos de valor deberá desembocar en un compromiso personal con la situación, aportando soluciones factibles y reales al problema detectado.

Comprometerse en la comprensión crítica de la realidad personal y social.

En este objetivo se hace referencia a la tarea de profundizar en el conocimiento y la reflexión crítica respecto a la realidad personal y social del sujeto. Se trata de valorar aquellas realidades concretas, ya sean próximas o lejanas, que son relevantes y presentan algún grado de controversia para los alumnos y alumnas. En este proceso de comprensión crítica de la realidad, se debe permitir y potenciar al alumnado que elabore normas convivenciales, proyectos colectivos y valores morales más justos y solidarios. Asimismo el proceso de comprensión crítica debe facilitar comportamientos acordes y coherentes con la valoración que de aquella realidad hace cada sujeto concreto.

II. Contenidos de la Educación Moral para las edades de ocho a diez años.

Esta segunda parte de la tesis la dedicamos a concretar los contenidos que deben ser trabajados en el ámbito de la educación moral con las alumnas y los alumnos de ocho a diez años. Sin embargo, antes de secuenciar tales contenidos, se hace necesario emprender distintos trabajos e investigaciones que nos permitan garantizar una definición correcta de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A la presentación de tales investigaciones dedicamos los primeros capítulos de esta segunda parte.

En el capítulo tercero, "Contenidos de la educación moral", se presenta de modo general los contenidos propios de la educación moral: los contenidos relativos a procedimientos; a valores, normas y actitudes; y a hechos y conceptos. Se pone de manifiesto la importancia que tienen los hechos controvertidos en el ámbito de la educación moral y el lugar que ocupan en los contenidos conceptuales.

En el capítulo cuarto, "Conocimiento del universo de temas moralmente relevantes en las edades de ocho a diez años", se describe con precisión el trabajo etnográfico realizado con alumnos y alumnas de tercero y cuarto de EGB para conocer los temas moralmente relevantes a estas edades.

El capítulo número cinco, "El análisis de los medios de comunicación como fuente para establecer el universo de temas moralmente relevantes", se puede considerar complementario del anterior. En este capítulo el objetivo continúa siendo el conocimiento de los temas moralmente relevantes, pero atendiendo ahora al punto de vista colectivo o macroético. En definitiva, se trata de conocer los temas que la sociedad en su conjunto considera como especialmente problemáticos o conflictivos.

En el último capítulo de esta segunda parte de la tesis, "Secuenciación de los contenidos de Educación Moral para las edades de ocho a diez años", se formula , a partir de las aportaciones de los capítulos anteriores, los contenidos concretos que a nuestro juicio debería trabajarse en educación moral en los cursos de tercero y cuarto de Primaria.

3. Contenidos de la Educación Moral.

3.1. Tipología de contenidos en Educación Moral.

Coincidiendo con la mayoría de propuestas curriculares, el currículum de educación moral que hemos diseñado se define básicamente a partir de tres elementos: un proyecto, una metodología y una selección de contenidos. El primero de ellos, el proyecto, incluye los objetivos o finalidades que el currículum pretende conseguir; la metodología explica las tareas que deben realizar alumnos y maestro durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; y, por último, la selección de contenidos recoge aquellos aspectos significativos que la sociedad considera que deben aprender los alumnos y alumnas en su período de escolarización.

En capítulos anteriores han quedado definidas las finalidades de la educación moral que se derivan del modelo de personalidad adoptado. A partir de ahora vamos a dedicar los siguientes capítulos a presentar los contenidos que son necesarios para alcanzar tales finalidades y la metodología que debe aplicarse para conseguir el modelo de personalidad moral deseado¹¹⁷.

117. Para redactar el presente capítulo nos hemos basado en el documento inédito de PUIG, J.M.: "Contenidos para un currículum de educación moral".

En primer lugar deberíamos precisar qué tipos de contenidos queremos trabajar desde el ámbito de la educación moral. Las propuestas más recientes de nuestro país incluyen tres tipos o clases de contenidos que deben ser contemplados en el proceso de aprendizaje de las distintas materias que se trabajan en la escuela. Estos contenidos son: los contenidos referidos a hechos, conceptos y principios; los contenidos relativos a procedimientos y los contenidos referidos a valores, normas y actitudes¹¹⁸. Desde el ámbito de la educación moral, creemos que también se debe atender los tres tipos de contenidos sin desechar ni priorizar ninguno de ellos. Si durante mucho tiempo se ha venido asociando educación moral con contenidos exclusiva, o principalmente relativos a valores, normas y actitudes, pensamos que esta asociación debe romperse en beneficio de una educación moral más global y completa. Por todo ello intentamos que nuestro currículum de educación moral recoja toda la gama de contenidos enumerados (factuales, conceptuales, procedimentales y de valor) manteniendo entre ellos un grado satisfactorio de equilibrio e interrelación.

Una vez reconocida la importancia de los distintos tipos de contenido en educación moral, pasamos a explicar la naturaleza de cada uno de ellos y los criterios que nos han permitido determinar en nuestro currículum los procedimientos; valores normas y actitudes; y hechos, conceptos, y sistemas conceptuales.

118. COLL, C. (1986): Marc curricular per a l'ensenyament obligatori, Barcelona, Departament d'Ensenyament, p. 74.

3.2. Contenidos relativos a procedimientos en Educación Moral.

Por procedimientos entendemos un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. El objetivo de este tipo de contenidos es designar una serie de actuaciones que se llevan a cabo de forma ordenada y que persiguen un fin determinado, actuaciones que requieren el dominio de habilidades específicas así como poseer elementos simbólicos que las orienten y regulen. Las sucesiones de actos que se establecen permiten oponer los procedimientos a conductas casuales y aleatorias. A pesar de ello, el orden o la seriación en las actuaciones no posibilita determinar con exactitud el resultado final ni el proceso exacto que debe seguirse. Por otra parte, la meta que se persigue actúa durante todo el proceso de aprendizaje como elemento regulador que permite modificar las acciones y la ordenación de las mismas ¹¹⁹.

Los contenidos procedimentales se refieren a alguna forma de "saber hacer", es decir, al conjunto de capacidades necesarias para realizar una acción a la vez comportamental y cognitiva. La importancia que tienen los rasgos procedimentales en la personalidad moral madura tal y como nosotros la entendemos (diálogo, comprensión y autorregulación), pone de manifiesto la relevancia de este tipo de contenidos dentro del currículum de educación moral.

119. La aproximación a las nociones de procedimientos se ha llevado a cabo a partir de las obras de BOLIVAR, A. (1992): Los contenidos actitudinales en el currículum de la reforma, Madrid, Escuela Española, pp. 33-37. COLL, C. y VALLS, E. (1992): "El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos" en Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E.: Los contenidos en la Reforma, Madrid, Santillana, pp. 81-132. VALLS, E. (1992): "Els procediments" en Mauri, T.; Valls, E. y Gómez, I.: Els continguts escolars. El tractament del currículum, Barcelona, Graó, pp. 63-114.

Los criterios para establecer (determinar, seleccionar y ordenar) los contenidos procedimentales específicos de la educación moral están fijados en gran medida por las finalidades de la educación moral explicadas anteriormente y que definimos a partir de los rasgos propios de la personalidad moral. En este sentido la tarea específica es analizar dichas finalidades y determinar el tipo de contenidos procedimentales que las hará posibles. Para ello nos centramos en los procedimientos de naturaleza estrictamente moral, prescindiendo de aquellos otros que son destrezas comunes a cualquier actividad intelectual o comportamental.

Procedimientos:

- Autoconocimiento.
- Conocimiento de los demás.
- Juicio moral.
- Habilidades dialógicas.
- Comprensión crítica.
- Toma de conciencia.
- Autorregulación.

Sobre el autoconocimiento

Construir y valorar positivamente el propio yo; conocerse a sí mismo (sentimientos, razones, valores); e integrar la experiencia biográfica y proyectarla hacia el futuro.

Este ámbito de contenidos procedimentales pretende facilitar tanto el proceso continuo de conocimiento de sí mismo en sus variadas facetas, como el uso de estrategias para conseguirlo. Considerando que el autoconocimiento total no se consigue nunca, que es por definición un proceso siempre inacabado, tan importante es hacerse con una imagen adecuada de sí mismo como adquirir aquellos medios que permitan

mantener esta imagen a través de los cambios y modificaciones que con el tiempo sufren las personas.

Con el rótulo "autoconocimiento" incluimos básicamente tres líneas de trabajo distintas aunque complementarias y convergentes. En primer lugar, la formación de la personalidad moral supone la conciencia de sí mismo y, por lo tanto, haberse construido como sujeto que se conoce y que puede modificar con el tiempo y las experiencias la imagen de sí mismo y la valoración que se concede. Es en la medida en que el sujeto se conoce, se evalúa y se proyecta, que acaba convirtiéndose en sede de responsabilidad moral y de la coherencia personal. En segundo lugar, el autoconocimiento incluye también la clarificación de sí mismo respecto de un conjunto de aspectos que configuran la propia manera de ser, pensar y sentir. Un mayor conocimiento de los propios deseos, sentimientos y puntos de vista, configura la imagen de sí mismo a la vez que aporta los primeros elementos de juicio y acción moral. Por último, entendemos que el conocimiento de sí mismo supone la integración de las diversas experiencias biográficas y la proyección hacia el futuro. Es decir, pretendemos que los alumnos y alumnas no sólo reconozcan, asuman y den sentido a su pasado, sino que vayan construyendo unas expectativas de futuro que les permitirán orientar su propia actividad.

Autoconocimiento.

- Construcción y valoración positiva del yo.
- Conocimiento de sí mismo.
- Integrar la experiencia biográfica y proyectarse hacia el futuro

Sobre el conocimiento de los demás

Desarrollar la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales.

La capacidad de comprender los sentimientos ajenos y de conocer las razones y valores de los demás, diferenciándolos de los sentimientos, razones y valores propios, es probablemente uno de los núcleos básicos de contenido procedimental en un currículum de educación moral. Para ello no basta con ser capaz de ponerse en el lugar del otro (del interlocutor en una relación interpersonal), sino que es necesario también adquirir la capacidad de generalizar el punto de vista ajeno que permite reconocer la perspectiva de un tercero, la perspectiva de la propia comunidad o sociedad, así como la perspectiva ideal que defenderían todos los sujetos que reconociesen el punto de vista moral (justicia y solidaridad universales) por encima de cualquier otro interés personal o colectivo. Es por todo ello que el desarrollo de la empatía y la adopción de perspectivas sociales constituye una de las condiciones imprescindibles del juicio y la conducta moral. El trabajo con los alumnos y alumnas consistirá pues en desarrollar la capacidad para descentrarse, de manera que vayan aprendiendo a conocer y reconocer a los demás y a percibir la realidad desde puntos de vista distintos al propio.

Conocimiento de los demás.

- Desarrollo de la capacidad empática.
- Desarrollo de la capacidad de adopción de perspectivas sociales.

Sobre el juicio moral

Desarrollar la sensibilidad moral y la capacidad de razonar sobre problemas morales de modo justo y solidario (cuidado de los demás).

El juicio moral, referido a los contenidos procedimentales morales, designa la capacidad que permite percibir y reconocer aquellas situaciones en las que se presenta un conflicto de valores, así como la capacidad que permite la reflexión en torno a tales conflictos. Es por ello que el juicio moral ayuda al individuo a considerar sus propios valores a propósito de situaciones concretas en las que deberá establecer un orden jerárquico de los mismos e intentar determinar o definir qué considera correcto e incorrecto. Se trata en definitiva de enfrentarse a conflictos de valor mediante razones que permitan justificar una postura por encima de otra. La prioridad del razonamiento en el juicio moral deja al margen aspectos tales como la conducta o los valores morales en sí mismos, a pesar de la relación que pueda mantener con ellos. Si bien los conflictos de valores se pueden vivir a menudo como crisis emocionales, y reconociendo su claro componente afectivo, la superación de los mismos requiere una reconsideración de las creencias del sujeto (no basta con "elegir" un valor) así como profundizar en los motivos y razones que justifican o fundamentan las antiguas posiciones o las nuevas creencias.

Juicio moral.

- Desarrollo de la sensibilidad moral.
- Desarrollo de la capacidad de razonar sobre problemas morales.
- Acercarse a un modo de razonamiento justo y solidario.

Sobre las habilidades dialógicas

Desarrollar las capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre los puntos de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento.

Entendemos por habilidades para el diálogo el conjunto de destrezas conversacionales, actitudes personales y valores cívicos que, ante un problema interpersonal y/o social que comporte un conflicto de valores no resuelto, impulsa a todos los implicados en él a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a una mutua comprensión, y a la búsqueda de acuerdos justos y racionalmente motivados. Es por ello que no basta con formar a nuestros alumnos/as para la mera conversación, sino que se hace necesario un aprendizaje destinado a enfrentarse a problemas de valor mediante el compromiso de un diálogo que tenga presente tanto los propios puntos de vista, como los intereses y puntos de vista de todos los demás implicados en la situación conflictiva.

Tal actitud de diálogo puede concretarse en habilidades operativas, tales como: manifestar un talante positivo y constructivo que contribuya al entendimiento y a la solución del problema tratado; respetar la voluntad de verdad y respetar personalmente a todos los interlocutores; aportar información necesaria, pertinente y bien ordenada; e implicarse plenamente en un intercambio constructivo de razones orientado a la búsqueda de alternativas aceptables por todos los interlocutores.

Habilidades dialógicas.

- Desarrollo de la capacidad para intercambiar opiniones.
- Desarrollo de la capacidad para razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento.

Sobre la comprensión crítica

Desarrollar las capacidades para adquirir información y para contrastar críticamente los diversos puntos de vista sobre la realidad y para comprometerse en mejorarla.

La comprensión crítica constituye la herramienta procedimental con que considerar los temas de conflicto o controversia de valores. Se trata de conocer una realidad singular y controvertida pero se trata de hacerlo sin limitarse a la pura información objetiva que pueden proporcionar algunas de las disciplinas sociales. Información, no obstante, relevante e imprescindible para abordar el tema. Sin embargo, el entendimiento y la comprensión de la realidad nos llegará de forma más completa a partir de tres elementos básicos: la toma de conciencia de nuestro pensamiento respecto a dicha realidad, el diálogo y el juicio valorativo.

En síntesis podemos afirmar que la comprensión crítica pretende desarrollar todos aquellos procedimientos que impulsan la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento (que no significa necesariamente consenso o acuerdo) entre todos los implicados en el problema considerado.

Comprensión crítica.

- Desarrollo de las capacidades para adquirir información.
- Desarrollo de habilidades para contrastar críticamente los diversos puntos de vista sobre la realidad.

Sobre la toma de conciencia

Desarrollar las habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar, regular y dar valor moral a los procesos cognitivos, conductuales y emocionales que atañen al ámbito socio-moral.

Entendemos aquí la toma de conciencia como la capacidad para darse cuenta de la propia actividad mental, comportamental o emocional. Consideraremos por tanto que un sujeto toma conciencia de un conjunto de actividades cuando de forma paralela a su realización se da cuenta no sólo que las ha llevado a cabo sino el "cómo" las ha llevado a cabo. Entenderemos asimismo la toma de conciencia como un procedimiento que se refiere a cualquier contenido curricular, sea relativo a hechos y conceptos, a procedimientos, o a normas y valores. Respecto a cada uno de estos tipos de contenido la toma de conciencia pretende alcanzar los objetivos que a continuación señalamos. Uno, conceptualizar o conocer los procesos cognitivos, comportamentales o emocionales que se ponen en juego durante el aprendizaje de saberes, habilidades o valores. Dos, regular o dirigir voluntariamente y con intención de perfeccionamiento dichos procesos cognitivos, comportamentales y emocionales presentes en el aprendizaje de saberes, habilidades o valores. Y tres, valorar y dar sentido moral tanto a la posesión de las destrezas cognitivas, comportamentales y emocionales necesarias para adquirir saberes, habilidades y valores, como a la actividad de conceptualización y control de los mismos.

Toma de conciencia.

- Desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar, regular y dar valor a los procesos cognitivos, conductuales y emocionales.

Sobre la autorregulación

Buscar la coherencia entre el juicio y la acción moral, adquirir hábitos deseados y construir voluntariamente el propio carácter moral.

Consideramos que la acción, los hábitos y la personalidad moral de un sujeto requieren, además de un razonamiento moral lo más óptimo posible que les oriente y dote de fundamentación, un esfuerzo de construcción conductual específico. Podemos decir que la autorregulación es el conjunto de procesos cognitivos y comportamentales que permitirá al sujeto dirigir autónomamente su conducta. El logro de mayor coherencia entre juicio y acción moral, la adquisición de hábitos morales deseados, así como la construcción voluntaria del propio carácter moral depende de la adquisición de aquellas competencias presentes en los procesos de autorregulación. Es así como la autorregulación supone, como mínimo, un momento de fijación autónoma de los propios objetivos vitales, un tiempo de autoobservación y autoevaluación que permita comparar objetivos con las conductas que se van produciendo y un espacio de implantación de nuevos modos conductuales, que deberá estar reforzado y motivado por el propio deseo de acercarse al modelo definido. Por último, la autorregulación permite conseguir el acuerdo entre juicio y acción moral que mencionábamos anteriormente, ayudando al sujeto a manifestar hábitos conductuales más estables y, contribuyendo a la construcción voluntaria de una manera de ser o carácter moral.

Autorregulación.

- Coherencia entre el juicio y la acción moral.
- Adquisición de hábitos deseados.
- Construcción voluntaria del carácter moral.

A partir de la determinación de los contenidos procedimentales que consideramos deben trabajarse en un currículum de educación moral, podemos pasar directamente a precisar cada uno de ellos a la edad que nos ocupa, es decir nos queda por indicar cómo se lleva a cabo estos procedimientos con niños y niñas de ocho a diez años, tarea a la que nos dedicaremos en el capítulo siguiente.

3.3. Contenidos relativos a valores, actitudes y normas en Educación Moral.

Probablemente nos encontramos en este apartado ante los contenidos que parecen más propios y que con mayor facilidad se asocian al área de educación moral. Si bien es cierto, como hemos dicho anteriormente, que un currículum de educación moral debe atender con la misma intensidad los tres tipos de contenidos, debemos reconocer que los valores, las actitudes y las normas expresan siempre de modo más directo una preferencia moral que se impone como ideal normativo al cual acercarnos. Sin embargo, la clara relación de los valores con el ámbito moral no debe confundirnos haciéndonos creer que la aplicación de éstos en la toma de decisiones es autónoma. Es cierto que los valores orientan el juicio y la acción moral, pero no lo es menos el hecho de que estos mismos valores se descubren y redefinen mediante el análisis de los hechos controvertidos, lo cual nos lleva una vez más a afirmar la vinculación y estrecha relación entre los contenidos de valor, los contenidos procedimentales y los contenidos factuales y conceptuales. Por otra parte, no todos los contenidos referentes a valores, actitudes y normas son contenidos morales, sino que algunos de ellos se refieren a realidades estéticas, físicas, religiosas, escolares o de otro tipo.

En la relación de equilibrio y complementariedad que se establece entre los tres tipos de contenidos, los valores, las actitudes y las normas aportan algunos de los elementos básicos que dan carácter o

personalidad moral a los individuos. Son elementos que contribuyen a configurar una "manera de ser" y que confieren cierta unidad y coherencia a la manera de sentir, enjuiciar y actuar. Este modo de ser incluye valores, actitudes y normas, pero también incluye ideas, conceptos y habilidades procedimentales, elementos que, evidentemente, en el sujeto se van construyendo de forma paralela.

Dentro de este conjunto de contenidos, y tal como en la misma formulación se recoge ("valores, actitudes y normas") podemos diferenciar tres tipos o formas de contenidos: los valores en cuanto criterios de juicio, las actitudes y las normas. En el primer caso, los valores se constituyen en criterios de juicio propios de cada sujeto cuando su contenido se convierte en característica que permite reconocer la rectitud de los actos. Es decir, que los valores como criterios de juicio aportan al sujeto certidumbre en la determinación de lo correcto. Como en los demás contenidos de valor, los criterios de juicio no tienen únicamente un carácter cognitivo, sino que para actuar como criterios deben ser apreciados por el sujeto que los posee y utiliza para juzgar. Son, por tanto, ideas a las que nos vinculamos con fuertes conexiones afectivas.

En el segundo caso entendemos que las actitudes son aquellas tendencias o predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta que previsiblemente se manifestará ante una situación u objeto determinado. Las actitudes son a su vez de naturaleza compleja ya que en su constitución intervienen elementos cognitivos, afectivos y comportamentales.

El tercer tipo de contenidos de valor, las normas, hace referencia a aquellos modelos, reglas y patrones de conducta más o menos circunstanciales que en determinadas situaciones han de observarse. En aquellos casos en que una norma es aceptada por la tradición, por acuerdo o por ley, adquiere una fuerza y una obligatoriedad difícil de transgredir. Las normas regulan la conducta y hacen previsibles las relaciones humanas, pero además contribuyen a construir la personalidad.

Son, desde este punto de vista, una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos¹²⁰.

Presentamos a continuación el contenido referido a valores, normas y actitudes que consideramos debe incluir un currículum de educación moral y explicamos asimismo los criterios en que nos hemos basado para establecer dicho contenido.

Sobre valores

Valores o criterios de juicio universalmente deseables.

Por valores universalmente deseables entendemos todos aquellos valores ampliamente compartidos, que con frecuencia son deseados al margen de distintas opciones personales y distintas formas de vida. El acento o subrayado que el currículum de educación moral hace sobre este tipo de valores no supone un menosprecio respecto aquellos valores que sin ser compartidos de forma generalizada responden a legítimas opciones personales, si bien el trato curricular a unos y otros es esencialmente distinto. Nuestra propuesta curricular reconoce e incluye los valores válidos universalmente, y por tanto, intentará propiciar el compromiso de la escuela y los educadores en la defensa y transmisión de los mismos, lo cual no significa que estos valores estén al margen de cualquier polémica o que sirvan de inmediato para la solución de

120. La aproximación a las nociones de valores y actitudes se ha llevado a cabo a partir de las obras de BOLIVAR, A. (1992): Los contenidos actitudinales en el currículum de la reforma, Madrid, Escuela Española, pp. 37-39, 80-114. ESCAMEZ, J. (1986): "Los valores en la pedagogía de la intervención" en AA.VV.: Tecnología y educación, Barcelona, Ceac. FRONDIZI, R. (1977): ¿Qué son los valores? México, FCE. ESCAMEZ, J. y ORTEGA, P. (1988): La enseñanza de actitudes y valores, Valencia, Nau. ESCAMEZ, J. (1989): "Actitudes en educación" en AA.VV.: Filosofía de la educación. Madrid, Dykinson, pp. 523-539. GOMEZ, I. (1992): "Actituds, valors i normes" en Mauri, T.; Valls, E. y Gómez, I.: Els continguts escolars. El tractament en el currículum. Barcelona, Graó, pp.115-153. SARABIA, B.: "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" en Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992): Los contenidos en la Reforma, Madrid, Santillana, pp.133-198.

situaciones controvertidas. Por el contrario, y como señalamos en capítulos anteriores, estos valores generan frecuentemente amplias controversias en el momento de aplicarlos a situaciones concretas de conflicto.

Para determinar los valores que expresan un consenso basado en lo universalmente deseable nos basamos en dos vías que acaban por converger. Una primera vía es aquella que parte de la reflexión crítica sobre la actualidad y sobre las aportaciones de la propia tradición cultural y moral. Es en esta vía donde documentos tales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos o las constituciones de los estados democráticos tienen un papel significativo. Asimismo cobran importancia orientaciones procedimentales de valor que debieran estar presentes en todo sistema democrático; orientaciones tales como la tolerancia, el pluralismo y su respeto, la renuncia a la violencia o la voluntad de diálogo.

En la segunda vía nos encontramos con aquellos valores que se derivan de los contenidos procedimentales y conceptuales trabajados en el currículum, contenidos que llevan implícitos valores básicos y de universal deseabilidad. Es así como, por ejemplo, contenidos procedimentales tales como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, el juicio moral y la comprensión crítica no son neutrales o meros procedimientos psicológicos, sino que su óptima manifestación nos conduce a valores como: la autonomía de la voluntad, la actitud crítica, la justicia entendida como igualdad, equidad y libertad, y la solidaridad entendida como cooperación y cuidado mutuo.

Valores.

- Valores universalmente deseables, tales como: justicia, libertad, igualdad y solidaridad.
- Valores implícitos en los contenidos procedimentales como por ejemplo: tolerancia, renuncia a la violencia y diálogo.

Sobre actitudes

Actitudes coherentes con los valores universalmente deseables.

Si consideramos que las actitudes son tendencias o predisposiciones conductuales aprendidas que se manifiestan ante determinadas situaciones, en el caso de la educación moral nos referimos especialmente a actitudes que tienden a producir comportamientos que expresan valores. Por ello afirmamos que entre las actitudes morales y los valores o criterios de juicio se establece una estrecha relación: los valores se traducen y vinculan a actitudes, a la vez que las actitudes se refieren y expresan determinados valores. Dado el nivel de congruencia entre ambos elementos (valores y actitudes) la mayor parte de las características con que en el apartado anterior definíamos los valores, nos sirven aquí para definir las actitudes. Pese a esta similitud reconocemos la diferencia en cuanto a la naturaleza de cada uno de ellos. Cuando hablamos de valores nos estamos refiriendo a conceptos que expresan ideales que apreciamos y a los cuales nos sentimos afectivamente vinculados. Al hablar de actitudes, sin embargo, estamos apelando a tendencias o inclinaciones a actuar de una determinada manera, estamos, en cierta forma, en la antesala de la conducta, de la acción concreta. Estos elementos tienen tanto en común que puede establecerse paralelismos entre los valores o criterios de juicio anteriormente señalados y su actitud correspondiente. De acuerdo con ello consideramos que se deben formar actitudes personales justas, libres, solidarias, tolerantes, pacíficas, participativas y dialógicas. Actitudes personales de abertura a los demás, de cooperación, respeto, benevolencia, consideración y amistad como traducción actitudinal de los valores propios de las interrelaciones personales. Por último consideramos que se deberían formar actitudes personales de crítica, autocrítica, responsabilidad, autonomía, coherencia, compromiso y esperanza como paralelismo actitudinal de los contenidos de valor más propiamente personales.

Actitudes.

- Actitudes referidas a los valores sociales: actitudes personales justas, libres, solidarias, pacíficas, participativas y dialógicas.
- Actitudes referidas a los valores propios de las interrelaciones personales: abertura a los demás, cooperación, respeto, amistad.
- Actitudes referidas a los valores más propiamente personales: crítica, autocrítica, responsabilidad, autonomía, coherencia, compromiso y esperanza.

Sobre normas.

Normas coherentes con los valores universalmente deseables.

A pesar de la contradicción o enfrentamiento que de entrada parece existir entre el tipo de disposiciones que el currículum de educación moral pretende desarrollar (autonomía, juicio crítico y diálogo racional) y la existencia de normas de carácter externo y heterónomo, pensamos que ambas realidades no sólo son compatibles sino también complementarias, y ello principalmente por dos aspectos. Uno, porque sería prácticamente imposible imaginar una situación social "real" libre de cualquier normativa anterior a la sociedad; y dos, porque especialmente en las edades más tempranas es necesario un marco normativo claro que sea la base a partir de la cual más adelante ejercer la voluntad autónoma, así como idear otras formas normativas de convivencia mejores. Es evidente que con ello no estamos defendiendo un marco normativo absoluto e inamovible, sino el trabajo en torno al reconocimiento de ciertas normas necesarias para la convivencia colectiva.

Las normas a las que nos referimos son, fundamentalmente, aquellas que están fijadas por una ley así como normas convencionales que la sociedad ha ido cristalizando. Unas y otras regulan la convivencia en ámbitos distintos, y mientras las normas legales desembocan en la

formación del espíritu cívico, las normas convencionales se refieren en mayor medida a las formas propias de la "buena educación".

Normas.

- Normas fijadas a través de la legislación.
- Normas de convivencia cristalizadas socialmente.

3.4. Contenidos relativos a hechos y conceptos en Educación Moral.

En este apartado nos encontramos ante el tipo de contenidos reconocidos durante mucho tiempo como más propios de las diferentes áreas trabajadas en el marco escolar. Fue así porque probablemente los hechos y los conceptos son los elementos más singulares de las distintas materias y aquellos que mejor permiten delimitar el contenido específico de cada una de ellas. Esta función que los contenidos de hechos y conceptos desarrollan en todas las materias curriculares podría aplicarse también a la educación moral. En ella, los contenidos factuales y conceptuales permiten estructurar, de modo muy cercano a la realidad vivida de los alumnos y alumnas, aquellos problemas cotidianos o aquellas cuestiones sociales controvertidas que merece la pena tratar en un currículum de educación moral. A diferencia de los contenidos procedimentales y de los contenidos de valor, los cuales nos permitían vehicular una moral universalista, los hechos y conceptos sin apartarse de esta orientación pretenden hacerla surgir y a la vez aplicarla a la diversidad de las vidas y las opciones individuales, a la pluralidad de las culturas y las tradiciones de grupo, así como a los problemas y conflictos que surgen en las vidas individuales y en las formas de organizar la convivencia.

Los hechos en un currículum de Educación Moral.

Los hechos o contenidos factuales se refieren a algo que de alguna manera ha ocurrido y existe, que podemos describir usando conceptos y teorías, algo sobre lo que podemos hablar y producir información acerca de su realidad y cualidades¹²¹. Es así como, por ejemplo, consideraremos hechos a realidades tan distintas como los sentimientos de miedo, culpa, ternura; a objetos animados o inanimados; a realidades como la deforestación del Amazonas, las peleas entre iguales por motivos de juego, o la huelga de hambre llevada a cabo por Gandhi. En síntesis podemos decir que los hechos son aquellas realidades -materiales, psicológicas, sociales o mentales- que se nos presentan de modo aparentemente inmediato y sobre las que podemos producir información conceptual para entenderlas. Si bien estas características podrían compartirlas todos los contenidos factuales con independencia del ámbito cognoscitivo al que corresponden, también es cierto que existen aspectos muy esenciales referidos a la naturaleza de los hechos que permiten trazar ciertas distinciones entre los hechos propios de las ciencias naturales y los hechos considerados desde el punto de vista de las ciencias sociales, diferencia que probablemente se intensifica al referirnos a los hechos morales. Estas diferencias entre distintos tipos de contenidos factuales hace necesario que definamos aquellas características propias de los hechos morales, y que nos facilitarán la selección de los mismos en el currículum de educación moral. En primer lugar, los hechos morales se refieren a realidades sociales o humanas que de ningún modo pueden reducirse o tratarse como si fuesen cosas. Es decir, los hechos morales se refieren a situaciones en las que interviene de modo determinante un

121. La aproximación a las nociones de hechos y conceptos se ha llevado a cabo a partir de la psicología con las obras de BOLIVAR, A. (1992): Los contenidos actitudinales en el currículum de la reforma, Madrid, Escuela Española, pp. 31-33. MAURI, T. (1992): "Fets, conceptes i principis" en Mauri, T.; Valls, E. y Gómez, I.: Els continguts escolars. El tractament en el currículum. Barcelona, Graó, pp.13-62. POZO, J.I. (1992): "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos" en Coll, C.; Pozo, J.I.; Sarabia, B. y Valls, E. (1992): Los contenidos en la Reforma, Madrid, Santillana, pp. 19-80.

sujeto consciente y capaz de libertad. En segundo lugar, podemos decir que los hechos morales son hechos humanos vitalmente importantes en la medida que se refieren a asuntos que ocupan un lugar central en nuestras vidas y nos preocupan de manera privilegiada; son hechos que nos afectan porque están atravesados por valores, o porque suponen controversias y conflictos de valor que debemos intentar resolver. La conflictividad será por tanto una tercera característica y posiblemente la que mejor define los hechos morales. A pesar de esta realidad de conflicto, pensamos que sería muy simplista entender que todos los hechos morales son igualmente conflictivos y que no es posible imaginar algún tipo de hecho moral que deba ser reconocido sin las exigencias a que obligan los hechos controvertidos. Sin duda hay comportamientos humanos, realidades institucionales, procesos sociales o declaraciones normativas que pueden tener la categoría de hechos no conflictivos. No obstante, este tipo de hechos se refiere y trata de evitar realidades injustas, o tiene como trasfondo algún hecho conflictivo.

Si aceptamos, por tanto, que los hechos morales no gozan de un máximo grado de objetivación y que no pueden ser observados de la misma manera que se observan las cosas, el modo de acercarse a ellos será diferente al que se utiliza cuando se trata con cosas o cuando se objetiva al extremo la realidad humana. Ponerse ante los hechos morales supondrá iniciar de modo espontáneo o reflexivo un proceso de comprensión de la realidad percibida.

A modo de síntesis podemos decir que los contenidos factuales propios de la educación moral son, en primer lugar, los hechos humanos atravesados por conflictos y a los que accedemos mediante procesos de comprensión; y en segundo lugar, los hechos que nos ilustran sobre aspectos relevantes para las discusiones morales que adquirimos gracias a los mecanismos de retención significativa, así como hechos moralmente deseables a los que accedemos mediante procesos de reconocimiento.

Los conceptos y las teorías en un currículum de Educación Moral.

Los contenidos conceptuales y teóricos de la educación moral de igual modo a como ocurre con los propios de otras áreas curriculares son construcciones realizadas a partir del material que aportan los hechos. Los sujetos trabajan sobre los contenidos factuales llevando a cabo un laborioso proceso de construcción conceptual. Los conceptos son, desde este punto de vista, aquellas representaciones mentales que construyen los individuos, que se acumulan y transmiten culturalmente, y que permiten reconocer características comunes en la realidad factual. Por su parte, las teorías se construyen relacionando conceptos y contrastándolos con la realidad, de modo que se acabe elaborando un cuerpo coherente de conocimientos a propósito de un dominio limitado de hechos. Sin embargo, y a pesar de la distinción establecida, tanto los conceptos como las teorías se adquieren mediante procesos de descubrimiento o redescubrimiento que realizan los alumnos y alumnas con la ayuda de los adultos, o mediante procesos expositivos que suelen llevar a cabo los educadores para que los educandos adquieran el dominio de tales conceptos y teorías¹²².

En el ámbito de la educación moral no se producen diferencias significativas en el modo de entender los conceptos y las teorías. Ambos elementos se construyen a partir de una primera comprensión de los hechos. En cuanto al tipo de contenidos y elementos teóricos cabe destacar, en primer lugar, el reconocimiento y definición o redefinición de conceptos de valor -lo cual hace posible adecuar el sentido que damos a ciertos valores de acuerdo a las exigencias de cada época-, y la construcción de conceptos que permiten referirse a aspectos y cualidades de la realidad moral. En segundo lugar, nos referimos a teorías morales

122. LANGFORD, P. (1989): El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela Primaria, Barcelona, Paidós/MEC (1990): El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela Secundaria, Barcelona, Paidós/MEC.

filosófica, o también a construcciones conceptuales y normativas como la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución de un país, o ciertos códigos convencionales de conducta.

Los criterios que nos permiten determinar, seleccionar y ordenar los contenidos relativos a hechos, conceptos y teorías en educación moral están orientados por el proceso de interrelación entre el sujeto y su entorno interpersonal, social e institucional. En este sentido será especialmente significativa aquella información que recoja y ponga de manifiesto todo lo que ofrece la realidad social y cultural en la que se desarrolla el proceso formativo. Pensamos que la sociedad es el espacio donde se manifiestan las controversias interpersonales y sociales a que se enfrenta el sujeto moral: los hechos conflictivos. Pero además, la sociedad y la cultura son la sede de numerosas convenciones y códigos de conducta que facilitan la regulación de la convivencia, y que por lo general no se discuten sino que son aceptados y aprendidos mediante mecanismos socializadores. Asimismo en la sociedad se manifiestan hechos morales ejemplares que pueden contribuir en gran medida a la formación moral. Y, por último, la cultura filosófica de una colectividad guarda y transmite un conjunto de valores, una variedad de conceptos y teorías cívico-morales, así como algunas propuestas normativas de general aceptación. Tales reflexiones ya sirvieron para formular las finalidades de la educación moral, y ahora las utilizamos como soporte inmediato para establecer los contenidos factuales y conceptuales de la educación moral.

Sobre hechos y conceptos moralmente deseables

Significado y uso correcto de términos propios del lenguaje moral.

Aquí se pretende facilitar la adquisición de un vocabulario suficiente de términos relacionados con la moral y la ética. Se hace referencia especialmente a términos que designan valores o principios morales (justicia, solidaridad, tolerancia, libertad, cooperación, etc), y términos que

expresan realidades morales que es preciso conocer y saber describir (norma, colectividad, virtud, coherencia, juicio, etc). Se parte del supuesto que el conocimiento de tales términos, sin ser único ni suficiente, es imprescindible para la adecuada comprensión de las realidades morales. Pensamos que tanto el juicio como la acción moral pueden verse orientados por el sentido de los términos morales de valor y que el conocimiento del significado de estas palabras ya compromete, en cierto modo, a quienes las conocen y utilizan.

Adquisición de términos:

- que designan valores y principios morales (justicia, solidaridad, libertad, tolerancia).
- que expresan realidades morales (norma, colectividad, virtud).

Sobre hechos y conceptos moralmente deseables

Principios transversales de la moral: el conocimiento de sí mismo, la autonomía y el diálogo.

Este ámbito de contenido pretende introducir progresivamente a los alumnos y alumnas en el conocimiento conceptual y la valoración de tres principios morales básicos: el conocimiento de sí mismo, la autonomía y el diálogo. Entendemos por conocimiento de sí mismo el esfuerzo por saber lo que sentimos, lo que nos impulsa a actuar, las razones que tenemos, los valores que defendemos y, en definitiva, quienes somos ante nuestros propios ojos. A su vez, nos referimos a la autonomía como aquella capacidad que permite al individuo irse construyendo una forma de ser querida y deseada. Por último, entendemos que el diálogo visto como un intercambio mutuo de buenas razones es un método que permite evaluar la justicia y solidaridad alcanzadas por decisiones morales.

La aproximación conceptual a estos procedimientos tiene un doble sentido: por una parte, el conocimiento de lo que significan tales principios y de su trasfondo teórico; pero, por otra parte, esta aproximación conceptual, en tanto que toma de conciencia sobre ambos criterios y sobre los modos de aplicarlos en la praxis moral personal y colectiva, se convierte en un mecanismo básico de mejora de su uso.

Principios transversales de la moral.

- conocimiento y toma de conciencia de dos procedimientos morales básicos: el conocimiento de sí mismo, la autonomía y el diálogo.

Sobre hechos y conceptos moralmente deseables

El pensamiento ético sistemático.

Este apartado pretende aportar a los alumnos y alumnas una cierta cantidad de reflexiones éticas tal y como han sido elaboradas de modo sistemático por la filosofía. Se trata pues de transmitir algunos aspectos básicos del pensamiento contemporáneo. Se pretende transmitir asimismo el reconocimiento del valor del espíritu crítico y reflexivo que ha impulsado y animado la filosofía. Para lograrlo, junto a la presentación de los contenidos filosóficos y del valor del método reflexivo y crítico con que han sido elaborados, se impulsará también la reflexión personal de los escolares de cualquier edad a propósito de los temas básicos del pensamiento ético.

Pensamiento ético sistemático.

- presentación de contenidos filosóficos.
- reconocimiento del valor del método crítico.
- reflexión de temas básicos del pensamiento ético.

Sobre hechos y conceptos moralmente deseables

Declaraciones, documentos, leyes, personalidades e información relacionada con valores deseables.

En este ámbito de contenidos se presentará a los alumnos y alumnas aquel tipo de conocimientos que, de alguna manera, encarna valores ampliamente deseables. De la misma manera se les presentará aquellas informaciones que describen situaciones en las que tales valores están ausentes. Así, por ejemplo, se trabajará principalmente y de un modo pormenorizado el conocimiento de los Derechos Humanos. Se incluye también en este apartado aquel tipo de información que suele presentar desde un punto de vista científico, histórico o sociológico unos conocimientos que son directamente relevantes en las discusiones sobre temas controvertidos y de valor. Son datos, descripciones o saberes que aportan información sobre temas de controversia de valores de modo que permiten una mejor y más correcta comprensión de la naturaleza del problema con que nos enfrentamos. Esta información no pensamos que vaya a permitir la resolución del conflicto, pero sí puede documentarlo de modo más adecuado, facilitando así la reflexión moral sobre el mismo.

Información relacionada con valores deseables.

- presentación de contenidos que encarnan valores ampliamente deseables.
- información científica, histórica o sociológica relevante para la discusión de temas controvertidos.

Sobre hechos y conceptos moralmente deseables

Convenciones sociales y comportamientos cívicos que facilitan la convivencia.

Este bloque de contenidos hace referencia al aspecto de la educación moral más directamente vinculado con la socialización, entendida principalmente como adaptación a los usos sociales. Hay una serie de comportamientos de convivencia colectiva y de interrelación personal que cada cultura y en cada sociedad están ya establecidos y se transmiten de una generación a otra sin ser cuestionados previamente. Son temas, en principio, poco controvertidos que no exigen decisiones morales ni requieren grandes reflexiones éticas. No obstante, tales convenciones se convierten, en ocasiones, en objeto de discusión o bien se ven influidas por pequeños cambios que suelen acabar modificándolas en su forma. Pensamos que, en la medida que la educación moral tiene que ver con los modos de interrelación personal y de convivencia colectiva, tales comportamientos establecidos deben ser considerados en el currículum. Consideramos que es posible mantener un equilibrio entre el reconocimiento de la necesidad de las convenciones que parecen correctas y justas, y la voluntad de criticar aquellos comportamientos habituales que aparecen como escasamente deseables o simplemente injustos. Asimismo pensamos que trabajar el tema de las convenciones sociales y culturales permitirá, a su vez, dedicar mayor atención a las diferencias culturales y a la convivencia de usos culturales distintos en una misma sociedad.

Convenciones sociales.

- comportamientos cívicos que facilitan la convivencia.
- crítica ante comportamientos habituales injustos.
- comportamientos sociales y convenciones distintas en función de cada cultura.

Sobre hechos controvertidos.

Conocimiento y reflexión crítica sobre hechos o situaciones que implican un conflicto de valores.

En un currículum de educación moral basado en la autonomía y el diálogo, los contenidos referidos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales son, por definición, problemáticos y conflictivos. Un programa de educación moral como el que presentamos no pretende transmitir un conjunto de prescripciones concretas sobre lo que está bien y está mal. El modelo de educación moral del que partimos supone la responsabilidad individual y colectiva de plantearse los problemas que afectan al sujeto y a la sociedad, y de hacerlo de forma tal que no se reduzca a una mera elección individualista de criterios y soluciones, sino que por el contrario abra posibilidades de valor basadas en procedimientos reflexivos, justos y solidarios. Por todo ello no es posible hablar de contenidos acabados. En todo caso está claro que este tipo de contenido estará definido por la consideración de aquellos temas que en la actualidad para nuestros alumnos y para la sociedad en su conjunto representan un conflicto de valores no resuelto satisfactoriamente.

Hechos morales controvertidos.

- problemas que afectan a grupos sociales minoritarios, a sujetos individuales o a la sociedad de forma generalizada.

Si los criterios para determinar los conceptos y teorías ampliamente aceptadas parecían más o menos claros, estos mismos criterios no nos sirven para determinar los hechos moralmente controvertidos que consideramos deben incluirse en nuestro currículum. En primer lugar debemos establecer qué hechos, situaciones o temas suponen para cada individuo o para la sociedad en su conjunto un conflicto de valores o una

controversia abierta. De entrada deberemos atender, por tanto, a dos tipos de conflictos: aquellos que quedan restringidos a unos pocos individuos, o a uno sólo, o conflictos que son reconocidos en tanto que problema social general. El primer supuesto incluye las situaciones en que el conflicto existe únicamente en la conducta o en el juicio de sujetos particulares, ya que la colectividad en su conjunto tiene establecida una posición ampliamente aceptada, este será el caso, por ejemplo, de todos aquellos individuos que por su edad o su momento evolutivo encuentran dificultades para resolver conflictos que su grupo social no tematizaría como problemáticos (los conflictos a propósito de peleas escolares, dificultades para compartir el material e insultos, serían un claro ejemplo). Incluimos también en el primer supuesto aquellos casos en que algunas personas se plantean conflictos que la mayoría de la sociedad todavía no considera relevantes y no llega a tematizar como problemas morales. En estas ocasiones no nos encontramos ante limitaciones impuestas por la edad o el nivel de desarrollo, sino ante casos en que la persona adopta una perspectiva ante problemas personales o sociales que el conjunto de la sociedad no reconoce como controversias morales legítimas. Este es el caso, por ejemplo, de las primeras mujeres que reivindicaron la igualdad de derechos y que vivieron de forma minoritaria una situación que al principio la sociedad no reconocía como éticamente controvertida.

A diferencia de estos casos, en otras situaciones los hechos controvertidos están ampliamente asentados en la conciencia colectiva como temas conflictivos de la realidad. Son problemas que una parte notable de la sociedad suele discutir, que se tematizan colectivamente como campos de controversia en los que se produce un debate colectivo y sobre los que a menudo se legisla con voluntad de equilibrar derechos y puntos de vista. Ello no impide, sin embargo, que pueda haber a su vez sujetos o grupos que tengan resuelto el conflicto que la sociedad se plantea.

Para determinar hechos morales que respondan a ambos tipos de situaciones (aquellas que suponen conflicto para un número reducido de individuos o para la sociedad en su conjunto) ha sido necesario llevar a cabo una serie de investigaciones que aportarán información significativa sobre este tipo de temas. A explicar estas investigaciones dedicaremos los dos capítulos siguientes.

4. Conocimiento del universo de temas moralmente relevantes en las edades de ocho a diez años.

4.1. Elaboración del instrumento para determinar temas moralmente relevantes.

Uno de los trabajos realizados para determinar los contenidos del currículum de educación moral ha sido un estudio cualitativo de tipo etnográfico cuya principal finalidad era detectar aquellos acontecimientos y situaciones que los niños y niñas percibían como conflictivos en sus distintos ámbitos de relación y que, posteriormente, nos permitirían determinar los hechos y conceptos que habrían de tratar las unidades curriculares. El trabajo etnográfico también pretendía dotarnos del material suficiente para determinar las ideas previas del niño o niña, lo cual nos facilitaría elaborar un currículum cercano a la percepción que en la edad de los ocho a los diez años se tiene de los temas problemáticos. Por último, del trabajo llevado a cabo con los alumnos y alumnas, intentamos recoger ideas, ejemplos y situaciones a partir de las cuales elaborar actividades curriculares.

En el presente capítulo describimos de forma detallada las distintas fases que tuvieron lugar en el trabajo etnográfico realizado en las escuelas, con alumnos y alumnas de ocho a diez años. En primer lugar explicamos el proceso de diseño de los instrumentos que posteriormente debían ser utilizados en las aulas. En segundo lugar describimos con minuciosidad la aplicación piloto llevada a cabo, así como las modificaciones introducidas en los instrumentos una vez habían sido

utilizados con los alumnos. En el tercer apartado presentamos la aplicación del instrumento en su forma definitiva. Por último analizamos el material que obtuvimos en las escuelas y presentamos los resultados obtenidos a partir de dicho material.

4.1.1 Estrategias a partir de las cuales se elaboró el instrumento.

La elaboración de los instrumentos que nos habían de permitir obtener de los alumnos y alumnas la información que buscábamos, se realizó básicamente a partir de tres estrategias: la técnica del incidente crítico, la hoja de frases inacabadas y el role-playing. A continuación explicamos brevemente cada una de ellas.

De la técnica del Incidente Crítico a las pautas de la entrevista clínica

La técnica del incidente crítico fue creada por J. Flanagan y utilizada por Crawford y Signori con estudiantes universitarios. Posteriormente McPhail la aplicó con adolescentes de 13 a 16 años y Ungoed-Thomas con preadolescentes. Más recientemente Delio del Rincón ha realizado una investigación aplicando la técnica del incidente crítico a preadolescentes de 10 a 15 años pertenecientes a cinco centros públicos de Cataluña¹²³.

La técnica del incidente crítico se basa en formular una serie de cuestiones sobre situaciones vitales de los sujetos a fin de conocer sus propios sentimientos. En torno a cada experiencia vivida se plantea distintos interrogantes que pretenden ayudar al sujeto a analizar y clarificar un hecho determinado. Interrogantes tales como qué personas intervinieron, qué hicieron y el por qué lo hicieron. Según Ungoed-Thomas

123. DEL RINCON, D. (1987): Análisis de los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. UNGOED-THOMAS, J.R. (1978): The Moral situation of children, London, Macmillan.

los tres tipos de situaciones éticas básicas para conocer los sentimientos son: las situaciones problemáticas, en las que el sujeto está indeciso sobre aquello que debe hacer; las situaciones felices, en las que el sujeto se ha sentido contento, alegre o satisfecho; y las situaciones infelices, en las que la persona se ha sentido triste, insatisfecha o infeliz.

A continuación reproducimos el cuestionario elaborado por Delio del Rincón que no modifica en lo fundamental el propuesto por Ungood Thomas¹²⁴.

1ª. Recuerda una vez que estabas solo o con alguien más y era necesario decidir lo que tenías que hacer pero no estabas seguro de lo que era más conveniente:

- Describe la situación: explica cuándo era, dónde ocurrió, y qué es lo que ocurrió.

- ¿Qué hiciste?

- ¿Por qué lo hiciste?

2ª. Recuerda una vez que te hayas sentido muy feliz o que alguien te haya hecho muy feliz (contento/a, satisfecho/a, alegre...)

- Describe lo que hiciste: explica cuándo era, dónde ocurrió, y con quién estabas.

- ¿Por qué lo hiciste?

3ª. Recuerda una vez que te hayas sentido muy infeliz o que alguien te haya hecho muy infeliz (Insatisfecho/a, triste...)

- Describe lo que hiciste: explica cuándo era, dónde ocurrió y con quién estabas.

- ¿Por qué lo hiciste?

Dado que el objetivo de nuestro trabajo no era conocer los sentimientos del sujeto, sino la controversia de valores percibida por los alumnos y alumnas de ocho a diez años, modificamos las preguntas de la técnica del incidente crítico, planteando interrogantes en torno a situaciones conflictivas o problemáticas detectadas por los niños y niñas en sus distintos ámbitos de relación. Las modificaciones fueron de dos tipos básicamente. En primer lugar, las preguntas que planteamos no pedían al alumno o alumna que describiera situaciones relacionadas con

124. DEL RINCON, D. (1987): Análisis de los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética, Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, pp. 487-488.

un sentimiento determinado: tristeza, felicidad o indecisión, sino que se le pedía que explicase experiencias de conflicto percibidas por él. En segundo lugar, en vez de formular las preguntas una sola vez se repetían preguntas muy similares aplicadas a distintas situaciones de su vida. Así como en la técnica del incidente crítico las preguntas quedaban planteadas a un nivel general, en nuestro caso las ubicamos en cinco ámbitos distintos que consideramos eran los más representativos en la vida de los niños y niñas de esta edad. Esta segunda modificación supuso multiplicar las preguntas y por tanto alargar la prueba.

Desde un primer momento se vio la necesidad de pasar la prueba de forma oral. Si bien los alumnos y alumnas de ocho a diez años dominaban el proceso lecto-escritor, su expresión escrita era todavía muy pobre y poco fluida. Fueron los mismos maestros/as quienes hicieron este tipo de observaciones y quienes nos informaron de la enorme dificultad que tienen los niños y niñas para expresar por escrito sus sentimientos y vivencias. A partir de este dato decidimos pasar la entrevista, individualmente a cada alumno de la clase. Consideramos que a pesar de que los temas expresados por los alumnos en las entrevistas pudieran ser semejantes a los que manifestasen posteriormente en el resto de las pruebas (hojas de frases inacabadas y ejercicios de role-playing), en las entrevistas podríamos conducirlos con mayor precisión, insistiendo y pidiendo más información sobre aquellos aspectos que nos parecieran relevantes y que los niños/as sólo mencionaban de pasada. También consideramos que el hecho de tener tiempo para explicarse daría un tipo de información mucho más elaborada que en el resto de pruebas.

La entrevista clínica, pues, se construyó como un cuestionario abierto en el que se plantean preguntas e interrogantes que ayudaban a los alumnos/as a expresar conflictos de valor percibidos en sus núcleos de relación. La prueba se pasaría de forma individual o en pequeños grupos (máximo de tres niños) y su contenido giraba en torno a los cinco ámbitos que consideramos más relevantes en la vida de los alumnos y alumnas:

- medio interno
- medio grupal
- medio familiar
- medio escolar
- medio social

Para la aplicación de la entrevista clínica se utilizaron una serie de dibujos, cada uno de los cuales hacía referencia a uno de los cinco ámbitos anteriores. A partir del dibujo se iniciaba el diálogo, plantando al alumno o alumna distintos interrogantes sobre la situación que la lámina mostraba e invitándole posteriormente a hacer la transferencia a su vida real.

El material que pretendíamos obtener de la entrevista clínica era un material espontáneo, variado y rico, casos y anécdotas vividas por los niños y niñas de ocho a diez años. Pensamos que el hecho de que se hiciera de forma oral propiciaría la riqueza de detalles en sus descripciones, así como un mayor número de ejemplos. Esperábamos también que el diálogo con los alumnos y alumnas nos permitiera profundizar en aquellos aspectos o temas que más nos preocupaban y que quizás ellos no formulaban con precisión: los temas conflictivos y la controversia de valores percibida a esta edad.

Hoja de frases inacabadas

La técnica de las frases inacabadas u oraciones inconclusas, se enmarca dentro de la perspectiva de la Clarificación de Valores¹²⁵. Esta perspectiva parte de la capacidad de la persona para dirigir su propia conducta y tiene como objetivo estimular en los alumnos el proceso de valoración para que lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan así sentirse responsables y comprometidos.

125. RATHS, L.E.; HARMIN, M y SIMON S. B. (1967): El sentido de los valores y la enseñanza, México, UTEHA

La técnica de las frases inacabadas, al igual que otras estrategias de clarificación de valores, pretende motivar al sujeto a revelar y expresar actitudes, creencias, intereses, esperanzas o temores que configuran su postura personal en relación a un tema determinado. Dicha técnica consiste en presentar al alumno una serie de frases inconclusas que debe completar. Al hacerlo, el niño o niña reflexiona sobre lo que escribe y se ejercita en el proceso de valoración, proceso que va desde la selección del valor hasta la actuación continuada y coherente con el mismo.

A continuación reproducimos alguna de las frases inacabadas que Raths, Harmin y Simon incluyen en su libro¹²⁶:

-
- Con un regalo de 100 dolares, yo haría
 - Puedo contar con mi mejor amigo en
 - Mis días más tristes son.....
 - Estoy ansioso de poder.....
 - La gente puede herir más profundamente mis sentimientos haciendo.....
 - Algunas personas parecen querer sólo.....
 - Si pudiera formular siete deseos.....
 - Yo creo.....
 - Secretamente deseo.....
 - Mi consejo al mundo sería.....
-

Al igual que ocurrió con la técnica del incidente crítico, la hoja de las frases inacabadas tuvo que ser adaptada al objetivo de nuestra investigación. El interés por aplicar esta técnica no era tanto potenciar un proceso de clarificación como facilitar en el alumno la expresión de aquellos conflictos o problemas detectados en distintas realidades. Consideramos que la hoja de frases inacabadas, facilitaba por su formulación la clarificación en los alumnos a la vez que permitía aportar información variada sobre el tema que nos interesaba.

¹²⁶. *Ibidem*, pp. 146-147.

De la misma manera que en la técnica anterior, adaptamos la hoja de frases inacabadas al objetivo de nuestra investigación. En este caso la adaptación fue mínima y consistió en utilizar la técnica en función de nuestros propios criterios. En primer lugar, las frases que completarían los alumnos debían hacer referencia a situaciones problemáticas, lo cual provocaría fácilmente la expresión de conflictos de valores o temas controvertidos. En segundo lugar, cada una de las frases debía quedar ubicada en alguno de los cinco ámbitos considerados como más representativos en la vida del niño/a (medio interno, grupal, familiar, escolar y social).

La hoja de frases inacabadas es un ejercicio de papel y lápiz, realizado por cada niño o niña de manera individual. En la hoja aparecían trece frases incompletas que al alumno se le pedía que completara. Cada una de las frases reclamaba información sobre un ámbito concreto. La formulación de las frases era muy sencilla, evitando cualquier dificultad para los alumnos. Fue por este motivo que prescindimos de la utilización de frases largas o frases planteadas en condicional. El material que esperábamos obtener de esta prueba eran ideas conceptuales más claras y precisas que en la entrevista clínica o en el ejercicio de role-playing. Consideramos que el esfuerzo de síntesis que el ejercicio proponía a los alumnos de esta edad facilitaría la expresión de los principales conflictos percibidos en los ámbitos que se les señalaba, conflictos que los alumnos probablemente formularían de forma sintética y concisa.

Role-Playing

La técnica del role-playing¹²⁷ tiene como objetivo prioritario el desarrollo de la perspectiva social y la empatía. El role-playing consiste básicamente en representar un problema o conflicto en el que cada actor asume el rol de uno de los personajes implicados en la situación. A partir de los datos que aporta la representación, actores y observadores discuten y analizan el problema escenificado, introduciendo nuevos elementos o variables que ayuden a encontrar una solución adecuada y aceptable desde el punto de vista de todos los implicados. En nuestro caso, utilizamos la técnica del role-playing para detectar problemas o conflictos percibidos por los niños y niñas de ocho a diez años en distintas realidades. Los casos que planteamos en la prueba del role-playing presentaban distintos medios en los que existía una situación problemática (el medio grupal, familiar, escolar y social).

El ejercicio de role-playing fue colectivo. La clase quedó dividida en cuatro grupos. A cada uno de ellos se le entregó una ficha donde se planteaba la existencia de un problema o conflicto en alguno de los cuatro ámbitos elegidos para esta prueba. Los alumnos debían definir el conflicto y las distintas posturas o puntos de vista que en él coexistían. Una vez definida la situación, preparaban una representación para realizarla ante toda la clase. Posteriormente se comentaron las distintas representaciones, analizando los aspectos más relevantes, desde el punto de vista de los alumnos, de cada una de ellas.

127. BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988) Tutoría con adolescentes. Madrid, San Pío X. JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): Modelos de enseñanza, Madrid, Anaya. MORENO, J.L. (1974): Psicodrama, Buenos Aires, Hormé.

El material que esperábamos obtener de esta prueba hacía referencia a elementos interesantes para nuestra investigación, pero que los niños y niñas podían expresar de manera espontánea y poco consciente. Imaginamos que mediante la interpretación podríamos detectar aspectos relevantes pero difíciles de verbalizar por parte de los alumnos y alumnas de esta edad.

A continuación explicamos detalladamente el proceso de elaboración de cada una de las tres pruebas.

4.1.2. Confección de las pautas para la entrevista clínica.

En el momento de preparar la entrevista y una vez ya teníamos definidos los micro-medios de vida más relevantes sobre los que queríamos preguntar, nos planteamos la forma concreta de interrogar a los niños, de manera que no se crease una situación tensa o violenta para ellos. Empezar a preguntar directamente por los problemas que vivían nos parecía forzado, y pensamos que sería poco motivador para los alumnos. Optamos, pues, por elaborar alguna herramienta que nos ayudase a introducir el tema y a la vez permitiera al niño o niña situarse a cierta distancia de la realidad por la que se le preguntaba. Fue de esta manera como se elaboraron las seis láminas con las que iniciamos el diálogo de cada uno de los cinco ámbitos tratados.

En el diseño de las láminas intentamos que éstas fueran dibujos lo más neutros y generales posibles. Es decir, que ellos mismos no determinasen ningún hecho o caso concreto que pudiera condicionar la información que posteriormente recibiríamos del niño. Nuestra intención era presentar situaciones abiertas que pudieran recoger distintas visiones, experiencias y percepciones de los niños y niñas que serían entrevistados.

A continuación describiremos la entrevista individual que pasamos en la aplicación piloto. La descripción y justificación de las preguntas que integraban la prueba la haremos a partir de los cinco ámbitos de los que ésta constaba: el medio interno, medio grupal, medio familiar, medio escolar y medio social.

Medio interno: descripción y justificación de los ítems de la entrevista referentes a este ámbito.

Como se puede observar en las pautas de la entrevista cada uno de los aspectos tratados a lo largo de ella, se introducía a partir de los personajes del dibujo, Sergi y Olga, de manera que el alumno/a se pudiera proyectar sin necesidad de personalizar de entrada la situación que comentaba. Una vez el niño o niña había conectado con el tema se le pedía que hiciera la transferencia a su experiencia personal. La pregunta "I a tu, t'ha passat alguna vegada quelcom semblant?"¹²⁸ se repetía con frecuencia a lo largo de la entrevista.

Otro aspecto general de la entrevista fue el respeto por la lengua materna del niño. A pesar de que las pruebas se diseñaron en catalán, al iniciar cada entrevista se le preguntaba al alumno en qué idioma quería hablar. Dado que nuestra herramienta principal de trabajo durante la entrevista eran los dibujos, fue muy sencillo cambiar de idioma en función del alumno que entrevistábamos.

Con la finalidad de facilitar al máximo la proyección del niño o niña en el personaje se hicieron dos versiones de esta primera lámina. Cuando el entrevistado era un niño se le mostraba el dibujo de Sergi, donde aparecía solo, sentado en un taburete en actitud pensativa y expresión preocupada y triste. Si se entrevistaba a una niña se le mostraba el dibujo

128. "¿Y a ti, te ha pasado alguna vez algo parecido?"

de Olga donde ésta aparecía en una actitud y con expresión muy semejante a la de Sergi. Cuidamos especialmente que las dos láminas fueran muy parecidas, incluso en el vestuario de los dos personajes, a fin, que los aspectos formales no introdujeran diferencias en los dos dibujos. Tanto en la lámina donde aparece Sergi com en la lámina donde aparece Olga no se introduce ningún decorado ni se contextualiza al protagonista a fin de no determinar ni orientar las respuestas de los niños y niñas que entrevistábamos.

Pauta per a l'entrevistador/a ¹²⁹

1. En aquesta làmina es veu al Sergi (l'Olga) molt preocupat.

- Què creus que li passa?

* I tu, quan estàs preocupat?

2. Ara el Sergi (l'Olga) ha de decidir una cosa, però no està segur de què és el millor?

- Què creus que ha de decidir?

* Recorda alguna vegada que, estant sol, havies de decidir fer alguna cosa, però no estaves segur de què era millor.

a. Què era el que havies de decidir ?

b. Explicar com va ser.

3. El Sergi (l'Olga) acaba de fer una cosa i ara pensa que no l'hauria d'haver fet

- Què creus que ha fet el Sergi (l'Olga)?

* Digues alguna vegada en que després d'haver fet alguna cosa t'haguessis estimat més fer-ho d'una altra manera, o no haver-ho fet

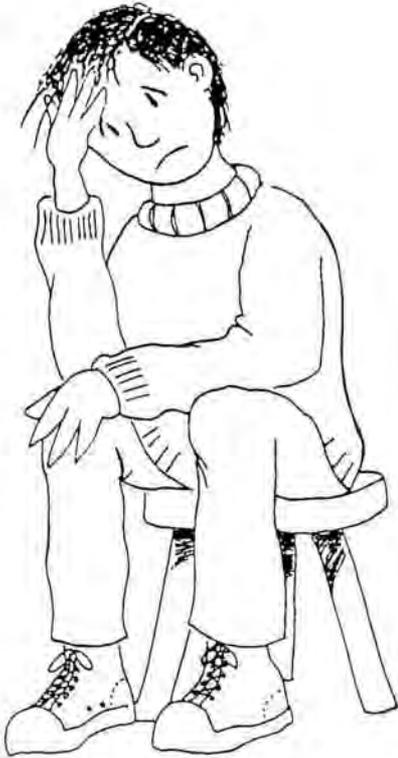
a. Què havies fet?

b. Per què no estaves content del que havies fet?

c. Com t'hagués agradat fer-la?

129. La versió castellana se encuentra en el Documento nº 1 del Apéndice.

4. Per què creus que el Sergi (l'Olga) està trist?
- I tu, quan estàs trist?



A continuació analitzarem i explicarem cada pregunta que se introdujo a partir de les dos primeres làmines, i que iban dirigides a detectar els problemes o conflictes que els nens i nenes de vuit a deu anys vivien i percebien a nivell personal.

1. En aquesta làmina es veu al Sergi (l'Olga) molt preocupat.

- Què creus que li passa?

* I tu, quan estàs preocupat? 130

Esta pregunta pretendia detectar los motivos por los que un niño o niña considera que a su edad se puede estar preocupado. Mientras elaboramos y discutimos el primer ítem, nos preguntamos si el término "*preocupat*" era correcto y nos permitiría encontrar los conflictos que buscábamos o si, por el contrario, despistaría al niño y orientaría las preguntas hacia otros aspectos poco conflictivos y poco significativos en el terreno que nos interesaba. Pese a esta duda, decidimos incluir la pregunta considerando que si bien las respuestas de los alumnos y alumnas podían no ofrecernos de forma directa los conflictos que pretendíamos conocer, fácilmente serían un indicador de éstos ya que las preocupaciones podían entenderse como la consecuencia o manifestación de un problema concreto. Dado que era la pregunta con la que se iniciaba el diálogo, intentamos que fuera breve y sencilla en su formulación, de forma que ni en el vocabulario, ni en la construcción gramatical el alumno encontrara inconvenientes que obstaculizaran sus primeras intervenciones.

2. Ara el Sergi (l'Olga) ha de decidir una cosa, però no està segur de què és el millor?

- Què creus que ha de decidir?

130. "En esta lámina se ve a Sergio (Olga) muy preocupado/a. ¿qué crees que le ocurre?. Y tú, ¿cuándo estás preocupado/a?"

* Recorda alguna vegada que, estant sol, havies de decidir fer alguna cosa, però no estaves segur de què era millor.

- a. Què era el que havies de decidir ?
 - b. Explica com va ser.¹³¹
-

Esta segunda cuestión, a nuestro juicio, se situaba de lleno en el terreno objeto de nuestra investigación: el conflicto de valores. Pensamos que el hecho de introducir la existencia de dos opciones diferentes ante las cuales el individuo había de manifestarse y tomar una decisión, invitaba al niño o niña a expresar conflictos entre valores u opciones distintas.

Dada la corta edad de los niños y niñas a los cuales nos dirigíamos (ocho-diez años), la formulación de la pregunta no podía ser demasiado compleja ni el vocabulario excesivamente elevado. Términos como por ejemplo "opción" o "valor" no los podíamos utilizar. El vocablo menos habitual entre los niños/as de tercero y cuarto que introdujimos fue el término "decidir". A pesar de que muchos de ellos no lo utilizaban habitualmente en sus conversaciones todos conocían su significado y no les supuso una dificultad en la comprensión de la pregunta. A diferencia del ítem anterior, esta segunda pregunta era extensa y la información que se pedía al niño considerablemente más compleja que la vez anterior. En el momento de hacer la transferencia a su vida, al niño se le planteaban dos cuestiones diferentes: "*Què era el que havies de decidir?*" y "*Explica com va ser.*" El motivo de doblar la pregunta era conseguir una información más elaborada y contextualizada. Consideramos que, quizás, mientras el niño verbalizaba su proceso de toma de decisión, se podría captar con mayor claridad el conflicto de valores que podía haber en juego.

131. "Ahora Sergio (Olga) ha de decidir una cosa, pero no está seguro de que es lo mejor. ¿Qué crees que ha de decidir?". Recuerda alguna vez que estando solo habías de decidir hacer alguna cosa, pero no estabas seguro de qué era lo mejor. ¿Qué habías de decidir? Explica como fue."

3. El Sergi (l'Olga) acaba de fer una cosa i, ara, pensa que no l'havia d'haver fet

- Què creus que ha fet el Sergi (l'Olga)?

* Digues alguna vegada en que després d'haver fet alguna cosa t'haguessis estimat més fer-ho d'una altra manera, o no haver-ho fet.

a. Què havies fet?

b. Per què no estaves content del que havies fet?

c. Com t'hagués agradat fer-la? ¹³²

Con esta tercera pregunta pretendíamos acercarnos al juicio moral del alumno. El hecho de preguntarle por conductas propias de las que se arrepentía, intentaba que el niño o niña se juzgase a sí mismo y expresara los motivos o hechos que le provocaban sentimientos de malestar consigo mismo, a fin de encontrar los criterios en que se basaba para juzgar como negativo un comportamiento determinado. También se le invitaba a pensar y explicar diferentes alternativas para actuar de forma positiva.

4. Per què creus que el Sergi (l'Olga) està trist?

* I tu, quan estàs trist? ¹³³

El último ítem es semejante al primero con el matiz de no estar tan vinculado al tema de los conflictos. Si nos decidimos a incluirlo en la entrevista fue, fundamentalmente, porque era una pregunta sencilla y porque el término "trist" era conocido y utilizado por los niños de esta edad. Pensamos que si bien se desviaba del objetivo final del trabajo, indirectamente nos podría aportar información significativa sobre temas o

132. "Sergio (Olga) acaba de hacer una cosa y ahora piensa que no la debía haber hecho. ¿Qué crees que ha hecho Sergio?. Explica alguna vez en que después de haber hecho algo hubieras preferido no hacerlo o hacerlo de otra forma. ¿Qué habías hecho? ¿Por qué no estabas contento de lo que habías hecho? ¿Cómo te hubiera gustado hacerlo?"

133. "¿Por qué crees que Sergio (Olga) está triste? Y tú, ¿cuándo estás triste?"

aspectos que los alumnos y alumnas vivían como problemáticos o generadores de conflicto. Se situó esta pregunta al final de la primera parte con la intención de que sirviera de conclusión del apartado y al ser tan sencilla y abierta motivara al niño/a a manifestarse sin dificultad y además, probablemente, a añadir aspectos que quizás para él o ella eran significativos, y que nosotros habíamos ignorado.

Medio grupal: descripción y justificación de los ítems de la entrevista referentes a este ámbito.

La aproximación a este micromedio, el medio grupal, se presentaba al niño/a a partir de la tercera lámina donde se muestra un grupo de cuatro niños (tres niños y una niña) juntos. Uno de los niños se mantiene al margen del grupo. Introducir un personaje que no se integra completamente en el grupo nos permitía preguntar a los alumnos sobre los hechos que podían justificar que un niño no hablase con el resto, y preguntarles después en que ocasiones ellos habían vivido alguna situación semejante. Tuvimos cuidado de no presentar a este personaje solitario en una actitud enfadada, triste o negativa, con el fin de no limitar las posibles interpretaciones de este hecho por parte de los niños y niñas y de no condicionar o determinar una explicación negativa sobre el fenómeno del aislamiento respecto al grupo de amigos.

Un tema de discusión fue la desproporción de personajes masculinos y femeninos en la lámina (tres niños y una niña). Optamos por pasar la prueba con la lámina que había sido diseñada en un principio y analizar posteriormente si se daban resultados muy diferentes entre los dos sexos. Un factor que determinó, en buena parte, nuestra decisión, fue la cierta irrelevancia que en relación al contenido que buscábamos suponía el hecho de que hubiera más cantidad de niños o de niñas. A todos los alumnos y alumnas después de preguntarles por los personajes se les cuestionaba sobre ellos mismos y su grupo de amigos, de forma que tanto a los niños como a las niñas se les ofrecía la posibilidad de expresar su

experiencia, a la vez que nosotros teníamos la oportunidad de conocer la percepción femenina y masculina de los conflictos en el terreno del grupo de amigos.

A pesar de que la mayoría de preguntas que se utilizan para indagar en este micro-medio hacen constante referencia a conflictos, discusiones y problemas con los amigos, no quisimos presentar en el dibujo un grupo de niños enfadados o disgustados entre sí. Pensamos que era importante hacer la presentación del grupo de amigos como realidad positiva y que este hecho no era incompatible con los momentos puntuales donde la relación con los demás era dificultosa, momentos por los que nosotros nos interesamos de forma especial.

Con el mismo criterio que diseñamos las dos primeras láminas, también en ésta intentamos descontextualizar la situación que se presentaba. El grupo de amigos se encuentra en la calle. Con este hecho queríamos facilitar que el niño o la niña pudiera hacer la asociación con el grupo de amigos que más significativo le fuera (escuela, catequesis, esplai, vecinos, etc.). La austeridad del paisaje que se presenta permite poderlo identificar con distintos contextos, si bien de manera inmediata parece identificarse prioritariamente con un medio urbano.

Pauta per a l'entrevistador/a ¹³⁴

5. Aquest grup de nens i nenes fa molt temps que són amics. Aquesta tarda han quedat per estar junts. Fa una estona que discuteixen sobre una cosa que ha passat.

- De què creus que discuteixen?

* Recorda alguna vegada que discutint amb els teus amics i amigues tampoc us posaveu d'acord en el que era millor.

- Per què discutieu?

- Què pensaven els teus companys i companyes? I tu?

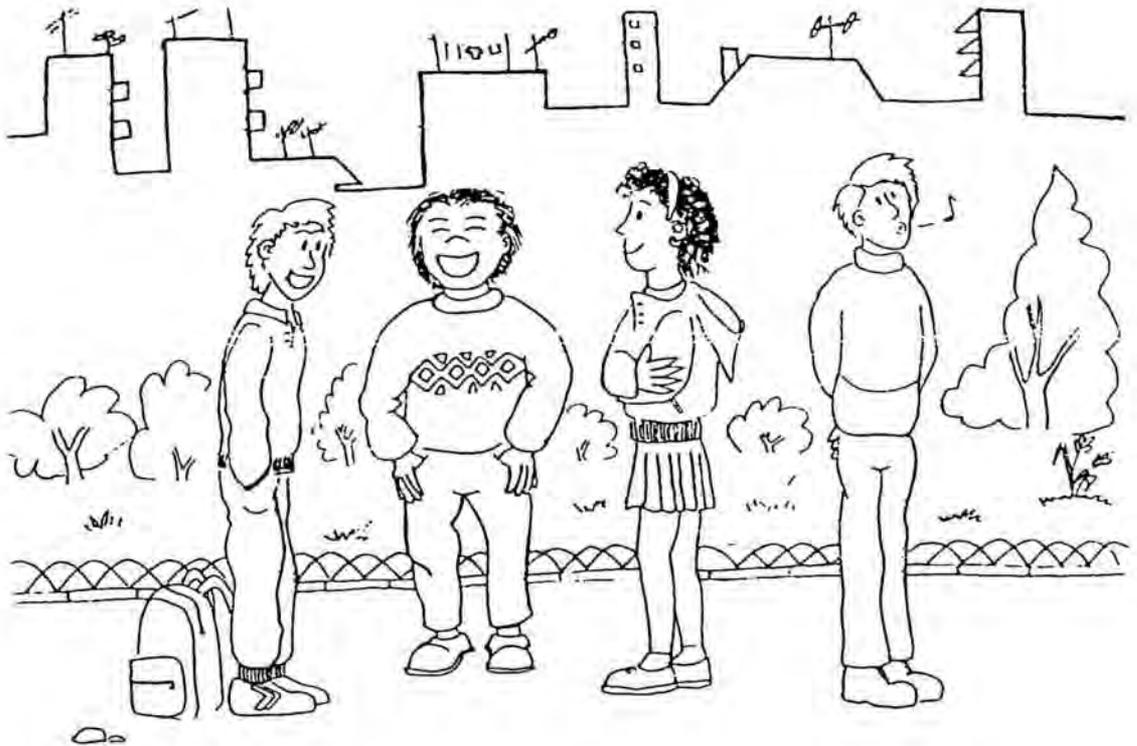
134. La versión castellana se encuentra en el Documento nº 1 del Apéndice.

6. L'Anna (el Pau) pensa que els seus amics han fet una cosa que no havien d'haver fet.

- Què creus que havien fet els amics de l'Anna?
- Per què l'Anna creu que allò està mal fet?

* Digues en quins moments a tu t'ha passat alguna cosa semblant a l'Anna: alguna vegada en la que els teus amics i amigues han fet o han dit alguna cosa que tu creies estava mal feta.

- Quines de les coses que fan els teus amics i amigues et molesten o no t'agraden?
- Quines et fan patir?



A continuación analizaremos y explicaremos cada una de las preguntas que se hicieron a partir de esta tercera lámina, única tanto en las entrevistas con los niños como en las entrevistas con las niñas. El objetivo de estas cuestiones era encontrar los temas conflictivos que los

niños y niñas de ocho a diez años vivían con sus amigos y experimentaban en la interacción con sus semejantes.

5. Aquest grup de nens i nenes fa molt temps que són amics. Aquesta tarda han quedat per estar junts. Fa una estona que discuteixen sobre una cosa que ha passat.

- De què creus que discuteixen?

* Recorda alguna vegada que discutint amb els teus amics i amigues tampoc us posaveu d'acord en el que era millor.

- Per què discutieu?

- Què pensaven els teus companys i companyes? I tu? ¹³⁵

El objetivo del primer ítem correspondiente a las relaciones entre iguales era, principalmente, situar al niño/a en el ámbito que nos ocupaba, es decir, en su grupo de iguales más cercano y con el que mantenía una relación más estable. Clarificar esta situación nos parecía importante con el fin de evitar confusiones respecto al ámbito escolar, que se analizaba posteriormente, o con un ámbito más general de relaciones. Teníamos especial interés en encontrar los conflictos y problemas entre aquellos que mantienen una relación cordial y cercana. Fue con esta finalidad que se redactó el enunciado de la pregunta, demasiado largo y descriptivo si únicamente tuvieramos en cuenta la información que se pedía. "Aquest grup de nens i nenes fa molt temps que són amics. Aquesta tarda han quedat per estar junts ...". Otra finalidad del ítem era posiblemente la más inmediata: conocer los motivos de discusión en la relación del grupo de iguales. En la primera parte de la pregunta, la que hace referencia al dibujo, sólo se le informa al niño o niña que los personajes discuten.

135. "Este grupo de niños y niñas son amigos desde hace mucho tiempo. Esta tarde han quedado para estar juntos. Hace un rato que discuten sobre algo que ha pasado. ¿De qué crees que discuten?. Recuerda alguna vez que discutiendo con tus amigos/as tampoco os poníais de acuerdo en que era lo mejor. ¿Por qué discutíais? ¿Qué pensaban tus compañeros/as? ¿Y tú?"

En la segunda parte de la pregunta, cuando se invita al alumno a hacer la transferencia a sus relaciones de amistad, se introduce la expresión de *"no us poseu d'acord en el que era millor"*. Con esta nueva formulación pretendíamos conseguir dos objetivos. El primero introducir el desacuerdo como elemento motivador de las discusiones entre iguales. Queríamos que a partir de este factor los niños expresasen en que situaciones o a raíz de qué temas no consiguen llegar a un acuerdo de grupo. El segundo objetivo responde a la última parte del enunciado *"no us posaveu d'acord en el que era millor"*. El termino "millor" lo introdujimos con la intención de motivar al niño para que manifestase las dificultades que surgían en el grupo de amigos cuando se trataba de establecer juicios de valor sobre temas o hechos puntuales.

Las dos últimas cuestiones *"Què pensaven els teus companys i companyes? I tu?"* exigían al niño explicar su caso concreto y pretendían recoger de forma indirecta la valoración que el alumno establecía sobre el punto de vista del otro y de su propia opinión, a la vez que nos permitían saber en qué medida conocía las distintas opiniones respecto un tema concreto.

6. El Pau (l'Anna) pensa que els seus amics han fet una cosa que no havien d'haver fet.

- Què creus que havien fet els amics d'en Pau?
- Per què el Pau creu que allò està mal fet?

* Digues en quin moments a tu t'ha passat alguna cosa semblant al Pau: alguna vegada en la que els teus amics i amigues han fet o han dit alguna cosa que tu creies estava mal feta.

- Quines de les coses que fan els teus amics et molesten o no t'agraden?
- Quines et fan patir?¹³⁶

136. "Pablo piensa que sus amigos/as han hecho algo que no debían hacer. ¿Qué crees que han hecho los amigos/as de Pablo? ¿Por qué Pablo cree que aquello está mal hecho? Di en que momentos a tí te ha pasado alguna cosa parecida a lo que le ha ocurrido a Pablo. Alguna vez en la que tus amigos y amigas hayan hecho o dicho algo que tu creías que estaba mal." ¿Qué cosas de las que hacen tus amigos/as te molestan o no te gustan? ¿Cuáles te hacen sufrir?

La finalidad de este ítem era obligar al niño/a a manifestarse y a juzgar la actuación de sus amigos. Por una parte se le preguntaban casos y ejemplos en los que la actuación de sus amigos fuera negativa. Por otra parte, se le exigía dar argumentos que justificasen el rechazo por aquella conducta concreta. En un primer momento la cuestión queda muy enfocada en torno a la prioridad y controversia de valores en el comportamiento, sin excluir el tema de los diferentes gustos o aficiones (*"no t'agraden o et molesten"*). Posteriormente, en el momento de hacer la transferencia a su vida se introduce un nuevo matiz *"quines et fan patir?"*. Nos parecía interesante incluir explícitamente el sentimiento de sufrimiento del niño en la evaluación de la conducta de sus compañeros y compañeras. Consideramos que éste era un aspecto diferente que podía aportar otro tipo de información (a qué realidades los niños y niñas eran más sensibles, qué aspectos de las relaciones entre iguales tenían en ellos una mayor repercusión, etc).

Medio familiar: descripción y justificación de los ítems de la entrevista referentes a éste ámbito

Quizás fuera el diseño de esta lámina el más laborioso y el que se prestó a una mayor discusión. El hecho de presentar un modelo de familia concreto nos parecía algo limitado ya que considerábamos importante que cada niño o niña pudiera encontrar en la lámina su propia familia con sus peculiaridades y características.

Opinábamos que el hecho de proponer un dibujo donde apareciera la familia clásica: un padre, una madre y los hijos, podía transmitir la idea de que el modelo del dibujo era el "bueno" y deseable, dejando al margen otros tipos de familia. Por otra parte, también valorábamos de forma positiva el hecho de iniciar el diálogo a partir de un dibujo que ayudase al alumno a entrar de forma suave y progresiva en el tema. A partir de estas reflexiones llegamos a la conclusión de que podíamos presentar modelos

en mayor o menor grado convencionales, pero no debíamos suprimir la lámina de la familia. En algún momento hablamos incluso de "la familia del 600", de forma que la lámina actuara como texto proyectivo. En la lámina de "la familia del 600" los personajes no se incluirían y sería el alumno quien debiera imaginarlos. Pensamos que quizás sería oportuno no plantear ningún modelo en concreto sino presentar una situación que permitiese al niño/a proyectarse e identificar a su familia con facilidad. A pesar de que esta idea podía ayudar a solucionar el problema de la presentación de modelos familiares, nos parecía bastante forzada y por otro lado restaba posibilidades para introducir preguntas y plantear situaciones diferentes a partir de los personajes del dibujo.

Después de analizar las diferentes ideas y propuestas llegamos a dos conclusiones. La primera que era importante presentar una familia con personajes concretos que permitiesen analizar e imaginar situaciones de conflicto en el contexto familiar. La segunda conclusión era que aún cuando el hecho de plantear el modelo de familia clásica podía dificultar la identificación de niños que vivían una situación familiar distinta, la realidad es que todavía es el modelo habitual para la mayoría de los niños. El criterio cuantitativo fue el que nos permitió decidir el modelo que se presentaba en la lámina.

En el dibujo presentamos cinco personajes: la madre, el padre, la abuela, el hijo y la hija. La situación se presenta en un parque. Nos pareció que el hecho de presentar la familia fuera del ámbito doméstico nos evitaba algunos problemas tales como el hecho de haber de repartir roles entre los miembros de la familia o el de crear un decorado que fuera un obstáculo para algunos niños. El medio que elegimos para presentar la familia era un medio abierto que permitía al niño/a cualquier tipo de conexión sin apuntarle un tipo de problemática concreta.

La disposición de cada personaje en la lámina podía determinar e influir sustancialmente en la aportación del niño. El hecho de que la hija estuviera hablando con el padre, el hijo apareciese solo y la madre y la abuela aparecieran sentadas una al lado de la otra en el banco, podía tener un peso considerable en la información que posteriormente habríamos de recoger. Teniendo en cuenta estos aspectos establecimos una serie de criterios para el diseño de esta lámina:

1. debía reflejar situaciones de diálogo entre padres y hijos.
2. debía presentar situaciones de soledad del niño o niña respecto a su entorno familiar.
3. convenía incluir alguna pregunta explícita sobre la relación con los abuelos para acceder también a los posibles conflictos que perciben los niños y niñas en su relación con los miembros más mayores de la familia.

De acuerdo a estos criterios, diseñamos la lámina con la cual se pasó la prueba, conscientes que no habíamos agotado todas las posibilidades y que el hecho de cambiar de lámina podría variar parte de la información que habríamos de recoger. Como ya hemos indicado, el objetivo concreto de nuestro estudio no era una comparación entre la percepción femenina y masculina sobre los conflictos familiares. Este hecho justifica en parte el riesgo que asumimos al presentar una misma lámina a los niños y niñas. En el momento de hacer la transferencia a su familia, a todos, niños y niñas, se les invita a ponerse en el lugar de los dos personajes (del hijo y de la hija). Manteniendo el criterio de la lámina anterior, también en ésta, intentamos que el paisaje pudiera identificarse indiferentemente con un medio urbano o con un medio rural y que no hubieran elementos que pudieran influir o decidir la información que al alumno se le pedía.

Pauta per a l'entrevistador/a ¹³⁷

7. L'Albert està parlant amb la seva mare sobre una cosa que ha de fer, i no es posen d'acord?

- En què creus que no es posen d'acord?
- Què creus que opina l'Albert? I la seva mare?

* Explica algun cas que a tu t'hagi passat alguna cosa semblant en parlar amb algú de la teva família

- a. Per què discutieu?
- b. Què opinaveu cadascú?
- c. Vau arribar a alguna conclusió? Quina?

8. La Mònica està una mica empipada perquè els seus pares li han fet una cosa que ella creu no li havien d'haver fet.

- Què creus que li ha fet els seus pares?

* I a tu, quina vegada els teus pares et van fer alguna cosa que tu creus estava mal feta?

- I amb els teus germans i germanes, quina cosa t'han fet o t'han dit que a tu t'ha semblat molt malament?

9. L'Albert està trist perquè hi ha coses que fa la seva família amb les que ell no està gens d'acord.

- Quines coses creus que són?
- Quines creus que li fan patir?

* I a tu, quines coses que fa la teva família no t'agraden?

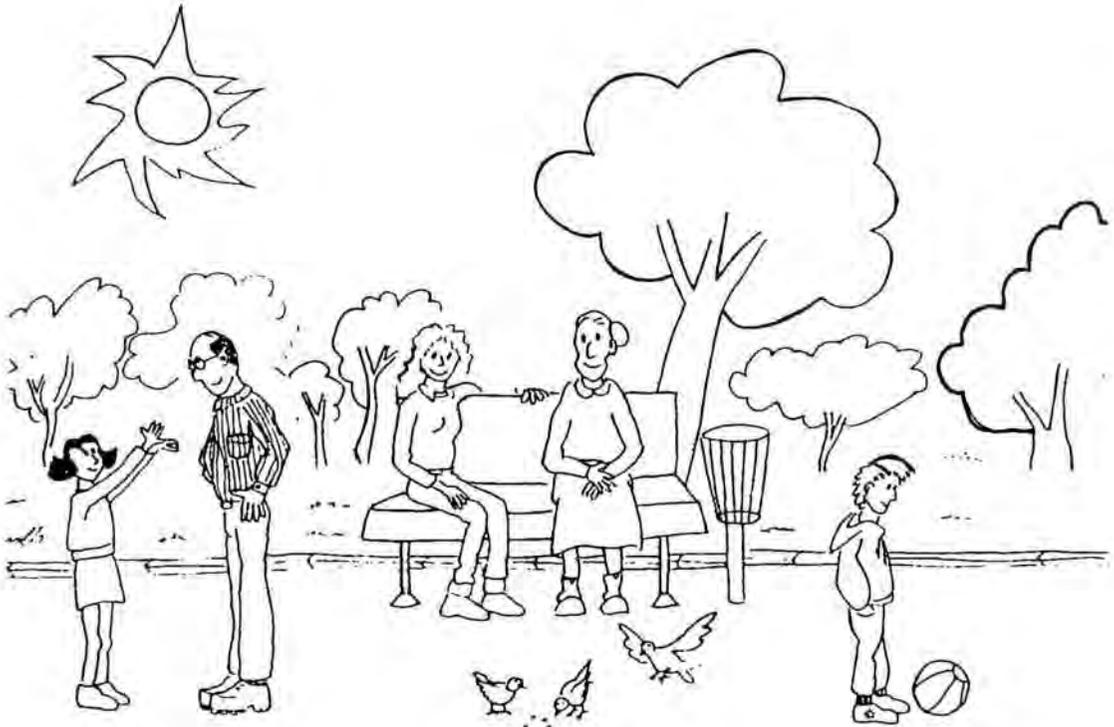
- Quines et fan patir? Per què?

10. L'Albert ha fet una cosa als seus germans que ara se'n adona que no els hi havia d'haver fet.

- Què creus que els ha fet?

* Digues alguna cosa que tu has fet als teus pares o als teus germans/es i després t'haguessis estimat més no haver-ho fet.

137. La versión castellana se encuentra en el Documento nº 1 del Apéndice.



A continuació explicarem cada una de les preguntes que se
hieren para detectar los conflictos y temas problemáticos que los niños y
niñas de ocho a diez años percibían en sus familias.

7. L'Albert ha estat parlant amb la seva mare sobre una cosa que ha de fer, i no es posen
d'acord?

- En què creus que no es posen d'acord?
- Què creus que opina l'Albert? I la seva mare?

* Explica algun cas que a tu t'hagi passat alguna cosa semblant en parlar amb algú de la teva família

- a. Per què discutieu?
 - b. Què opinaveu cadascú?
 - c. Vau arribar a alguna conclusió? Quina?¹³⁸
-

La primera cuestión sobre la familia va dirigida a detectar los temas de discusión y desacuerdo en el ámbito familiar. En la primera parte de la pregunta se sitúa explícitamente el conflicto entre adultos y niños "(L'Albert i la seva mare (...) no es posen d'acord)". Cuando se hace la transferencia a la propia vida del alumno, la posibilidad de respuesta es mayor dado que la pregunta se plantea más abierta "(amb algú de la teva família)" con la finalidad de que el niño pueda expresar también situaciones de desacuerdo con sus hermanos u otros parientes cercanos a su núcleo familiar.

De forma semejante a como se realizó en el ámbito anterior, el referido al medio grupal, se pidió a los niños y niñas que definiesen el tema por el cual ellos/as habían discutido alguna vez con alguien de su familia y que explicasen las diferentes posturas existentes ante el problema. Pensamos que el hecho de obligar al niño a expresar la opinión de los distintos implicados en el conflicto familiar que él mismo definía, podía ser una manera indirecta de captar su experiencia respecto las distintas lecturas que puede tener una misma situación. El último interrogante que se plantea ("Vau arribar a alguna conclusió? Quina?") intentaba detectar el papel que el diálogo jugaba en su dinámica familiar así como el consenso y la toma de decisiones por acuerdo.

138. "Alberto ha estado hablando con su madre sobre algo que él había de hacer y no se han puesto de acuerdo. ¿En qué crees que no se han puesto de acuerdo? ¿Qué crees que opina Alberto? ¿Y su madre?. Explica algún caso en que a ti te haya pasado alguna cosa parecida mientras hablabas con alguien de tu familia. ¿Por qué discutíais? ¿Qué opinabais cada uno? ¿Llegasteis a alguna conclusión? ¿A cuál?"

8. La Mònica està una mica empipada perquè els seus pares li han fet una cosa que ella creu no li havien d'haver fet.

- Què creus que li ha fet els seus pares?

* I a tu, quina vegada els teus pares et van fer alguna cosa que tu creus estava mal feta?

- I amb els teus germans i germanes, quina cosa t'han fet o t'han dit que a tu t'ha semblat molt malament? ¹³⁹

Con este ítem pretendíamos motivar a los niños y niñas a juzgar la actuación de sus padres respecto a ellos. Se les preguntaba directamente por conductas de los padres que les habían molestado o no valoraban como positivas. El comentario que se les pedía sobre el personaje y sobre su vida es el mismo: actuaciones negativas de los padres. En el segundo caso se introducen además otros miembros de la familia, en concreto, los hermanos y hermanas. Las aportaciones de los alumnos solían ser expresión de un conflicto de valores, normas, hábitos o gustos muy cotidianos pero cercano a lo que buscábamos: temas de conflicto en el ámbito familiar.

9. L'Albert està trist perquè hi ha coses que fa la seva família amb les que ell no està gens d'acord.

- Quines coses creus que són? - Quines creus que li fan patir?

* I a tu, quines coses que fa la teva família no t'agraden?

- Quines et fan patir? Per què? ¹⁴⁰

139. "Mónica está un poco enfadada porque sus padres le han hecho algo que ella cree que no está bien. ¿Qué crees que le han hecho sus padres?. Y a tí, ¿cuándo te han hecho algo tus padres que crees que estaba mal? ¿Y tus hermanos/as? ¿Qué te han hecho o dicho que a ti te ha parecido fatal?"

140. "Alberto está triste porque hay cosas que hace su familia con las que él no está de acuerdo. ¿Qué cosas crees que son? ¿Cuáles crees que le hacen sufrir?. Y a ti, ¿Qué cosas de las que hace tu familia no te gustan? ¿Cuáles te hacen sufrir? ¿Por qué?"

En la cuestión novena el objetivo era detectar aquellos hábitos, costumbres o conductas familiares que los alumnos no valoraban de manera positiva. La finalidad era semejante a la del primer ítem de este ámbito, pero no pretendía conocer actuaciones muy concretas o situaciones personalizadas, sino aspectos más generales del núcleo familiar. En torno al mismo conflicto se les plantean dos cuestiones: "*Quines coses no t'agraden? Quines et fan patir*". Nos parecía interesante introducir y recoger la diferencia entre aquellos aspectos que molestaban pero que posiblemente eran más superficiales que otros seguramente con mayor incidencia en la vida del niño y en su experiencia familiar.

10. L'Albert ha fet una cosa als seus germans que ara se'n adona que no els hi havia d'haver fet.

- Què creus que els ha fet?

* Digues alguna cosa que tu has fet als teus pares o als teus germans i després t'haguessis estimat més no haver-ho fet.¹⁴¹

En este ítem pretendíamos dos objetivos. El primero y principal era que el niño/a se juzgase a sí mismo/a dentro del ámbito familiar. Es decir, que de la misma forma que había valorado la actuación de sus padres respecto a él o ella, hiciera ahora el ejercicio inverso: evaluar su comportamiento con los miembros de su familia. El segundo objetivo, y más secundario, era recuperar y subrayar los conflictos que se pueden dar entre hermanos, miembros de la familia que no habían sido tenidos en cuenta en el resto de ítems.

141. "Alberto ha hecho una cosa a sus hermanos/as que ahora se da cuenta que no debía haber hecho. ¿Qué debe ser?. Explica alguna cosa que tu hayas hecho a tus padres o hermanos/as y después hubieras preferido no hacer"

Medio escolar: descripción y justificación de los ítems de la entrevista referentes a este ámbito

El diseño de la lámina dedicada a la escuela, más concretamente al grupo clase, pretendía ser a la vez sencillo y sugerente. Por una parte intentábamos elaborar un dibujo poco contextualizado y con el que se pudieran identificar la mayoría de niños y niñas que habían de ser entrevistados. Por otra, también queríamos introducir elementos que motivasen a los alumnos a participar y expresar sus opiniones sobre diversos aspectos de la realidad escolar: aspectos organizativos, referentes al clima del aula, a sus derechos y deberes como alumnos y como compañeros. El cartel que aparece colgado en la pared con el título de "normas", los colgadores para los abrigos, la papelera, el calendario, quieren ser todos ellos elementos sugeridores para los niños y niñas en el momento de comentar su vivencia escolar.

De forma semejante a cuando diseñamos la lámina correspondiente al medio familiar, en algún momento tuvimos la tentación de presentar la clase vacía, sin personajes, con el fin de no condicionar la aportación del niño y con el deseo de que fuera él mismo quien crease los protagonistas del aula a partir de su experiencia escolar. A pesar de que esta idea nos parecía interesante, también consideramos el hecho de que los personajes situados en la lámina facilitaban y agilizaban el diálogo con el alumno/a. Pensamos que a partir de los protagonistas podríamos introducir nuevos matices e interrogantes a lo largo de la entrevista. Otro motivo para presentar los alumnos y la maestra ya situados en el dibujo, era el hecho de que la existencia de personajes no dificultaba para nada los resultados que buscábamos y sobre los cuales se les preguntaba directamente: los temas conflictivos que vivían los niños y niñas en su ambiente escolar.

11. Quins problemes creus que hi ha en aquesta classe?

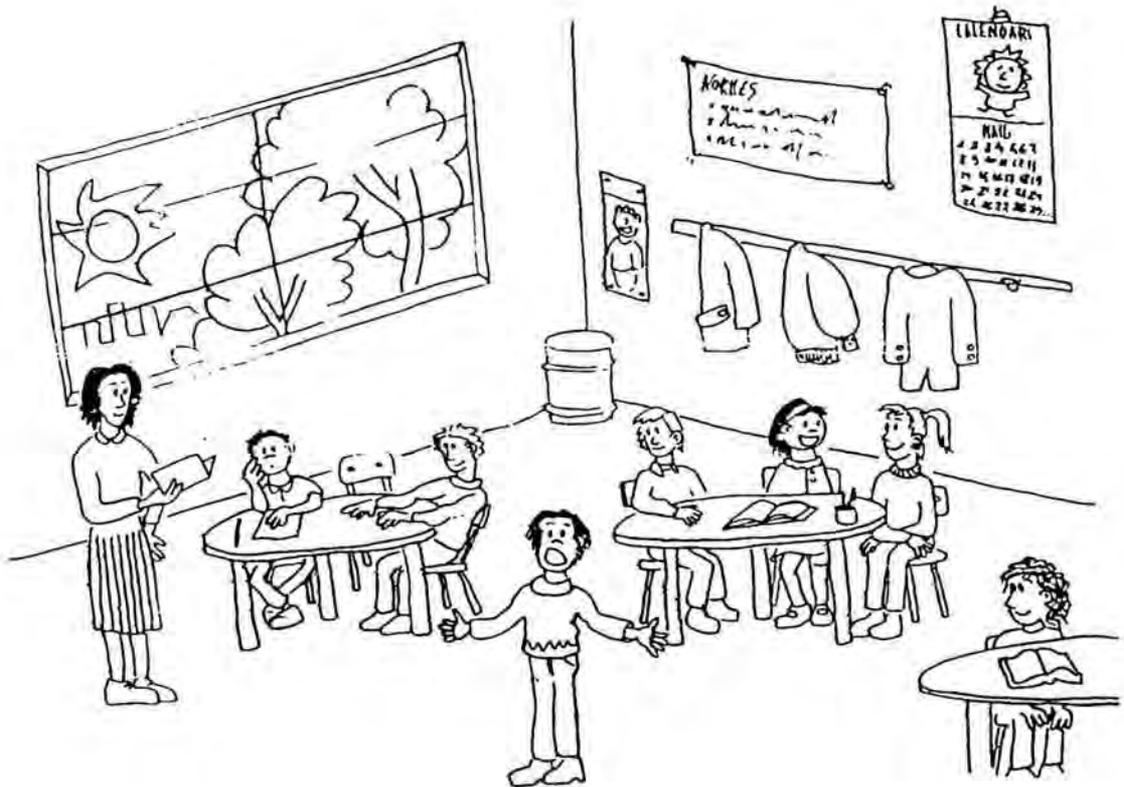
* I en la teva quins problemes hi ha?

12. El Joan està enfadat perquè la seva mestra li ha fet una cosa que ell creu que és injusta.

Què creus que li ha fet la mestra?

* Quines coses que et fa la teva mestra no t'agraden i penses que no les havia de fer?

Quines coses que et diu o et fa, et fan patir?



A continuación presentamos brevemente los ítems elaborados para detectar temas conflictivos que los niños y niñas de ocho a diez años percibían en su vivencia escolar.

11. Quins problemes creus que hi ha en aquesta classe?

* I en la teva quins problemes hi ha? ¹⁴³

La primera pregunta sólo pretendía ser una aproximación a la problemática percibida por el niño en su entorno escolar más próximo: la clase. En las preguntas que se plantearon a los alumnos y alumnas a propósito de los problemas escolares, ya fuera en su propia aula o en el modelo presentado en la lámina, no se incluía ninguna información ni ningún dato significativo sobre un tipo concreto de problemas: quiénes eran los personajes que vivían el conflicto, cuál era el tema del problema, si hacía referencia a la organización, a las relaciones o a la normativa. Lo que deseábamos era dejar muy abierta la pregunta a fin de que cada niño la pudiera asociar con aquellos aspectos que considerase más negativos, menos definidos, más oscuros o que sencillamente le molestaban especialmente en su ambiente escolar.

Pretendíamos que a partir de la respuesta o respuestas del niño/a, se pudiera iniciar el diálogo sobre los conflictos del aula e ir introduciendo preguntas y aclaraciones en función del contenido que el niño o la niña hubiera aportado. Eramos conscientes que dentro de la institución escolar había elementos múltiples y variados sobre los que se podía preguntar de forma muy concreta. A pesar de ello, optamos porque fuesen los mismos alumnos y alumnas quienes pusieran de relieve estos elementos, vividos en su vertiente más polémica o conflictiva.

143. "Qué problemas crees que hay en esta clase?. ¿Y en la tuya, qué problemas hay?"

12. El Joan està enfadat perquè la seva mestra li ha fet una cosa que ell creu que és injusta.
Què creus que li ha fet la mestra?

* Quines coses que et fa el teu mestre no t'agraden i penses que no les havia de fer?
Quines coses que et diu o et fa, et fan patir?¹⁴⁴

El único aspecto de la escuela por el que se preguntó explícitamente al alumno, fue el de la relación entre éste y el adulto. De forma semejante a la relación con los padres en el ámbito familiar, nos interesaban especialmente las experiencias negativas o poco satisfactorias de los niños y niñas con el personaje adulto del cual, en buena parte, dependen. Las preguntas que se dirigen al alumno o alumna para que éste hable sobre hechos concretos donde su maestra actúa injustamente pretende forzarle a valorar y juzgar la actuación de los adultos y a expresar su incomprensión ante algunas actitudes y reacciones de éstos. También en su relación con el maestro, y de igual manera que se hizo con los padres, intentamos diferenciar entre las maneras de actuar del adulto que pueden no convencer o no gustar al niño, de aquellas que le hacen sufrir y, por tanto, tienen un peso mayor en su relación con el maestro/a o en la percepción que tiene de él.

Medio social: descripción y justificación de los ítems de la entrevista referentes a este ámbito.

Junto a la lámina dedicada al ámbito familiar, esta última lámina fue la más difícil de diseñar. Utilizar el mismo material en todas las escuelas en las que habíamos de pasar la encuesta nos obligaba a presentar dibujos muy generales y poco contextualizados.

144. "Juan está enfadado porque su maestra le ha hecho algo que él considera que es injusto". ¿Qué crees que le ha hecho la maestra?. ¿Qué cosas de las que te hace tu maestro/a no te gustan y piensas que no las debería de hacer? ¿Qué cosas que te dice o te hace te hacen sufrir?

La herramienta que debía de introducir al niño/a en el ámbito que pretendía abordar temas macroéticos había de ser sencilla pero debía permitir, a su vez, superarla con facilidad, ya que era obvio que en ninguna lámina podríamos presentar toda la complejidad de la sociedad. Optamos, pues, por preguntar al niño/a su percepción de los conflictos sociales a partir del concepto y la experiencia del barrio o ciudad, de aquel que se mostraba en el dibujo y de otro que el alumno/a ya conocía: el barrio o ciudad donde vivía.

La lámina que se eligió para hablar del medio social fue muy sencilla y poco definida. Los elementos que la integran se pueden asociar con facilidad a diferentes contextos. Los personajes que aparecen en el dibujo son personajes que plantean situaciones frecuentes en cualquier población y que no determinan ninguna problemática concreta ni hacen referencia a conflictos sociales específicos.

Pauta per a l'entrevistador/a¹⁴⁵

13. Quins problemes creus que pasen en el barri del Joan?

* Pensa alguna cosa que hagi passat en la teva ciutat o en una altra i tu creguis que no està bé (que és injust).

145. La versión castellana se encuentra en el Documento nº 1 del Apéndice.



Como hemos ido haciendo con el resto de los ámbitos presentados, a continuación analizaremos y explicaremos la pregunta que planteamos al alumno para que expresara su percepción sobre los conflictos en el ámbito social.

13. Quins problemes creus que passen en el barri del Joan?

* Pensa alguna cosa que hagi passat en la teva ciutat o en una altre i tu creguis que no està bé (que és injust).¹⁴⁶

146. "¿Qué problemas crees que existen en el barrio de Juan?. Piensa alguna cosa que haya pasado en tu ciudad o en otra y que tú creas que no está bien (que es injusto)"

De forma semejante a la lámina anterior, en esta ocasión se le pregunta al niño o niña por los problemas que imagina pueden existir en un barrio o ciudad. No se le da ninguna pauta ni información que oriente su reflexión y sus comentarios. Nuestro objetivo era encontrar una lista de aquellos temas, hechos, situaciones, actitudes y conductas que los niños y niñas de ocho a diez años perciben como negativas, problemáticas y conflictivas. Eramos conscientes que el ámbito social es muy amplio y complejo y nos daba cierto miedo orientar excesivamente el diálogo. Plantear preguntas tan abiertas como las que hicimos permitía que el alumno pudiera conectar con aquellas experiencias del mundo social que fuesen especialmente significativas para él.

A pesar de que nuestra intención era dejar el interrogante lo más abierto y amplio posible, también nos interesaba que el niño no se quedase cerrado solamente a una idea, por ejemplo el estado de limpieza o los aspectos urbanísticos de su barrio. Por este motivo, en la segunda parte de la pregunta se introduce un matiz: el término "injust", que pretende ayudar al niño/a a introducir en su conversación aspectos conectados directamente al terreno moral y de relación entre vecinos y ciudadanos.

4.1.3. Confección de las pautas para la hoja de frases inacabadas.

La segunda parte de la prueba piloto consistía en una hoja de frases inacabadas. En esta prueba se planteaba a los niños y niñas trece frases inacabadas que debían completar. Las frases giraban en torno a los cinco ámbitos utilizados en las entrevistas: medio interno, medio grupal, medio familiar, medio escolar y medio social.

El objetivo de esta prueba era conocer de forma concisa y sintética los conflictos de valor percibidos por los niños y niñas en los distintos ámbitos de vida. La facilidad en el pase de la prueba nos permitía dirigirnos a un número mayor de alumnos que en la prueba de la

entrevista y, por lo tanto, ampliar la recogida de información. Por otra parte también nos parecía interesante que los niños y niñas hicieran el esfuerzo de sintetizar por escrito aquellos problemas y conflictos que consideraban más relevantes de los cinco ámbitos que se analizaban.

Una diferencia de esta prueba respecto a la anterior, la entrevista, es que en la hoja de frases inacabadas no se utiliza ningún material que ayude al alumno a proyectarse y a distanciarse de aquello que se le pregunta. En la hoja de frases inacabadas, la mayoría de las cuestiones aparecen redactadas en primera persona con la finalidad de que el niño/a se identifique rápidamente con ellas y piense sobre su propia opinión y sobre sus sentimientos respecto a lo que le preguntamos.

Hoja de frases inacabadas ¹⁴⁷

Les frases que hi ha a continuació, estan sense acabar. LLegeix cada una i completa-les.

1. Estic content quan
2. Les coses que em posen content són
3. Un problema molt important per a mi és
4. Estic trist quan
5. Una família té un problema important quan
6. Les coses que em posen trist són
7. El problema més gran que pot haver-hi en una classe és
8. No se què fer quan
9. Em preocupo quan

147. La versión castellana se encuentra en el Documento nº 2 del Apéndice.

10. Les coses que em preocupen són
11. Un problema important del meu barri és
12. Quan discuteixo amb els meus pares és perquè
13. Un problema important amb els amics és
-

Justificación y análisis de los ítems de la hoja de frases inacabadas

A continuación explicamos y justificamos cada uno de los ítems de la prueba. Dado que las preguntas que planteamos tienen los mismos objetivos que en la prueba de las entrevistas no haremos una explicación tan minuciosa de cada ítem, sino que expondremos el objetivo prioritario y algún aspecto de interés o que presente diferencias significativas a tener en cuenta en relación a la entrevista.

-
1. Estic content quan
2. Les coses que em posen content són..... 148
-

Con estas dos frases pretendíamos recoger aquellos aspectos no problemáticos que los niños y niñas experimentan en su propia vida. Pensamos que quizás indirectamente estos aspectos nos aportasen algún tipo de información interesante sobre el tema de los conflictos en esta edad. La existencia de dos preguntas prácticamente idénticas era fruto del interés por subrayar los motivos que tenían los alumnos/as para estar contentos y la duda respecto a la capacidad de expresión escrita del niño de ocho años. Pensamos que el hecho de insistir en un mismo aspecto le concedería distintas posibilidades para expresar su opinión.

-
148. "1. Estoy contento cuando....."
- "2. Las cosas que me ponen contento son....."

3. Un problema molt important per a mi és	149
-------------------------------------------------	-----

Esta pregunta se puede considerar complementaria de las dos anteriores. Al alumno se le pide que explique un problema relevante para él pero el conflicto no queda contextualizado en el ítem, ni al niño/a se le da ninguna pauta sobre el tipo de problemática a la que debe aludir en su explicación. Sin embargo, este ítem se diseñó pensando especialmente en el micro-medio interno y a partir de él pretendíamos conocer aquellos temas que los alumnos vivían con mayor grado de conflicto en su persona.

4. Estic trist quan.....	
6. Les coses que em posen trist són.....	150

A partir de estos dos ítems pretendíamos conocer los temas que en el niño generaban sentimientos de tristeza. Conscientes que no preguntábamos directamente por aquello que era objeto de nuestro estudio: situaciones de conflicto, especialmente de conflictos de valores, pensamos que los términos "trist" y "content" eran reconocidos por los alumnos con cierta facilidad y que quizás nos podían dar pistas para deducir conflictos internos que éstos no eran capaces de verbalizar. De la misma manera que en las tres primeras frases, también en este ítem, al niño o niña no se le pregunta por ningún ámbito en particular, sino que se deja completamente abierta la respuesta.

149. "3. Un problema muy importante para mi es....."	
150. "4. Estoy triste cuando....."	
"6. Las cosas que me ponen triste son....."	

5. Una família té un problema important quan.....	
12. Quan discuteixo amb els meus pares és perquè.....	151

Los ítems número "5" y número "12" se construyeron con la finalidad de detectar los problemas y conflictos percibidos por el niño/a en su medio familiar. El ítem número "5" se sitúa en un marco más general que el número "12". En el primero, al niño/a se le pregunta que señale un problema que pueda existir en una familia. El problema no tiene porque hacer referencia directa a las relaciones entre sus miembros, pueden ser aspectos más generales a la estructura familiar o incluso a realidades externas al núcleo familiar pero que le afectan directamente. El segundo ítem, el número "12", está bastante más situado. Al alumno o alumna se le pide motivos concretos de discusión con los padres. Los conflictos en la relación del niño con el adulto en el entorno familiar era el objetivo prioritario de esta pregunta.

7. El problema més gran que pot haver-hi en una classe és.....	152
----------------------------------------------------------------	-----

La cuestión número "7", va dirigida al medio escolar en su realidad más inmediata al alumno o alumna, el aula. A pesar que el conflicto por el que se pregunta queda completamente situado en el contexto de la clase, no se da ninguna pauta ni pista sobre el tipo de conflicto que debe ser (relacional, organizativo, normativo, etc), de manera que el niño/a se sienta muy libre en el momento de expresar aquellos problemas que él o ella considera más trascendentes e importantes.

151. "5. Una familia tiene un problema importante cuando....."	"
"12. Cuando discuto con mis padres es porque....."	"
152. "7. El problema más grande que puede haber en una clase es....."	"

8. No se qué fer quan.....	153
----------------------------	-----

La pregunta número "8" tenía como objetivo detectar los aspectos en los que el niño o la niña se encontraba indeciso y dudoso. Pensamos que en ella podrían salir diferentes elecciones o valores no compatibles ante los cuales el alumno se debía manifestar y elegir.

9. Em preocupu quan	
---------------------------	--

10. Les cosas que em preocupen són	154
------------------------------------------	-----

Semejantes a los primeros ítems, en estos dos se pregunta al niño/a por cuestiones generales no contextualizadas en ningún entorno ni medio concreto. Pensamos que el termino "preocupat" era conocido a pesar de que no fuera utilizado habitualmente por los niños y niñas, y consideramos que, a partir de los temas que les inquietaban y preocupaban, podríamos acceder al conocimiento de aspectos conflictivos, dudosos y poco clarificados en el pensamiento infantil de esta edad.

La redundancia en el tema era justificada, como ya hemos explicado anteriormente, a partir del aumento de posibilidades y de facilitar diferentes momentos en que los niños y niñas se pudiesen expresar por escrito, medio de expresión que no dominaban con suficiente agilidad.

153. "8. No se qué hacer cuando....."	
154." 9. Me preocupu cuando....."	
"10. Las cosas que me preocupan son....."	

La frase número "11" era la única que cuestionaba al niño por aspectos de su barrio o ciudad. Con esta frase pretendíamos conocer los conflictos que el alumno o la alumna percibe en su entorno social más próximo, pero que implica un salir de sí mismo y de sus grupos de relaciones más inmediatas como son la familia, los amigos o la escuela.

Como en el resto de ámbitos al niño no se le orienta ni se le ofrece ninguna pauta sobre el tipo de problemas que debe señalar. Estos podrían ser problemas convivenciales, urbanísticos, ecológicos o del tipo que el alumno considerara más relevante en su medio concreto.

La última cuestión estaba dedicada al medio grupal. A partir de él queríamos detectar qué temas y aspectos generan conflicto en la relación de un niño o niña con sus iguales.

155. "11. Un problema importante de mi barrio es....."

156. "13. Un problema importante con los amigos es....."

4.1.4. Confección de las pautas para el role-playing.

La tercera fase de la prueba piloto consistía en que los niños y niñas representasen distintos role-playing que hicieran referencia a los mismos ámbitos que se habían trabajado en las dos pruebas anteriores: la entrevista individual o en pequeño grupo y la hoja de frases inacabadas. Consideramos que sería interesante comprobar si los temas detectados como conflictivos en un grupo más amplio (cinco personas) variaban o ofrecían algún matiz distinto respecto a las aportaciones individuales.

Pensamos que la espontaneidad de una representación podía poner de manifiesto aspectos difíciles de explicar por parte de los alumnos, aspectos que podrían tener su importancia pero que permanecían en el inconsciente de los niños y niñas (expresiones verbales, tonos de voz, prejuicios, roles asumidos, creencias, etc)

De los cinco ámbitos que habían sido analizados anteriormente (medio interno, medio grupal, medio familiar, medio escolar y medio social) se excluyó de la preparación y representación del role-playing el primer ámbito, el ámbito del medio interno. Esta exclusión obedecía fundamentalmente a dos motivos. El primero, la dificultad de los niños y niñas para aislar el medio interno de la interacción con su medio. El segundo motivo, más práctico, el hecho que la dinámica del role-playing es en grupo y el primer ámbito era eminentemente individual.

A cada grupo se le entregó una pauta a partir de la cual habían de preparar su representación, de modo que trabajaban únicamente un ámbito concreto. Cada equipo disponía de quince minutos para definir el conflicto, elaborar el guión y repartirse los personajes.

Material per als alumnes ¹⁵⁷

Els textos que es van repartir entre els diferents grups són els següents:

Amics (F.1)

Es l'aniversari del Pere, un nen de la vostra edat. Ha organitzat a casa seva una festa. Ha anat gairebé tota la classe i s'ho han passat molt bé. En acabar la festa han quedat només els cinc nens/es més amics del Pere. Estan parlant d'una cosa que ha succeït a la festa i en la que no es posan d'acord.

- De què parlen?
- Quina opinió té cadascú?

Família (F.2)

Sou una família que esteu discutint sobre un tema i no hi ha manera de posar-se d'acord.

- Què discutiu
- Quins personatges hi ha ?
- Què pensa cada personatge?

Escola (F.3)

En l'assemblea de classe esteu parlant d'un tema que us té molt preocupats però no arribeu a posar-vos d'acord.

- Quin és el problema?
- Quines opinions hi ha?

Societat (F.4)

Heu d'interpretar una notícia del "telediario". La notícia ha de ser molt important.

Un de vosaltres farà de locutor i els altres seràn els protagonistes de la notícia.

- Quina és la notícia?
- Quins personatges surten?

Justificación y análisis de las pautas del role-playing

A continuación presentamos la ficha correspondiente a esta tercera prueba (los role-playing), y analizamos, por separado, cada una de las propuestas sugeridas para los distintos ámbitos.

157. La versión castellana se encuentra en el Documento nº 3 del Apéndice.

Amics

Es l'aniversari del Pere, un nen de la vostra edat. Ha organitzat a casa seva una festa. Ha anat gairebé tota la classe i s'ho han pasat molt bé. En acabar la festa s'han quedat només els cinc nens/es més amics del Pere. Estan parlant sobre una cosa que ha succeït a la festa i en la que no es posan d'acord.

- De què parlen?
 - Quina opinió té cadascú? ¹⁵⁸
-

El role-playing dedicado al medio grupal pretendía que en los grupos de trabajo se aportasen ejemplos vividos por los alumnos sobre los temas de discusión con sus amigos y amigas. Se presentaba al grupo una historia muy concreta que ayudara a sus miembros a situarse ante lo que se les pedía. Pensamos que si bien el proponer de entrada una situación concreta, podía condicionar en parte su aportación, también era cierto que les ayudaría a centrarse en el tema.

Junto con la descripción de la historia, y al final de ésta, al grupo se le hacían dos preguntas que eran las que debían responder entre todos y a partir de las cuales prepararían su representación. Ambas preguntas iban dirigidas a definir el problema y a buscar argumentos para defender las distintas posturas.

Família

Sou una família que esteu discutint sobre un tema i no hi ha manera de posar-se d'acord.

- Què discutiu ?
- Quins personatges hi ha ?

158. "AMIGOS. Es el cumpleaños de Pedro, un niño de vuestra edad. Ha organizado en su casa una fiesta. Ha ido prácticamente toda la clase y se lo han pasado muy bien. Al acabar la fiesta se han quedado los cinco niños/as más amigos de Pedro. Están hablando sobre una cosa que les ha pasado en la fiesta y no se ponen de acuerdo. ¿De qué hablan? ¿Qué opinión tiene cada uno de ellos?"

- Què pensa cada personatge?¹⁵⁹

La situació planteada en el role-playing del medio familiar està considerablement menys definida que la del role-playing anterior. El únic missatge que se aporta al grup es que discuteixen entre ells i no arriben a un acord. El fet de no definir més la situació era perquè nos semblava més senzill per als nens improvisar un moment de la dinàmica familiar (com per exemple la cina) que en el cas del grup d'amics, on la relació no està tan identificada amb un espai concret.

També en aquest role-playing, una vegada feta la presentació, s'inclouen preguntes que han de ser respostes pel grup per poder preparar la dramatització. Les preguntes són bàsicament les mateixes que en el role-playing anterior i pretén ajudar al grup a definir el problema i a defensar i argumentar les distintes postures coexistents en el nucli familiar. A més d'aquestes preguntes, s'inclou una que fa referència als personatges existents en aquesta família. Pensem que els personatges i els rols que otorgaven a cadascun d'ells també podien ser una informació interessant.

Escola

En l'assemblea de classe esteu parlant d'un tema que us té molt preocupats però no arribeu a posar-vos d'acord.

- Quin és el problema?, Quines opinions hi ha?¹⁶⁰

159. "FAMILIA. Sois una familia que estais discutiendo sobre un tema y no hay manera de que os pongais de acuerdo, ¿De qué discutís? ¿Qué personajes hay? ¿Qué piensa cada personaje?

160. "ESCUELA. En la asamblea de clase estáis hablando de un tema que os tiene muy preocupados pero no llegáis a ponerlos de acuerdo. ¿Cuál es el problema? ¿Qué opiniones hay?"

El role-playing referente al medio escolar se presenta a partir de una situación de diálogo en clase: la asamblea semanal, donde todos los miembros del grupo tienen el derecho a manifestar sus opiniones y a que éstas sean escuchadas por el resto. En esta situación de diálogo se plantea un tema por el que todos están interesados pero no se llega al acuerdo. Las preguntas, al igual que en el resto de grupos, giran en torno a la definición y descripción del problema planteado en clase y la diversidad de opiniones y lecturas sobre el hecho concreto que se discute.

Societat

Heu d'interpretar una notícia del telediari. La notícia ha de ser molt important.

Un de vosaltres farà de locutor i els altres seran els protagonistes de la notícia.

- Quina és la notícia?
- Quins personatges surten? ¹⁶¹

En el medio social es en el único que no se pide explícitamente que la representación se base en un tema conflictivo o problemático. Sin embargo, el hecho de hablar de "tema molt important" y de "notícia del telediari" ya aporta connotaciones que condicionan, en cierta medida, que la noticia sea sobre algún problema o conflicto social.

Las preguntas que se plantean son pautas para la definición del problema y para la estructura de la representación. En este ámbito no se ha introducido la pregunta sobre las diferentes opiniones de los implicados, ya que, según el enunciado que se entregaba al grupo, no tenía por qué haber opiniones dispares.

161. "SOCIEDAD. Habéis de interpretar una noticia del telediario. La noticia ha de ser muy importante. Uno de vosotros hará de locutor y los otros serán los protagonistas de la noticia. ¿Qué noticia vais a dar? ¿Qué personajes salen?"

4.2. Aplicación piloto y modificación del instrumento para determinar temas moralmente relevantes.

4.2.1. Condiciones y proceso de aplicación.

Características de la escuela

El instrumento fue probado con un grupo de tercero de EGB de la escuela nacional "Alexandre Galí" de Cornellà (Barcelona). El grupo estaba compuesto por veinticuatro alumnos, doce niños y doce niñas. La escuela pertenecía a un barrio periférico de la ciudad de Barcelona y las familias de los alumnos entrevistados se situaban en una clase social baja.

La elección de la clase de tercero de EGB de la escuela nacional "Alexandre Galí", como grupo para pasar la prueba piloto, obedeció fundamentalmente a dos motivos:

1. Nos interesaba probar el material en un contexto donde podríamos encontrar mayor grado de dificultad al pasar el instrumento. Pensamos que si el instrumento funcionaba en una escuela donde tanto el nivel académico como el nivel cultural y de dominio de vocabulario era inferior a la media de la población de esta edad, la prueba funcionaría en otros contextos sin dificultad. Fue en función de este criterio que elegimos la escuela.
2. La elección del curso de tercero en lugar del curso de cuarto también respondía al mismo deseo de experimentar la prueba en aquella edad en la que teníamos menor seguridad que ésta funcionase. El problema de la comprensión de las preguntas y, sobre todo, la dificultad en el dominio de la expresión escrita es notablemente mayor en el tercer curso que en el de cuarto y fue este motivo el que determinó la elección de la edad a la que pasamos la prueba piloto.

Presentación del instrumento al grupo.

Antes de pasar las pruebas, se explicó de forma sencilla y breve a los alumnos y alumnas en qué consistían y el porqué hacíamos este trabajo. Para ello nos presentamos diciendo que éramos un grupo de estudiantes de la Facultad de Pedagogía y que estábamos pasando unas pruebas a los niños y niñas de tercero de distintos colegios para conocer lo que ellos y ellas opinaban de los diferentes grupos a los que pertenecían. Les indicamos que las pruebas que se les pasaba no tenían nada que ver con conocimientos académicos ni hacían referencia directa a ninguna asignatura concreta, sino que se les preguntaría por aspectos de su vida en general, no sólo de la escuela sino de otros ámbitos a los que ellos también pertenecían como eran la familia, sus amigos de fuera del colegio o su barrio.

Insistimos en distintos momentos de la presentación en que todas las pruebas eran voluntarias y que si alguno de ellos no quería participar en alguna podía no hacerlo y no pasaría nada. Para finalizar explicamos muy brevemente las tres pruebas. Se les dijo que primero se iba a hacer una entrevista a cada niño y a cada niña individualmente y que, como nos interesaba mucho lo que nos decían y no lo podíamos escribir todo, les íbamos a grabar en un cassette. De la segunda prueba les explicamos que deberían contestar por escrito una hoja con trece preguntas, pero que no era ningún control ni servía para poner notas. De la tercera prueba les comentamos que sería en grupo y que después de las entrevistas y de rellenar las hojas, acabaríamos haciendo teatro por grupos.

Entrevistas clínicas

Las entrevistas se realizaron en el laboratorio de la escuela. Un lugar bastante tranquilo y poco transitado. Dada la distancia que había entre el laboratorio y la clase, y con la intención de agilizar las entrevistas y hacerlas en el menor tiempo posible, siempre había dos niños/as fuera de

clase: uno entrevistándose con nosotros y un segundo fuera, esperando para entrar cuando saliera su compañero/a.

Cuando el niño o la niña llegaba al laboratorio se le hacía sentar y se le preguntaba el nombre. Intentábamos que el ambiente fuera informal y distendido con el fin de ayudar al alumno a sentirse seguro y a abandonar el estado de nerviosismo con el que frecuentemente llegaban a la entrevista. Después de preguntarles el nombre, les preguntamos en qué idioma querían que hiciéramos la entrevista. Les repetíamos, a veces nos lo preguntaban ellos mismos, que las preguntas que íbamos a hacerles no eran de ninguna asignatura y que tampoco les estábamos haciendo un test. A cada uno de ellos antes de empezar las preguntas le transmitimos los siguientes mensajes:

- No teníamos prisa. Podía pensar y hablar todo el rato que quisiera.
- Quizás alguna de las preguntas no le gustaba o no sabía que decir o no tenía ganas de contestarla. Si pasaba alguna de estas cosas sólo tenía que avisarnos y pasaríamos a la pregunta siguiente. No pasaba nada.
- Ibamos a gravar toda la entrevista. No podía hablar con voz demasiado baja porque si no, no se le entendería.
- Podía hacer preguntas si no entendía algo o añadir cosas a las preguntas que ya había respondido.

Explicadas todas estas normas, se informaba al niño o niña que la entrevista la íbamos a hacer a partir de unos dibujos. Le preguntaríamos algunas cosas sobre un dibujo y otras cosas que quizás le habían ocurrido a él. Asimismo dijimos a los alumnos y alumnas que como consistía en dar la opinión personal todas las respuestas eran buenas, y que podían decir lo que ellos pensasen porque seguro que estaba bien.

Después de todas estas indicaciones hacíamos alguna broma con el cassette (alguna prueba, les decíamos que pusiesen diferentes voces para ver como se gravaba, etc) a fin de acostumbrarlos mínimamente al

aparato, y finalmente comenzábamos la entrevista. Una vez estaba el cassette en marcha el niño o la niña decía su nombre y empezábamos con la primera lámina. Las láminas se sucedían unas a otras, normalmente con el mismo orden. En algún caso en que la misma intervención del alumno hacía referencia a otro ámbito, pasábamos a la lámina que se le correspondía, aunque no obedeciera el orden establecido.

El tiempo empleado en cada una de las láminas variaba bastante en función de las aportaciones que hacía el niño o niña. La media de la duración de cada entrevista era de dieciocho a veinte minutos aproximadamente. Menos de quince minutos no duró ninguna y más de veinte duraron las dos que se hicieron en pequeño grupo. En estos dos casos la pregunta que se hacía sobre la lámina se lanzaba al grupo, pero en el momento de hacer la transferencia la pregunta se dirigía a uno de los alumnos en particular y luego se les pedía a los otros su aportación. Elegir nosotros quien era el primero en contestar, nos permitía frenar en parte el peso que el líder ejercía sobre los otros dos.

Si bien llevábamos, como ya se ha visto, una pauta elaborada de las preguntas que debíamos hacer en las entrevistas, procurábamos que las cuestiones se sucediesen con naturalidad e incluso a veces las formulábamos a partir de sus propios comentarios. Nuestro esfuerzo se dirigía a sacar la máxima información de cada alumno/a, y a ayudarle a profundizar y clarificar sus opiniones. Las preguntas que llevábamos preparadas a priori sólo eran un guión de los aspectos que debían surgir a lo largo de la conversación pero el momento en que éstos surgían y, sobre todo, los matices que cada niño o niña aportaba a partir de nuestras preguntas no estaban ni podían estar programados con anterioridad. En función de estos criterios podemos considerar que la prueba que llevamos a cabo era una entrevista abierta, preparada a priori, pero con un amplio margen de flexibilidad a partir de los comentarios de los distintos alumnos.

Si tuviéramos que hacer algún subrayado general sobre esta primera prueba quizás sería la progresiva implicación del alumno. En el primer momento de la entrevista la mayoría de los niños y niñas tenían intervenciones muy breves y limitadas. A medida que nos íbamos introduciendo en la entrevista y que experimentaban que lo "hacían bien" (intentábamos hacer intervenciones breves en que el niño percibiese que su aportación era muy interesante para nosotros), el alumno hacía aportaciones más largas, las comentaba más ampliamente, aumentaba el número de ejemplos y de anécdotas que explicaba y, en general, tenía una actitud más espontánea. La relación del alumno con el cassette también evolucionó con rapidez. Al principio, vigilaba su posición con respecto al cassette y lo miraba con frecuencia. Al poco rato de la entrevista la mayoría de niños y niñas se había olvidado de la presencia del cassette. Al acabar la entrevista al niño se le pedía que apagase el cassette (antes se le había enseñado a hacerlo) y se le preguntaba, a veces lo pedía él mismo, si quería escuchar su voz. Prácticamente todas las entrevistas acababan escuchando un pequeño fragmento de la intervención del alumno.

Hoja de frases inacabadas

La siguiente prueba, la hoja de frases inacabadas, se pasó a todo el grupo-clase a la vez. La distancia temporal entre las primeras entrevistas y la hoja de frases inacabadas fue de un día y medio, es decir las entrevistas duraron un día completo y la mañana del día siguiente. Por la tarde del segundo día se pasó la segunda prueba. Antes de repartir la hoja se les explicó que la siguiente prueba se llamaba "la hoja de las frases inacabadas" porque en ella encontrarían escritas trece frases sin acabar. Cada uno de ellos/as había de completar todas las frases de su hoja. Para contestar cada frase debían de pensar su opinión sobre las situaciones que en las preguntas se planteaban. Las frases no se podían consultar con los compañeros, cada hoja era individual y todas las respuestas que pusieran "eran buenas", porque eran la opinión de cada uno/a de ellos/as.

Algún alumno/a preguntó si era un control de clase. Les dijimos que no, que no era ningún examen y que si preferían no poner el nombre en la hoja que no lo hicieran, que pusieran sólo si eran niño o niña (todos pusieron su nombre). Una vez más se les volvió a repetir que las preguntas que se hacían no eran sobre ninguna asignatura ni se referían únicamente a la escuela, eran preguntas sobre ellos mismos/as, preguntas muy parecidas a las que ya se les había hecho en la entrevista. Al igual que en la entrevista, si en una pregunta no sabían que contestar, podían pasar a la siguiente, aunque era preferible contestarlas todas. Aclarados los aspectos más formales de la prueba (intentar hacer buena letra, escribir en lápiz por si debían borrar, etc) se entregó la hoja a cada uno de los alumnos y se leyeron en voz alta todas las frases. Las frases las leímos nosotros y las explicamos brevemente. Después de cada una de ellas los niños y niñas podían preguntar las dudas o aquellos conceptos que no entendían. En general no hubieron demasiadas preguntas ni aclaraciones. Se les dijo que mientras hacíamos la prueba se tenía que estar en silencio para poder pensar sobre el final de nuestras frases, que si querían preguntar alguna cosa, levantasen la mano y nosotros resolveríamos sus dudas. También les avisamos que cuando acabasen siguieran sentados sin hablar, hasta que hubieran terminado todos sus compañeros y compañeras. Durante la prueba los niños y niñas respetaron el ambiente de silencio y mantuvieron una actitud participativa. La mayoría de las preguntas que hicieron iban dirigidas a cuestiones gramaticales ("com s'escriu.....?"¹⁶²). Hubo niños y niñas que dejaron alguna pregunta en blanco. El tiempo que tardó todo el grupo en contestar las preguntas fue de cuarenta y cinco minutos. Después de contestar las frases, preguntamos a los alumnos si querían comentar alguna cosa y ellos espontáneamente explicaron aquellas preguntas que más les había gustado o que no habían sabido que contestar. Este tipo de observaciones nos fueron muy útiles en la redacción final de la hoja de frases inacabadas.

162. "¿Cómo se escribe.....?"

Role-playing

Este era el último ejercicio de la prueba piloto. La distancia temporal con la hoja de frases inacabadas fue de un día. En la presentación de la prueba se les informó de los siguientes aspectos del ejercicio:

- Era una prueba que se iba a hacer en grupo.
- Los grupos serían los habituales grupos de trabajo. La distribución de la clase facilitaba el ejercicio de los role-playing paralelos, ya que los niños y niñas estaban organizados en cuatro grupos de seis alumnos/as.
- La prueba tenía dos partes: la primera en la que el grupo debía preparar una representación sobre el tema que se les indicara. Para ello tenían quince minutos. En la segunda parte cada grupo interpretaría ante la clase lo que había preparado.
- El guión de la representación lo tenía que elaborar cada grupo. Nosotros sólo les íbamos a indicar el tema y alguna pista para que pensasen los diálogos. Los temas de las cuatro representaciones eran: los amigos, la familia, la escuela y la sociedad.

Una vez explicada la dinámica, repartimos a cada grupo una ficha donde se presentaba la situación a partir de la cual habían de trabajar. En cada grupo había un adulto ayudando a los niños y niñas a organizarse, solucionando posibles dudas o facilitando material que éstos pedían. En un grupo estaba la tutora de la clase y en el resto miembros del equipo que pasaba las pruebas. Después de quince minutos de trabajo en grupo se realizaron las dramatizaciones. Para ello desalojamos una parte de la clase en la que improvisamos el escenario. Se informó a la clase que mientras duraran las representaciones sólo podían hablar los niños/as que estaban en escena. Si alguien quería hacer algún comentario lo anotaba para explicarlo una vez hubieran acabado todas las dramatizaciones. Cada representación era introducida por un adulto que informaba sobre el ámbito que se había trabajado en aquel grupo (familia, amigos, escuela o sociedad) y leía o explicaba la targeta que se les había entregado, a fin de situar a toda la clase en la escena que iban a presenciar. La duración de

cada representación era de cuatro minutos aproximadamente.

Inmediatamente después de las representaciones se hizo una puesta en común donde se analizó de forma aislada cada dramatización. En un primer momento los miembros del grupo explicaban como se habían sentido mientras estaban en escena y como habían organizado el trabajo en equipo. Después, el resto de la clase comentaba aquella representación: si respondía a lo que ponía la targeta, si en la realidad un caso así era posible y si la interpretación de los personajes era creíble o no. El comentario de cada una de las dramatizaciones finalizaba con el apartado de alternativas, en el que nosotros preguntábamos a la clase que otros problemas o conflictos hubiera podido interpretar aquel grupo, teniendo en cuenta lo que se les pedía en la ficha. En este último momento surgían con facilidad grandes listas de casos, acontecimientos y aspectos generadores de conflicto en los ámbitos trabajados.

Con este último ejercicio se concluyó la aplicación piloto y fue a partir del análisis de sus resultados que se modificó el material que había sido utilizado: reformulando preguntas, cambiando algunas expresiones, incluso suprimiendo algún ejercicio en su totalidad, como fue el caso del role-playing.

A continuación vamos a entrar en el análisis de los resultados y en la crítica del instrumento para determinar temas moralmente relevantes tal y como estaba diseñado en la aplicación piloto. Posteriormente explicaremos las modificaciones concretas que se llevaron a cabo en el diseño definitivo a partir de este análisis.

4.2.2. Tipología de errores detectados en el instrumento.

Analizados los tres ejercicios que componían la aplicación piloto: la entrevista individual, la hoja de frases inacabadas y el role-playing, detectamos distintos tipos de errores comunes a todos ellos:

- errores por redundancia
- errores de contenido
- errores de lenguaje,
- errores por omisión, y
- errores por exceso.

Errores por redundancia

En alguna de las pruebas, especialmente en la prueba escrita, se incluían preguntas muy semejantes. Las diferencias entre ellas eran, en muchos casos, diferencias de matices o precisiones muy sutiles que los niños y niñas no percibían. Ello daba lugar, por una parte, a que los alumnos y alumnas aportaran información repetitiva en distintos momentos de la misma prueba, y, por otra, a que se cansaran en la realización del ejercicio. Comentarios como "esto ya lo hemos contestado antes" fueron relativamente frecuentes.

Errores de contenido

Algunas preguntas de las planteadas, ya fuera en la entrevista o por escrito, propiciaban respuestas poco significativas para el objetivo de nuestra investigación: detectar los conflictos percibidos por los niños y niñas de esta edad. La mayoría de estas cuestiones se habían planteado con la intención de obtener de forma indirecta información interesante respecto al tema de los conflictos, pero no aportaron más que informaciones muy desviadas de nuestra preocupación. Preguntas como "estic content quan..." resultaron dar respuestas poco relevantes y poco sugeridoras sobre los conflictos vividos o percibidos a esta edad.

Errores de lenguaje

La aplicación piloto del instrumento nos permitió detectar conceptos o simplemente vocabulario que los niños y niñas no conocían o no utilizaban con frecuencia, lo que suponía una dificultad en la comprensión del significado de nuestras cuestiones. También incluimos en este tipo de errores aquellas expresiones comunes en el lenguaje adulto, tales como "no se que fer quan...", pero que confundían al alumno y provocaban comentarios o aportaciones irrelevantes para la investigación.

Errores por omisión

Al analizar las pruebas percibimos que había temas que aparecían en muy pocas ocasiones, y nunca a partir directamente de una pregunta del ejercicio. Eran temas sobre los que los alumnos hablaban con frecuencia en sus conversaciones pero que curiosamente no aparecían en nuestros ejercicios. El ejemplo más claro fue el tema de los problemas mundiales en el ejercicio de la hoja de preguntas inacabadas. Hubo un alto grado de omisión respecto al tema, hecho que las maestras consideraron extraño dado que en diferentes momentos de la vida del aula los alumnos habían comentado este tipo de problemática mostrándose interesados en ella. Analizando los instrumentos percibimos que no se incluían cuestiones directas que facilitasen la aportación de los niños/as respecto a este tipo de temas, por lo que decidimos introducir preguntas explícitas para obtener mayor información.

Errores por exceso

La crítica más fuerte que se hizo a la prueba en general es que era sumamente repetitiva. La información que obtuvimos a partir de los tres ejercicios era muy similar. Si bien en la entrevista pudimos ayudar a los niños a profundizar, clarificar y matizar sus opiniones, la síntesis de éstas quedaba expresada en el role-playing y en la hoja de frases inacabadas.

El tiempo que habíamos empleado en pasar la prueba total fueron diez horas. Consideramos que era excesivo para el material que habíamos obtenido. Posiblemente en un tiempo mucho más breve podíamos conseguir la misma cantidad y calidad de información. Después de esta constatación decidimos analizar minuciosamente cada parte de la prueba con la finalidad de establecer qué ventajas e inconvenientes ofrecía sobre el resto de ellas y suprimir aquellos aspectos o ejercicios que, después de la aplicación piloto, podíamos calificar como inútiles o innecesarios.

4.2.3. Análisis y modificación de las pautas para la entrevista clínica.

A partir del análisis de los resultados advertimos que la entrevista clínica ofrecía, en relación con las otras dos pruebas, una mayor riqueza en las aportaciones de los niños y niñas. La entrevista permitía a los alumnos matizar, comentar más ampliamente y enfatizar aquellos aspectos que para ellos tenían una relevancia especial, aquellos conflictos que eran más significativos o importantes. También les brindaba la posibilidad de hacer preguntas espontáneas sobre aspectos que no habían entendido y hacer exposiciones más complejas, introduciendo un mayor número de elementos y de variables en el momento de analizar el conflicto. A su vez, a nosotros nos permitía profundizar en las opiniones que expresaba el alumno o alumna, haciendo preguntas clarificadoras, insistiendo en los aspectos que considerábamos de mayor interés para nuestro trabajo e incluso improvisar preguntas que no estaban planteadas a priori pero que en el curso de una entrevista concreta podían ser de interés.

El inconveniente más importante de la prueba era la cantidad de tiempo empleado para la cantidad-calidad de información recogida. Podemos decir que, una vez entrevistado aproximadamente la mitad del grupo, ya habíamos recibido un elevado porcentaje del total de la información que llegamos a obtener después de entrevistar a los veinticuatro alumnos. A pesar de que todas las entrevistas aportaban algún ejemplo o anécdota original, la mayoría de los niños y niñas

explicaban casos parecidos. Nuestras intervenciones y demandas de aclaración o de puntualización disminuían a partir de la sexta o séptima entrevista, pues estaba suficientemente claro lo que el alumno quería transmitir. Para el trabajo que nos ocupaba, detectar los temas y acontecimientos que el niño y niña de ocho a diez años percibe como conflictivos, no nos era necesario conocer al detalle cada anécdota explicada por los alumnos. Nuestra función era simplemente escuchar y comprender correctamente al niño, recogiendo fielmente la complejidad de cada conflicto planteado.

Después de analizar la prueba y ver sus pros y sus contras optamos por mantenerla con leves retoques, ya que las ventajas que ofrecía nos parecieron interesantes, especialmente si considerábamos que la aplicación definitiva la pasaríamos en escuelas con realidades diferentes, pero decidimos reducir el número de alumnos y alumnas entrevistados por curso. Creimos conveniente dejar un número representativo, que no fuera excesivamente reducido, con el fin de poder detectar las posibles diferencias de percepción. Nos pareció que diez niños/as por clase (el número de alumnos/as por curso oscilaba, a excepción de un grupo, entre veinticuatro y treinta) podían ser bastante representativos del grupo. Esta decisión permitía aprovechar las ventajas de la prueba de la entrevista: tener acceso a un diálogo directo con los niños, pedirles aclaraciones, motivarles a profundizar en sus argumentos, etc, y, a su vez, paliaba de forma considerable el inconveniente del tiempo que se reducía en algunos casos a la tercera parte, y en la mayoría a poco menos de la mitad.

Para explicar las modificaciones introducidas en las pautas que nos servían de base en las entrevistas con los alumnos y alumnas partiremos de los cinco medios presentados a cada alumno y alumna y analizaremos, en cada uno de ellos, los errores detectados, tomando como criterio los que hemos definido anteriormente (errores por redundancia, de contenido, de lenguaje, por omisión y por exceso).

Medio interno

- Error de lenguaje.

2. Ara el Sergi (l'Olga) ha de decidir una cosa, però no està segur que és el millor?

- Què creus que ha de decidir?

* Recorda alguna vegada que, estant sol, haves de decidir fer alguna cosa, però no estaves segur del que era millor.

a. Què era el que haves de decidir ?

b. Conta com va ser.

El ítem número dos, en el que se pretendía plantear una situación de duda en el terreno moral, no era captado por los niños y niñas. Las respuestas de los alumnos hacían referencia al tema de gustos y aficiones personales y, a pesar de que se les insistía, no aportaban información relevante en relación al tema del conflicto moral. Por ello decidimos suprimir este ítem en las pautas de la entrevista clínica. Pese a ello, en algunas entrevistas de la aplicación definitiva se introdujo como pregunta paralela o complementaria pero no se llevo a cabo de forma sistemática.

Medio Grupal

- Error de lenguaje y por redundancia.

6. L'Anna (el Pau) pensa que els seus amics han fet una cosa que no havien d'haver fet.

- Què creus que havien fet els amics de l'Anna?

- Perquè l'Anna creu que allò està mal fet?

* Digues en quin moments a tu t'ha passat alguna cosa semblant a l'Anna: alguna vegada en la que els teus amics han fet o han dit alguna cosa que tu creies estava mal feta.

- Quines de les coses que fan els teus amics et molesten o no t'agraden?

- Quines et fan patir?

En la pregunta número seis, donde se interrogaba al alumno o alumna por aquellos aspectos que le molestaba de la conducta de sus compañeros, la mayoría de los niños no supo que contestar al último interrogante ("Quines coses et fan patir?"). La diferencia entre "cosas que molestan" y "cosas que hacen sufrir" no era captada por los alumnos y alumnas; algunos de ellos contestaban "nada", o bien "lo que ya te he dicho". Ellos percibían este matiz introducido por nosotros como una redundancia y una repetición.

Si bien el error en el ítem número seis era, de entrada, un error de lenguaje: los alumnos no captaban aquello que preguntábamos, derivó en un error por redundancia ya que provocaba una repetición innecesaria en sus respuestas. Fue a partir de esta constatación que decidimos suprimir este interrogante de la entrevista.

- Error por omisión.

A partir de la transcripción de la parte de la entrevista que se correspondía con el medio grupal percibimos que teníamos una amplia información sobre conductas que los alumnos y alumnas rechazaban de sus amigos. Sin embargo había un gran vacío respecto a la situación inversa, es decir, respecto aquellas conductas que los alumnos mostraban con sus iguales y que a éstos les resultaban molestas. Por estos motivos incluimos el siguiente ítem, número siete, en las pautas definitivas de la prueba de entrevistas individuales.

I tu, quines coses fas als teus amics que no els hi agraden?

Medio familiar

La crítica general que se hizo a la parte de la entrevista donde se interrogaba a los alumnos y alumnas sobre sus relaciones en el ámbito familiar, era el excesivo tiempo que se dedicaba para la cantidad de información que se recogía.

- Error por exceso.

7. L'Albert està parlant amb la seva mare sobre una cosa que ha de fer, i no es posen d'acord

- En què creus que no es posen d'acord?
- Què creus que opina l'Albert? I la seva mare?

* Explica algun cas que a tu t'hagi passat alguna cosa semblant en parlar amb algú de la teva família

- a. Per què discutieu?
- b. Què opinàveu cadascú?
- c. Vau arribar a alguna conclusió? Quina?

En las entrevistas realizadas con la prueba piloto, el ítem número siete resultó excesivamente largo. En él se incluían siete preguntas que planteaban matices diferentes, pero que en la conversación resultaban redundantes y creaban una dinámica poco ágil. Cuando al alumno/a se le preguntaba el motivo de la discusión entre él o ella y sus padres, generalmente ya explicaba la opinión de cada uno de ellos, por lo que la pregunta siguiente (¿qué opinabais cada uno?) ya había sido contestada. Por este motivo decidimos unificar preguntas de manera que únicamente quedasen planteados cuatro interrogantes. La redacción definitiva en la pauta del entrevistador fue la siguiente:

7. L'Albert està parlant amb la seva mare sobre una cosa que ha de fer, i no es posen d'acord

- En què creus que no es posen d'acord?

* Explica algun cas en el que a tu t'hagi passat alguna cosa semblant en parlar amb algú de la teva família

- a. Perquè discutieu?
 - b. Vareu arribar a alguna conclusió? Quina?
-

• Error de lenguaje y por contenido.

9. L'Albert està trist perquè hi ha coses que fa la seva família amb les que ell no està gens d'acord.

- Quines coses creus que són?
- Quines creus que li fan patir?

* I a tu, quines coses que fa la teva família no t'agraden?

- Quines et fan patir? Per què?
-

El ítem número nueve fue contestado por muy pocos alumnos y alumnas. A la mayoría de ellos les resultaba difícil señalar aspectos generales sin una referencia concreta a alguna situación o circunstancia que les molestase o desagradase de su familia, así como imaginarlos en la situación presentada en el dibujo. Debido a la escasa información obtenida a partir de este ítem, lo suprimimos en las pautas para la aplicación definitiva.

• Error por omisión.

Un ítem añadido en la prueba definitiva es el que presentamos a continuación:

10. Creus que els pares a vegades fan coses malament, coses que són injustes? Quines?

Con este ítem pretendíamos que los niños y niñas juzgaran a nivel general la actuación de los padres. Nos parecía interesante captar la percepción que el alumno tenía de la autoridad, sin que ésta estuviera vinculada a un acontecimiento o circunstancia concreta. Por este motivo se incluyó el ítem en la prueba definitiva.

Un segundo error por omisión en la parte de la entrevista dedicada al medio familiar, fue el que hacía referencia a la señora mayor que aparecía en el dibujo que presentábamos a los alumnos y alumnas. En las pautas de la aplicación piloto no se incluía ninguna pregunta explícita sobre este personaje. Algunos alumnos hicieron referencia a él y lo incluyeron dentro de su aportación. La mayoría, sin embargo, lo ignoraron en sus explicaciones.

Nos planteamos incluir una pregunta abierta y breve que permitiera al niño/a expresar sus relaciones con las personas mayores que podía haber en su familia, pero sin forzarle. Por este motivo creímos que sería conveniente no presentar la señora mayor como miembro de la familia directamente, sino que fuera el alumno/a quien decidiera la identidad del personaje y definir las relaciones existentes entre éste y el resto de personajes que componían la lámina. Solamente en el caso en que los alumnos contestaran que era la abuela, se les seguía preguntando. Si contestaban que era una vecina o una señora que había en el parque se pasaba a la lámina siguiente. La redacción del ítem que incluimos fue la siguiente:

Qui deu ser la senyora gran que està asseguda al banc?

- Tu també tens àvia?

- A vegades t'enfades amb ella? Per quins motius?

Medio escolar

• Errores por omisión

11. Quins problemes creus que pot haver-hi en aquesta classe?

* I en la teva quins problemes hi ha?

En la lámina dedicada al ámbito escolar detectamos un claro error por omisión: todas las preguntas iban dirigidas a la relación con el adulto o a la percepción que el niño tenía del aula. Sin embargo no introducíamos ningún interrogante referido a la escuela en su globalidad. Fue a partir de esta constatación que incluimos un nuevo interrogante en el ítem número once. La redacción definitiva del ítem fue la siguiente:

11. Quins problemes creus que pot haver-hi en aquesta classe?

* I en la teva quins problemes hi ha?

* I en la teva escola, quins problemes hi ha?

Otro ítem que se incluyó en esta parte de la entrevista fue el que hacía referencia a la percepción de la autoridad, la corrección de la conducta de los educadores. En el ítem número doce, se plantea este mismo tema pero partiendo de una situación concreta. El ítem que incluimos en la prueba definitiva pretendía abordar el tema desde una concepción más abstracta y conceptual. El ítem añadido fue el siguiente:

Creus que els mestres a vegades fan coses malament? Quines?

- Error de lenguaje

12. El Joan està enfadat perquè la seva mestra li ha fet una cosa que ell creu que és injusta.

Què creus que li ha fet la mestra?

* Quines coses que et fa la teva mestra no t'agraden i pensas que no les havia de fer? Quines coses que et diu o et fa, et fan patir?

En el ítem número doce de la prueba piloto los alumnos y alumnas contestaban sin dificultad la primera parte de la pregunta y generalmente también hacían con agilidad la transferencia de la ficha a su propia experiencia. Sin embargo les costaba responde al último interrogante planteado en el ítem: poner ejemplos sobre cosas que la maestra dice o hace y que a ellos les hacía sufrir. La mayoría repetía ejemplos anteriores o similares a los expresados en otras preguntas de la entrevista. Otros alumnos/as no contestaban. El último interrogante del ítem fue suprimido en la prueba definitiva.

Medio Social

- Error por omisión

13. Quins problemes creus que pasen en el barri del Joan?

* Pensa alguna cosa que hagi passat en la teva ciutat o en una altre i tu creguis que no està bé (que és injust).

Las pautas que sirvieron de base en la prueba piloto para detectar los conflictos macroéticos, no potenciaron que los alumnos/as dirigieran sus aportaciones hacia este tipo de conflictos, sino a problemas más concretos y contextualizados. Debido al tipo de pregunta que hicimos, los niños y

niñas explicaban anécdotas cercanas a su realidad y su entorno físico, pero no transmitían su percepción sobre los problemas mundiales. Por éste motivo, incluimos un nuevo ítem que interrogaba explícitamente sobre aquellos aspectos o temas mundiales que ellos juzgaban como negativos. La redacción del nuevo ítem fue la siguiente:

14. Quines coses dolentes creus que passen en el mon?

Pautas definitivas para la entrevista clínica

A partir de estas modificaciones en las pautas de la aplicación piloto, las pautas para la entrevista clínica de la aplicación definitiva quedó compuesta por catorce ítems. Recordemos, sin embargo, que la pauta solamente desempeñaba una función de guía para el entrevistador/a. Las entrevistas fueron abiertas y los interrogantes que se iban introduciendo a partir de las aportaciones del niño o niña no están recogidos, evidentemente, en el diseño de la pauta. La presentación definitiva de las pautas es la que incluimos a continuación. Presentamos la versión catalana y a pie de página la traducción al castellano. Si bien la pauta del entrevistador fue diseñada en catalán, era la lengua usada habitualmente por el alumno la que determinaba en que idioma se realizaba la entrevista.

MEDI INTERN (Làminas nº 1 y nº 2)¹⁶³

1. En aquesta làmina es veu al Sergi (l'Olga) molt preocupat.

- Què creus que li passa?

* I tu, quan estàs preocupat?¹⁶⁴

163. Las láminas a partir de las cuales se realizaban las entrevistas individuales se encuentran en el Documento nº 4 del Apéndice.

164. "1. En esta lámina se ve a Sergi (Olga) muy preocupado/a. ¿Qué crees que le pasa?. ¿Y tu, cuando estás preocupado/a?"

2. El Sergi (l'Olga) acaba de fer alguna cosa i ara, pensa que no l'havia d'haver fet

- Què creus que ha fet el Sergi (l'Olga)?

* Digues alguna vegada en que després d'haver fet alguna cosa t'haguessis estimat més fer-ho d'una altra manera, o no haver-ho fet.

- Què havies fet?

- Per què no estaves content del que havies fet?

- Com t'hagues agradat més fer-la?¹⁶⁵

3. Perquè creus que el Sergi (l'Olga) està trist?

- I tu, quan estàs trist?¹⁶⁶

MEDI GRUPAL (lámina nº 3.)

4. Aquest grup de nens i nenes són amics de fa molt de temps. Aquesta tarda han quedat per estar junts, fa una estona que discuteixen sobre una cosa que ha passat.

- De què creus que discuteixen?

* Recorda alguna vegada que discutint amb els teus amics tampoc us posaveu d'acord en el que era millor.

- Per què discutieu?

- Què pensaven els teus companys i companyes? I tu?¹⁶⁷

165. "2. Sergi (Olga) acaba de hacer una cosa y ahora, piensa que no la debía de haber hecho. ¿Qué crees que ha hecho Sergi (Olga)?. Explica alguna vez en que después de haber hecho una cosa hubieras preferido hacerla de otra manera o no hacerla. ¿Qué habías hecho?, ¿Por qué no estabas contento de lo que habías hecho?, ¿Cómo hubieras preferido hacerlo?"

166. "3. ¿Por qué crees que Sergi (Olga) está triste?. ¿Y tú, cuando estás triste?"

167. "4. Este grupo de niños y niñas son amigos desde hace mucho tiempo. Esta tarde han quedado para estar juntos. Hace un rato que discuten sobre una cosa que ha pasado. ¿De qué crees que discuten?. Recuerda alguna vez que discutiendo con tus amigos tampoco os poníais de acuerdo en lo que era mejor. ¿Por qué discutíais? ¿Qué pensaban tus compañeros/as? ¿Y tú?"

5. L'Anna (el Pau) pensa que els seus amics han fet una cosa que no havien d'haver fet.

- Què creus que havien fet els amics/amigues de l'Anna?
- Per què l'Anna creu que allò està mal fet?

* Digues en quin moments a tu t'ha passat alguna cosa semblant a l'Anna: alguna vegada en la que els teus amics han fet o han dit alguna cosa que tu creies estava mal feta.

- Quines de les coses que fan els teus amics o amigues et molesten o no t'agraden?¹⁶⁸

6. I tu, quines coses fas als teus amics i amigues que no els hi agraden?¹⁶⁹

MEDI FAMILIAR (lámina nº 4)

7. L'Albert està parlant amb la seva mare sobre una cosa que ha de fer, i no es posen d'acord

- En que creus que no es posen d'acord?

* Explica algun cas que a tu t'hagi passat alguna cosa semblant en parlar amb algú de la teva família

- Per què discutieu?
- Vareu arribar a alguna conclusió? Quina?¹⁷⁰

168. "5. Anna (Pau) piensa que sus amigos han hecho una cosa que no debían haber hecho. ¿Qué crees que debían hacer los amigos/as de Anna (Pau)? ¿Por qué Pau cree que aquello está mal hecho?. Di en que momentos a ti te ha pasado alguna cosa parecida a Anna (Pau): alguna vez en la que tus amigos han hecho o han dicho alguna cosa que tu creías que estaba mal. ¿Qué cosas de las que hacen tus amigos/as te molestan o no te gustan?"

169. "6. Y tú ¿qué cosas haces a tus amigos/as que no les gusta que les hagas?"

170. "7. Albert está hablando con su madre sobre una cosa que ha de hacer y no se ponen de acuerdo. ¿En qué crees que no se ponen de acuerdo?. Explica algún caso en que a ti te haya pasado alguna cosa parecida con alguien de tu familia ¿Por qué discutíais? ¿Llegasteis a alguna conclusión? ¿A cuál?"

8. La Mònica està una mica empipada perquè els seus pares li han fet una cosa que ella creu no li havien d'haver fet.

- Què creus que li ha fet els seus pares?

* I a tu, quina vegada els teus pares et varen fer alguna cosa que tu creus estava mal feta?

- I amb els teus germans/es, quina cosa t'han fet o t'han dit que ha tu t'ha semblat molt malament?¹⁷¹

9. L'Albert ha fet una cosa als seus germans que ara s'en adona que no els hi havia d'haver fet.

- Què creus que els ha fet?

* Digues alguna cosa que tu has fet als teus pares o als teus germans i després t'haguessis estimat més no haver-ho fet.¹⁷²

10. Creus que els pares a vegades fan coses malament, coses que són injustes? Quines?¹⁷³

11. Qui deu ser la senyora gran que està asseguda al banc?

- Tu també tens àvis?

- A vegades t'enfades amb ells? Per quins motius?¹⁷⁴

171. "8. Mónica está un poco enfadada porque sus padres le han hecho una cosa que ella cree que no le debían haber hecho. ¿Qué debe haber sido?. ¿Y a ti?. Explica algún caso en que tus padres te hicieron algo que tú crees que estaba mal hecho. ¿Y con tus hermanos/as? ¿Qué cosas te hacen o dicen que te moleste mucho?"

172. "9. Albert ha hecho una cosa a sus hermanos que ahora se da cuenta que no la tenía que haber hecho. ¿Qué debe ser?. Explica alguna cosa que tú has hecho a tus padres o a tus hermanos y después hubieras preferido no hacer."

173. "10. ¿Crees que los padres a veces hacen cosas mal, cosas que son injustas? ¿Cuáles?"

174. "11. ¿Quién debe ser la señora mayor que está sentada en el banco?. ¿Tú también tienes abuelos? ¿A veces te enfadas con ellos? ¿Por qué motivo?"

MEDI ESCOLAR (lámina nº 5)

12. Quins problemes creus que pot haver-hi en aquesta classe?

* I en la teva quins problemes hi ha?

* I en la teva escola, quins problemes hi ha?¹⁷⁵

13. El Joan està enfadat perquè la seva mestra li ha fet una cosa que ell creu que és injusta.

- Què creus que li ha fet la mestra?

* Quines coses que et fa la teva mestra no t'agraden i penses que no les havia de fer?¹⁷⁶

14. Creus que els mestres a vegades fan coses malament? Quines?¹⁷⁷

MEDI SOCIAL (lámina nº 6)

15. Quins problemes creus que passen en el barri del Joan?

* Pensa alguna cosa que hagi passat en la teva ciutat o en una altre i tu creguis que no està bé (que és injust).¹⁷⁸

16. Quines coses dolentes creus que passen en el món?¹⁷⁹

175. "12. ¿Qué problemas crees que puede haber en esta clase? ¿Y en la tuya, qué problemas hay? ¿Y en tu colegio, qué problemas hay?"

176. "13. Joan está enfadado porque su maestra le ha hecho una cosa que él considera injusta. ¿Qué crees que le ha hecho su maestra? ¿Qué cosas de las que te hace tu maestra no te gustan y piensas que no las debería hacer?"

177. "14. ¿Crees que los maestros a veces hacen cosas mal? ¿Cuáles?"

178. "15. ¿Qué problemas crees que existen en el barrio de Joan? Pensa alguna cosa que haya pasado en tu ciudad o en otra y que tú creas que no está bien (que es injusta)"

179. "16. ¿Qué cosas malas crees que pasan en el mundo?"

4.2.4. Análisis y modificación de las pautas para la hoja de frases inacabadas.

Después de analizar esta prueba la consideramos como complementaria de la anterior. Si la ventaja de las entrevistas era la extensión y complejidad de las explicaciones de los niños, y su inconveniente el tiempo empleado, en la hoja de preguntas inacabadas ocurría precisamente lo contrario. La ventaja de esta prueba radicaba en la facilidad de su aplicación: no se necesitaba ningún espacio fuera del aula, y se podía pasar a todo el grupo en una sesión de una hora. El hecho de ser escrita también nos ahorra todo el trabajo de la transcripción posterior de las pruebas orales y, por último, dado que las respuestas que se pedían eran breves, obligaba a los alumnos y alumnas a hacer un esfuerzo de síntesis y escribir lo esencial del conflicto, sin entrar en detalles. La realidad fue que el material obtenido en este ejercicio no era inferior en cantidad al de la prueba de las entrevistas, si bien, evidentemente, era mucho menos rico en matices. Todos los problemas y temas que habían surgido en la entrevista aparecieron de nuevo en la hoja de preguntas inacabadas.

El inconveniente fundamental fue que la mayoría de las aportaciones eran excesivamente simples y que no siempre podíamos garantizar que lo que nosotros interpretábamos fuera lo que realmente quería explicar el alumno o alumna. Las dificultades en la escritura también supuso un serio inconveniente en algunos casos concretos, si bien teníamos la esperanza que en los grupos de cuarto de EGB esto no nos ocurriría y que la mayoría de escuelas a las que íbamos a realizar la aplicación definitiva tenían un nivel académico superior al de la escuela elegida para la aplicación piloto. Otro inconveniente era que la prueba resultó excesivamente larga para los alumnos y alumnas de esta edad. Algunos en las últimas preguntas se mostraban cansados y ya no deseaban contestarlas.

La facilidad de la aplicación del ejercicio junto con la información simple pero significativa que nos aportaba la hoja de frases inacabadas fueron motivos para optar por conservarla y por pasarla a toda la población en la aplicación definitiva. Entendimos que entre estas dos pruebas se podía mantener la relación de complementariedad detectada en la aplicación piloto. El pasar la hoja de preguntas inacabadas a todos los alumnos/as nos permitiría acceder a la información del grupo en su globalidad, recogiendo las diferencias entre sus miembros, mientras que la prueba de la entrevista nos posibilitaba profundizar y aclarar aspectos determinados que seguramente desconoceríamos de las distintas realidades donde se había de pasar la prueba definitiva.

Las modificaciones introducidas en las pautas de la aplicación definitiva respecto a la aplicación piloto, las analizaremos a partir de los cinco tipos de errores señalados anteriormente (errores por redundancia, de contenido, de lenguaje, por omisión y por exceso). A continuación presentaremos los ítems concretos que se hubieron de modificar y la hoja definitiva de frases inacabadas.

Errores por redundancia

En la hoja de frases inacabadas se preguntaba a los alumnos y alumnas por distintos sentimientos de su vida, dedicando a cada uno de estos sentimientos dos ítems diferentes. Los alumnos y alumnas contestaban sin dificultad el primer ítem de cada aspecto planteado (el estar contento, el estar triste o el estar preocupado). El segundo ítem, sin embargo, despistaba a los alumnos, quienes comentaban que aquella pregunta ya la habían contestado anteriormente. Gran parte del grupo dio la misma respuesta en los ítems referentes a un mismo tema, o sencillamente dejaron el segundo ítem sin contestar. Los tres pares de ítems a los que nos referimos son:

-
1. Estic content quan.....
 2. Les coses que em posen content són.....
 4. Estic trist quan.....
 6. Les coses que em posen trist són.....
 9. Em preocupo quan.....
 10. Les coses que em preocupen són....."
-

A partir de esta constatación en la repetición de las respuestas de los alumnos, decidimos suprimir un ítem de cada apartado. Optamos por mantener los primeros ítems de cada bloque, cuya redacción nos pareció ser más abierta y personal (ítems nº 1, 4 y 9). Consideramos que los segundos ítems referidos a "les coses que..." (ítems nº 2, 6 y 10) podían inducir al alumno/a a asociar la pregunta con aspectos exteriores a sí mismo o a causas más materiales, disminuyendo de esta forma la posibilidad de expresar motivos de alegría, tristeza o preocupación, fundamentalmente internos. Por este motivo fueron los que quedaron suprimidos en la prueba.

Errores de contenido

En la hoja de preguntas inacabadas detectamos, a partir de la prueba piloto, un error por motivo de contenido. La información recogida a partir del primer ítem de la prueba, fue absolutamente irrelevante para detectar los conflictos vividos por los niños y niñas de ocho-diez años. Decimos que era irrelevante en el sentido de que no aportaba información nueva al resto de preguntas. Nuestra intuición de que podíamos obtener información significativa indirectamente no fue satisfactoria. Las contestaciones de los niños y niñas en este ítem eran por una parte poco novedosas, y , por otra, no nos daban una información directa, sino una información que debía ser reinterpretada desde nuestro punto de vista para poder deducir lo que los alumnos y alumnas vivían o percibían como

situación conflictiva. Debido a que la información recogida con el primer ítem no nos fue útil para la investigación decidimos suprimirlo de la hoja de frases inacabadas. Este era:

"1. Estic content quan....."

Errores de lenguaje

También en este tipo de errores detectamos un caso durante el análisis de la aplicación piloto de la hoja de frases inacabadas. Se trataba del ítem número ocho:

"8. No sé què fer quan....."

A los alumnos y alumnas este ítem les despistó considerablemente. Muchos de ellos no entendían la expresión y no sabían qué era lo que se les preguntaba. La información obtenida fue irrelevante. Ninguno de ellos hizo referencia a conflictos de tipo moral. Las respuestas más frecuentes eran "[no sé què fer quan] he de berenar, no sé si prendre xocolate o formatge", o bien "no sé si pintar amb blau o amb vermell"¹⁸⁰. También este ítem fue suprimido de la prueba.

Errores por omisión

En el análisis de la hoja de preguntas inacabadas percibimos un vacío muy generalizado en la expresión de problemas macroéticos. Pocos niños y niñas señalaron la existencia de problemas o conflictos mundiales.

180. "[No se que hacer cuando] he de merendar, no se si comer chocolate o queso", o bien "no se si pintar con azul o rojo".

Nos extrañó, dado que en el ejercicio de la entrevista clínica los mismos alumnos/as habían hecho referencia a este tipo de temática. El ítem que podía motivar un tipo de comentario sobre temas menos personales y más generales era el ítem número once:

"11. Un problema important del meu barri és....."

En este ítem los alumnos y alumnas explicaron anécdotas muy concretas de su barrio pero no apareció en ningún momento una referencia a problemas más amplios y generales. Fue por este motivo que incluimos en la hoja de frases inacabadas un nuevo ítem que preguntara de forma explícita por los conflictos de ámbito macroético. El ítem que se añadió a la prueba fue el siguiente:

"Els problemes més importants del món són....."181

Ítems definitivos de la hoja de frases inacabadas

A partir de las modificaciones introducidas en la hoja de frases inacabadas utilizada en la aplicación piloto, el instrumento definitivo quedó compuesta por nueve ítems. La reducción en el número de ítems nos pareció una ventaja dado que la hoja de frases inacabadas había resultado excesivamente larga y un tanto fatigosa. Pensamos que la reducción de cuatro ítems era notable y que las dificultades en la escritura podían quedar paliadas si la prueba disminuía en cantidad, y se agilizaba en expresión y claridad de vocabulario.

181. "Los problemas más importantes del mundo son....."

La hoja de frases inacabadas en la aplicación definitiva constó de los siguientes ítems. Presentamos la versión catalana y castellana (ésta última como nota a pie de página), dado que en una de las seis escuelas en las que pasamos la prueba, ésta se realizó en castellano.

-
1. Un problema molt important per a mi és.....
 2. Estic trist quan.....
 3. Una família té un problema important quan.....
 4. El problema més gran que pot haver-hi en una classe és.....
 5. Em preocupo quan.....
 6. Un problema important del meu barri és
 7. Quan discuteixo amb els meus pares és perquè.....
 8. Un problema important amb els amics és.....
 - 9.) Els problemes més importants del món són 182
-

4.2.5. Análisis de las pautas para el role-playing.

Esta última prueba fue la que desde un primer momento se vio de modo más claro que no aportaba ningún tipo de información nueva. Había dos factores fundamentales que nos hicieron dudar de su conveniencia en la aplicación definitiva. El primero y principal es que no sólo no aportaba información relevante y original respecto a los otros ejercicios sino que además la cantidad de información que se recogía era significativamente más reducida. De hecho a partir de la dinámica de la dramatización únicamente conseguíamos un caso o un ejemplo conflictivo de cada ámbito. Sólo posteriormente, durante el debate, los alumnos y alumnas aportaban mayor información.

182. 1. Un problema muy importante para mi es....., 2. Estoy triste cuando....., 3. Una familia tiene un problema importante cuando....., 4. El problema más grande que puede haber en una clase es....., 5. Me preocupo cuando....., 6. Un problema importante de mi barrio es, 7. Cuando discuto con mis padres es porque....., 8. Un problema importante con los amigos es....., 9. Los problemas más importantes del mundo son

Había un segundo motivo técnico para suprimir esta tercera prueba, nos referimos al desgaste, más de energía que de tiempo, que el ejercicio de role-playing suponía. Su aplicación interrumpía, al igual que la hoja de frases inacabadas, la dinámica de la clase, hacía falta un mayor número de adultos para orientar los diferentes grupos y el material que conseguíamos no era superior ni en cantidad ni en calidad al que ya habíamos obtenido en las pruebas anteriores. Analizamos si la información recogida a partir de este ejercicio nos ofrecía matices diferentes a los recogidos en las pruebas anteriores, motivo que hubiera justificado por sí solo mantener el role-playing en la aplicación definitiva. Constatamos, sin embargo, que la prueba no ofrecía este tipo de información. También constatamos como la información específica que esperábamos obtener de este ejercicio, aspectos relevantes vinculados a actuaciones inconscientes y difíciles de verbalizar, no fue significativa. A partir de estas conclusiones decidimos suprimir el ejercicio del role-playing en la prueba definitiva.

4.3. Aplicación del instrumento para determinar temas moralmente relevantes.

4.3.1. Selección de la muestra de escuelas y alumnos/as.

Elección de las escuelas

Paralelamente a la elaboración del instrumento debíamos construir una muestra significativa de escuelas donde llevar a cabo su aplicación. Esta debía ser suficientemente representativa de la realidad escolar. Motivo por el cual establecimos ciertos criterios de selección que nos permitieran confeccionar una muestra adecuada. Los criterios que tuvimos presentes en la selección de los centros educativos, fueron los siguientes:

1. El nivel socio-económico al que pertenecían los alumnos y alumnas: clase baja y clase media o media-alta. La manera para clasificar y seleccionar el nivel socio-económico de los alumnos/as se hizo

guiándonos por la ubicación del barrio al que pertenecía la escuela, así como por la opinión que el profesor/a nos daba de acuerdo con el conocimiento que tenía de cada una de las familias.

2. La situación del centro respecto a la Administración: si era un centro público o privado.

3. La confesionalidad o no confesionalidad del centro: escuelas laicas o religiosas.

4. La ubicación geográfica: si la escuela estaba situada en un ámbito urbano o rural. Pretendíamos que la escuela o escuelas seleccionadas en función del ámbito rural pertenecieran a realidades alejadas de la cultura urbana. Pensamos en pueblos pequeños en los que la forma de vida de sus habitantes estuviera lo menos contaminada posible por la forma de vida urbana. De entrada excluimos los pueblos grandes e industrializados.

	Pública		Privada	
			Laica	Religiosa
Rural	"Circell" Moja (Vilafranca)			
	Media Alta	Lavinia	Projecte	Amor de Dios
Urbana	Baja	Pius XII (Cornellà)		Santiago Apóstol (L'Hospitalet del Llobregat)

Como queda reflejado en el cuadro que muestra las diferentes tipologías de escuelas que resultan al combinar los cuatro criterios, hubo tres casos a los que no se les asignó escuela. El motivo fue que la tipología surgida de la combinación de dos o más criterios resultaba poco relevante desde el punto de vista cuantitativo o prácticamente inexistente. Los tres casos que no tuvieron asignada una escuela son: la escuela privada rural laica, la escuela privada rural religiosa y la escuela privada laica urbana de clase social baja. El resto de combinaciones posibles tenía una escuela que les representaba. Este era el caso de todos los sectores de la población escolar con relevancia cuantitativa. Queremos hacer notar que si bien hubo cinco escuelas pertenecientes al ámbito urbano, dos de ellas pertenecían a localidades fuera de la ciudad de Barcelona.

Las escuelas seleccionadas fueron:

- Pius XIIè: escuela pública, clase social baja, situada en Cornellà (localidad muy próxima a la ciudad de Barcelona).
- Lavinia: escuela pública, clase social media-alta, situada en la ciudad de Barcelona.
- Santiago Apóstol: escuela privada y religiosa, clase social baja, situada en L'Hospitalet de Llobregat (Barcelona).
- Amor de Dios: escuela privada y religiosa, clase social media-alta, situada en la ciudad de Barcelona.
- Projecte: escuela privada y laica, clase media alta situada en la ciudad de Barcelona.
- Circell: escuela pública perteneciente al ámbito rural, situada en Mojà (Vilafranca)

Definición de la población a la que se aplicó el instrumento

El total de alumnos y alumnas con los que trabajamos en la aplicación definitiva del instrumento fue de doscientos noventa y cinco, repartidos en ciento cuarenta y tres en el nivel de tercero de EGB y ciento cincuenta y dos en el nivel de cuarto. Todas las escuelas en las que aplicamos los instrumentos eran mixtas. En la prueba de las entrevistas clínicas se eligieron siempre el mismo número de alumnos y de alumnas por grupo. La prueba de la hoja de frases inacabadas era contestada por la totalidad de cada clase. Es por esto que la información recogida se distribuye de forma muy equitativa entre la población femenina y la masculina.

A continuación presentamos el número de alumnos y alumnas que componían cada grupo, y por lo tanto que respondieron la hoja de frases inacabadas. La primera prueba, la entrevista clínica, fue realizada por diez niños y niñas de cada grupo. A diferencia del resto de escuelas, en la escuela rural "Circell" realizamos la entrevista clínica a todos los alumnos y alumnas que pertenecían a la misma clase, nueve correspondían al nivel de tercero de EGB y diez al nivel de cuarto de EGB. En el caso de algún centro que tuviera más de un grupo por nivel decidimos pasar el instrumento únicamente a un grupo. Esta situación se dio únicamente en el colegio Pius XII, que tenía dos grupos de tercero de EGB.

	3º E. G. B.		4º E.G.B.	
	Entrevista	Encuesta	Entrevista	Encuesta
Pius XII	10	21	10	24
Lavinia	10	29	10	31
Santiago Apostol	10	31	10	31
Amor de Dios	10	30	10	30
Projecte	10	23	10	26
Circell	9	9	10	10
	143		152	

El número de alumnos y alumnas que participaron en la aplicación definitiva del instrumento, doscientos noventa y cinco, nos pareció suficiente. Este hecho lo constatamos al analizar las diferentes pruebas y percibir que la diversidad de ideas y matices aportados por los distintos alumnos y alumnas llegaba a un nivel de saturación y falta de novedad. Si bien entrevistar a un número muy amplio de niños tenía cierto interés, el objetivo de nuestra investigación se centraba en la variedad y riqueza de ideas y matices, aspecto que no dependía fundamentalmente de la cantidad de niños y niñas encuestados sino de su grado de representatividad. Tal como ya apuntamos en el análisis de la aplicación piloto la elección de diez alumnos por curso para ser entrevistados, además de garantizar la variedad y matices distintos en la percepción de los conflictos por parte de los niños y las niñas, también favorecía la recogida de información en muchos casos redundante.

4.3.2. Condiciones de aplicación del instrumento.

Las condiciones y el proceso de aplicación definitiva del instrumento fueron muy similares a lo explicado anteriormente en el apartado dedicado a la aplicación piloto. Es por ello que no nos extenderemos de nuevo en temas tratados anteriormente sino que nos limitamos a subrayar cuatro aspectos sobre los que se insistió a los alumnos y alumnas en la presentación que se les hacía de las pruebas:

1. El interés de los entrevistadores por conocer la opinión de los alumnos y alumnas en torno a aquellos núcleos de convivencia y relación a los que ellos pertenecían tales como la familia o los amigos.
2. El hecho de que nuestras pruebas no hacían referencia a contenido académico ni tenían una relación directa con ninguna de las asignaturas que se les impartía durante el horario escolar.
3. El carácter voluntario de la prueba. Si algún alumno o alumna por el motivo que fuese prefería no contestar la prueba o alguna pregunta de ésta podía hacerlo libremente.
4. Se les presentaba los dos ejercicios que componían la prueba: la entrevista clínica y la hoja de frases inacabadas. Explicábamos en qué consistía cada uno de ellos y las condiciones necesarias para poderlos realizar (ambiente de silencio, ejercicio individual, etc).

La única diferencia respecto a la presentación de los ejercicios en relación a la aplicación piloto fue la justificación del número de alumnos que serían entrevistados individualmente. A los niños y niñas se les explicó que la entrevista individual ocupaba mucho tiempo y no nos permitía poder entrevistar a todos. Únicamente por este motivo entrevistaríamos sólo a diez niños/as del grupo.

Las condiciones de aplicación de cada prueba fueron también muy semejantes a las ya explicadas anteriormente en la aplicación piloto. A modo de síntesis recordamos los aspectos más característicos de cada uno de los dos ejercicios.

Entrevistas clínicas

En todas las escuelas se buscó un lugar tranquilo y poco transitado a fin de facilitar la grabación y centrar la atención del niño o la niña. El laboratorio, la biblioteca y la sala de profesores fueron los lugares donde más frecuentemente realizamos las entrevistas.

Al iniciar cada entrevista dedicábamos breves minutos a crear un ambiente distendido y a ayudar al alumno o alumna a abandonar la tensión con que frecuentemente llegaban. Para ello le invitábamos a jugar con el cassette y oír después su voz, le hacíamos preguntas que no estaban estrechamente relacionadas con lo que íbamos a hablar, le decíamos nuestro nombre y le preguntábamos el suyo. A todos los niños se les preguntaba también en qué idioma preferían realizar la entrevista.

Antes de empezar la entrevista informábamos al niño o niña sobre lo que iba a realizar, a fin de darle seguridad y evitar el temor a equivocarse, no saber qué contestar, o no entender alguna de las preguntas. Le explicamos que la entrevista se haría a partir de unos dibujos y que nosotros le iríamos haciendo preguntas sobre ellos; que como eran preguntas sobre su opinión, todas las respuestas eran buenas; que si había alguna pregunta que no quería contestar o no sabía qué decir debía avisarnos y pasaríamos a la pregunta siguiente. También hicimos observaciones más técnicas, tales como que hablaran en voz alta para que la entrevista se pudiera grabar. Otro aspecto que subrayamos a los alumnos y alumnas era que se tomaran el tiempo necesario para pensar y contestar las preguntas. Les dijimos que no teníamos ninguna prisa y que podían explicar todo aquello que quisieran.

Como ya indicamos en el apartado dedicado a la aplicación piloto, las láminas se sucedieron en la mayoría de los casos en el mismo orden, si bien hubo entrevistas que la intervención del niño facilitaba un orden distinto, y por tanto prescindíamos del establecido anteriormente. A pesar de seguir la pauta con las preguntas sobre los distintos micromedios, en la entrevista este hecho se desarrollaba con gran naturalidad, introduciendo matices, aspectos y cuestiones que se derivaban de las aportaciones de cada uno de los alumnos/ y alumnas. La duración media de la prueba de las entrevistas fue de dieciocho a veinte minutos aproximadamente.

A modo de conclusión sobre la aplicación definitiva de la entrevista clínica señalar que no se detectaron anomalías relevantes en el desarrollo de la misma. Como observaciones interesantes podríamos señalar:

- La actitud abierta, franca y colaboradora que mostraron los alumnos y alumnas en la inmensa mayoría de casos, lo cual facilitó enormemente la prueba. Era curioso constatar como los niños y niñas se iban implicando progresivamente en la entrevista, abandonando una actitud más receptiva y muy pendiente de la entrevistadora para adoptar posteriormente una actitud más espontánea y activa en la conversación.

- La ayuda de los profesores y profesoras de todas las escuelas también fue definitiva en la correcta realización de la prueba. Todos ellos facilitaron el acceso a los cursos, así como la normalidad en la realización del ejercicio. El reajuste en cuanto al horario y actividades del curso, así como la búsqueda de espacios favorables para pasar la prueba se nos facilitó en todas las escuelas, pese a los inconvenientes que podía suponer. La colaboración de los distintos equipos de profesores fue incondicional.

3. Fueron muy frecuentes en el desarrollo de la entrevista preguntas alternativas o suplementarias a las ya preparadas en la pauta del entrevistador. Estas preguntas tenían como objetivo poder captar el significado real de aquello que quería expresar el alumno o alumna y que

debido a su corta edad no siempre le resultaba fácil comunicar.

Hoja de frases inacabadas.

El proceso de aplicación de este ejercicio al igual que el anterior fue semejante al realizado en la aplicación piloto. La diferencia más relevante consistió en que la hoja de frases inacabadas era significativamente más breve que en la aplicación piloto (nueve cuestiones en lugar de trece) y, por tanto, el esfuerzo realizado por el alumnado era menor. Recordamos brevemente los mensajes transmitidos a los niños y niñas:

- La prueba se llamaba "Hoja de las frases inacabadas" porque en ella encontrarían nueve frases incompletas que deberían ser completadas por cada uno de ellos/as en función de cual fuera su opinión respecto a la situación que la frase planteaba.
- Como se trataba de dar la opinión personal, era mejor no consultar a ningún compañero/a. Una vez hubieran acabado se podría comentar en clase si así lo deseaban. Evidentemente todas las contestaciones eran buenas. Nadie se podía equivocar porque se trataba de dar una opinión, de decir lo que cada uno pensaba de distintos temas.
- No era un control de clase (algunos alumnos lo preguntaron), ni tenía relación con las distintas asignaturas que ellos hacían.
- Debían intentar contestar todas las preguntas. De todas formas si alguien no quería o no sabía contestar alguna de ellas podía dejarla en blanco y pasar a la siguiente.
- Se les insistió en aspectos formales tales como que hicieran buena letra o que escribieran con lápiz por si querían borrar.

Como conclusiones podríamos subrayar la actitud participativa y colaboradora de los distintos grupos. En todos ellos los alumnos y alumnas se esmeraron por realizar el ejercicio siguiendo nuestras indicaciones. El tiempo empleado fue significativamente inferior al utilizado en la aplicación piloto (una media de veinticinco, treinta minutos en lugar de cuarenta y cinco minutos). En la mayoría de escuelas los alumnos y alumnas manifestaron su deseo de comentar la prueba una vez finalizada. El comentario de ésta giraba en torno a las preguntas que más les había gustado, que eran más difíciles, o que no sabían qué contestar. Algunos también explicaron anécdotas que tenían que ver con alguna de las preguntas hechas. En general el ambiente que se creó en relación a esta prueba en las distintas escuelas fue muy participativo.

4.4. Análisis del material y resultados obtenidos.

4.4.1. Descripción del material obtenido.

El material obtenido a partir de la aplicación definitiva realizada en seis escuelas, en los cursos de tercero y cuarto de E.G.B., ha sido el que presentamos a continuación.

En relación a la prueba de la entrevista clínica, se gravaron ciento diecinueve entrevistas con una participación prácticamente igual de los alumnos/as pertenecientes al curso de tercero de EGB y los alumnos/as del cuarto curso de EGB. De modo parecido, el número de niños y niñas entrevistados fue similar, como se puede observar en el cuadro que aparece a continuación. El tiempo de cinta magnetofónica gravado es de dos mil ciento cuarenta y dos minutos, treinta y seis horas aproximadamente. Del total de entrevistas hubo dos que se hubieron de desechar debido a problemas de sonido en la grabación. Estas entrevistas correspondían a una alumna y un alumno de un grupo de cuarto de E.G.B.

Referente al ejercicio de la hoja de frases inacabadas, se recogieron doscientas noventa y cinco hojas con diferencias poco significativas en relación al género y al nivel académico de los participantes, como indican las cifras de los cuadros que se presentan a continuación. Del total de frases inacabadas tuvimos que desechar cinco hojas, correspondientes a tres alumnos y dos alumnas de tercero de EGB de tres centros distintos. El motivo fue que no conseguimos entender la letra en cuatro de los casos y en el caso restante no entendíamos el significado de las frases.

Nº de sujetos por curso que contestan la entrevista y la hoja de frases inacabadas

	Entrevista clínica	Hoja de frases inacabada
3º	59	143
4º	60	152

Nº total de alumnos y alumnas que contestan la entrevista y la hoja de frases inacabadas

	Entrevista clínica	Hoja de frases inacabada
Alumnas	62	155
Alumnos	57	140

A continuació incluyo la transcripció de part de una de les 119 entrevistes clíniques realitzades, así com el contingut de dos exemplars del exercici de la hoja de frases inacabades.

La entrevista corresponde a una alumna de tercer de E.G.B.de la escola de Pius XII de Cornellà (Barcelona).¹⁸³

-
- E. Doncs mira. Ara anem a conèixer el barri de l'Olga. T'agrada aquest barri?
N. Sí
E. Sí, t'agrada? et sembla maco?
N. Sí
E. Doncs mira, hi ha un problema en aquest barri
N. A sí?
E. Sí. Quin deu ser?
N. Doncs que els gossos es fan pipi.
E. Es fan pipi en els carrers oi? En el teu barri hi ha algun problema o no?
N. Siif, que està tot molt brut!
E. Està tot molt brut?
N. Cornellà està molt brut !
E. Cornellà està molt brut.
N. I molt contaminat
E. I molt contaminat. I quins problemes més, quines coses més?
N. Doncs que els cotxes llancen molt fum... i hi ha més enfermetats
E. I en el món en general tu creus que hi ha coses dolentes?
N. Uí, siif!!
E. Sí? quines?
N. Moltes. Doncs els accidents que passen de cotxe que si poden van molt de pressa.
E. I què més? quins problemes més hi ha?
N. I que alguns nens es fan mal a les mans cremant-s'e i això és per culpa d'ells
E. Es fan mal a les mans?
N. Sí, cremant-se perquè diuen "ala que bonic", amb un joc que crema
E. I quines coses més en el món, en la societat?
N. No ho sé.
E. Ja hi ha prou, oi? Escolta no t'he ensenyat a la família de l'Olga. La vols conèixer?
N. Sí

183. El texto completo de esta entrevista así como la transcripción de dos entrevistas más se pueden encontrar en el Documento nº 5 del Apéndice.

- E. Tens ganes?. La família de l'Olga és aquesta. A veure si la trobes a l'Olga.
- N. Es aquesta.
- E. (Mmm, mmm, asent) i els altres a veure si endevines qui és cadascú?
- N. Aquest és el seu germà, aquesta la iaia, aquesta la mare i aquest el pare.
- E. Molt bé. Doncs mira, l'Olga i el pare estan discutint però ja una mica nerviosos per un tema que han de decidir i ella diu una cosa i el seu pare altra i és un tema que s'han de posar d'acord.
- N. Doncs l'Olga diu "anem a jugar a bàsquet a la plaça" i el seu pare diu "que no, que jo tinc moltes feines a fer", i l'Olga diu "vinga, vinga", i ja comencen a discutir.
- E. Tu alguna vegada has discutit amb algú de la teva família?
- N. Sí
- E. I per què discutieu?
- N. Perquè jo tenia una cosa i el meu germà va dir, "me la deixes?" i jo se la vaig deixar però després li vaig dir "me la tornes?" i va dir "espera", i ja no vaig poder jugar amb ella perquè em vaig tindre que anar al llit.
- E. (Mmm, mm, asent) I amb els papas has discutit alguna vegada?
- N. Si
- E. Per què?
- N. Per culpa del periquito.
- E. Què va fer el periquito?
- N. Doncs que estava molt malalt i jo el volia agafar per posar-ho al costat de l'estufeta per a que es calentés i la meva mare va dir que no.
- E. Ja. I tu creus que a vegades els teus papas fan coses que no estan ben fetes?
- N. Si. Diuen paraulotes.
- E. Diuen paraulotes? Quines coses més fan que tu creus que no estan ben fetes?
- N. Doncs que discuteixen molt
- E. Però amb tu o entre ells?
- N. Entre ells
-

Las frases inacabadas fueron contestadas por un alumno de cuarto de EGB de la escuela Lavinia, (Barcelona). La letra que aparece en cursiva, se corresponde a la que aparecía en la hoja que se entregaba al alumno/a¹⁸⁴.

184. En el Documento nº 6 del Apéndice se incluyen varios ejercicios de frases inacabadas contestadas por alumnos y alumnas de las distintas escuelas en donde realizamos la investigación.

-
1. *Un problema important per a mi és que hi hagi un terratrèmol aquí a Barcelona*
 2. *Estic trist quan algun familiar es mor*
 3. *Una família té un problema important quan no s'entenen en una cosa important*
 4. *El problema més gran que pot haver-hi en una classe és que un nen comenci a destrossar la classe*
 5. *Em preocupo quan no em surten les operacions de matemàtiques*
 6. *Un problema important del meu barri és que els gossos fan molta caca pels carrers*
 7. *Quan discuteixo amb els meus pares és perquè no vull estudiar piano*
 8. *Un problema important amb els amics és que ens barallem cada dia*
 9. *Els problemes més importants del món són que es destrossi la capa d'ozò o que s'acabi la vida.*
-

4.4.2. Aproximación a la "Unidad de Información moral".

Para captar la información del material obtenido tuvimos que realizar previamente un trabajo de análisis que consistía en definir las unidades de información moral mínimas. En este apartado intentaremos explicar este proceso de conversión del material recogido a unidades de información moral

La primera tarea que realizamos en el proceso de conversión del material fue familiarizarnos con éste. Para ello escuchamos las grabaciones de las entrevistas clínicas y leímos las hojas de frases inacabadas contestadas por los alumnos y las alumnas. Tal proceso, de hecho, ya se había iniciado anteriormente con el material recogido en la aplicación piloto, lo cual facilitó enormemente el ejercicio de acercamiento y conocimiento del material definitivo.

El objetivo de la fase de familiarización con el material era doble. Por una parte, perfilar la idea de "unidad de información moral", idea que posteriormente nos permitiría clasificar el material. Además pretendíamos captar el sentido global de las intervenciones de los niños y niñas, su percepción real de los conflictos que señalaban, intentando "interpretar" lo menos posible, pero esforzándonos también por superar las limitaciones de expresión propias de la edad con la que trabajábamos y que en algunas de las entrevistas eran muy evidentes. Nos referimos a limitaciones tales como las incorrecciones en el vocabulario, el desorden en la intervención, o los "rodeos" para expresar una idea.

Posteriormente a la fase de primeros contactos con el material, contactos un tanto informales y poco sistemáticos (escuchar varias veces las cintas de cassette gravadas, releer las hojas de frases inacabadas, tomar apuntes sobre el tipo de información que surgía, etc.) pasamos a definir el concepto de "unidad de información moral", y a aprender a reconocerlas en el material. Este paso fue esencial para el trabajo posterior de ordenación y categorización del material.

Entendimos por unidad de información moral:

- Aquellas aportaciones que expresaban una sola idea, una idea con sentido unitario y con sentido por ella misma. De esta forma, una misma aportación del niño/a podía incluir más de una unidad de información moral. Este era el caso de las intervenciones donde aparecían varios temas o ejemplos.
- Aportaciones que tenían un contenido moral, es decir que trataban sobre problemas o dificultades que el alumno/a detectaba en su entorno. Especialmente aquellas aportaciones que planteaban temas controvertidos o que presentaban algún tipo de conflicto, por leve y simple que éste fuera.

- Aportaciones que, sin embargo, no necesariamente el alumno/a expresaba en una fórmula clara y explícita. En algunas ocasiones, especialmente en la hoja de frases inacabadas, las expresiones de los niños/as solían coincidir con unidades de información, mientras que en otros casos la unidad de información quedaba como disuelta en el discurso de los alumnos y alumnas¹⁸⁵.

Una vez definido el concepto de "unidad de información moral" se escucharon la totalidad de las cintas gravadas una media aproximada de tres veces cada una. Paralelamente íbamos determinando y anotando las unidades de información moral que surgían en las distintas entrevistas. Estas unidades de información eran anotadas en fichas movibles que permitieran posteriormente manejarlas con facilidad. El mismo proceso se siguió en relación al ejercicio de la hoja de frases inacabadas. En este segundo caso, la información era significativamente más simple que en el caso de las entrevistas y aparecía más acotada, lo cual facilitaba y simplificaba el proceso de determinación de las unidades de información moral.

A pesar de que la totalidad del material obtenido de los niños y niñas, quedó convertido en unidad de información moral, el proceso de conversión no fue único sino que se dieron básicamente tres tipos o modalidades:

1. Un primer tipo de proceso de conversión del material en unidades de información moral, es aquel en que las unidades de información son recogidas literalmente a partir del material aportado por los alumnos. Este tipo de material hacía referencia a ejemplos concretos, a la descripción de algún caso, a acontecimientos o circunstancias cercanas a los alumnos. En general eran intervenciones relativamente breves y concisas. No obstante, en numerosas ocasiones, la unidad de información moral surgía

185. PUIG, J. M.: "Contenidos para un currículum de educación moral". Documento fotocopiado.

a lo largo del diálogo entre entrevistadora y alumno (en el caso de las entrevistas personales). En estos casos, en la unidad de información moral no se recogía la totalidad del diálogo mantenido, sino la frase o frases en las que el niño/a centraba el mensaje de su intervención. A su vez se recuperaba alguna información previa que dotaba de sentido pleno la frase que fuera del contexto en que se había pronunciado no se entendía (por ejemplo parte de la pregunta del entrevistador/a). En el caso de la prueba de frases inacabadas la unidad de información moral quedaba definida por cada una de las frases completadas por el alumno/a.

Entrevista clínica

E. (Mmm, mm, asent) I amb els teus papàs has discutit alguna vegada?

N. Sí

E. Per què?

N. Per culpa del periquito.

E. Què va fer el periquito?

N. Doncs que estava molt malalt i jo el volia agafar per posar-ho al costat de l'estufeta per a que es calentés i la meva mare va dir que no.

Unidad de información moral: "vaig discutir amb els meus pares perquè el periquito estava molt malalt i jo el volia agafar per posar-ho al costat de l'estufeta per a que es calentés i la meva mare va dir que no.

Hoja de frases Inacabadas

- *Un problema molt important per a mi és quan suspenc un examen i he de repetir curs*
- *Cuando discuto con mis padres es porque no me gusta la sopa*
- *Una família té un problema important quan ha de pagar el pis i no tenen diners*
- *Els problemes més importants del món són que el president de França està a la presó.*
- *Els problemes més importants del món són que el Partido Popular i més senyors del govern es barallen am el Felipe Gonzalez i el Juan Guerra i el seu germà es barallen.*

2. El segundo tipo de proceso de conversión se diferencia del primero en que el material no queda recogido literalmente al pasar a "unidad de información moral", sino que sigue un proceso de reformulación. Este proceso de reformulación se caracterizaba en la mayoría de los casos por resumir o sintetizar las intervenciones de los niños y niñas, manteniendo el

ejemplo que aportaban pero prescindiendo de la información irrelevante (rodeos para llegar a una idea, repeticiones de palabras o frases enteras, frases sin acabar, etc). En otros casos, aunque fueron escasos, el proceso de reconversión consistía en formular de nuevo la aportación del alumno. Este tipo de intervención sólo se llevó a cabo en aquellas ocasiones en que el alumno/a se expresaba a propósito de un tema pero sin llegar a explicitarlo con claridad. Al separar la aportación del niño/a del conjunto del diálogo ésta carecía de sentido y debía formularse nuevamente. Este tipo de proceso únicamente tuvo lugar con el material obtenido de la prueba de las entrevistas clínicas y también hacía referencia, al igual que en el caso anterior, a ejemplos y descripciones de situaciones concretas o casos muy cercanos a los alumnos y alumnas.

Resumir o sintetizar intervenciones:

E. ¿se te ocurre algún problema en el mundo en general a parte del tercer mundo y la droga de estos chicos?

N. (silencio)

E. O no?

N. No, no se me ocurre ninguno.. Ah Sí!, los americanos. Bueno esto es del año de la pera, pero bueno. Que los americanos invadieron a los (...) los pieles rojas que eran los americanos (...) invadieron a los, ¡no!, (...) los indios eran los pieles rojas y invadieron a los rostros pálidos que eran los americanos, y los americanos mataron a todos los indios, y además no hicieron nada los indios sólo se querían pelear para (xxxxx)

E. ¿Y a ti te parece bien que maten a los indios?

N. No.

Unidad de información moral: "los indios invadieron a los americanos y los americanos mataron a todos los indios. Los indios no hicieron nada, sólo querían pelear."

Reformular

E. Muy bien. Mira, es el barrio de este niño. Pero la pregunta ahora no es de este barrio sino del tuyo (...) ¿en tu barrio qué problemas hay? ¿o qué cosas no funcionan muy bien?

N. Pues... ¿problemas?

E. O no hay, a lo mejor no hay.

N. No, pero te explicaré uno.

E. Vale.

N. Era una noche muy bonita y tranquila y estábamos mi madre y yo y pasaron cinco o diez minutos y entonces mi padre pica a la puerta y dijo "Hola, ya hemos llegado", entonces traje dos cosas pero las dos para mamá pero mamá me dio una que yo quería, eran unas toallitas muy bonitas, entonces va y se oyen (xxx) "brrrrrr, Yolanda, joder" y yo y mi padre "¿qué pasa?" entonces vamos todos y como mi (...), mi, mi vecina da al balcón y somos muy amigos (...) mi vecina y yo pues fuimos a su casa y (...) vamos al balcón y miramos abajo y ¡qué show!, diez o quince patrullas de policía, dios mío, tres o cuatro chicos haciendo el imbécil uno se estrellaba, iba a su casa, y cogió y se puso a tirar golpes contra la pared y se abrió la cabeza. Todo lleno de sangre y entonces lo limpiaron todo (xxxxxxx) y entonces lo metieron porque en su cartera había droga, porque estaba en el cine, porque como había un cine se escondía allí (xxxxxx) cosas de plástico y había droga y todo.

Unidad de información moral: "Había varias patrullas de policía y unos chicos haciendo el imbécil. Uno de ellos se daba golpes contra la pared y la policía lo detuvo porque llevaba droga en la cartera"

3. La tercera modalidad de conversión del material en "unidad de información moral" hacía referencia a conceptos o temas generales. En este caso los alumnos no describían una situación concreta o un caso cercano a ellos. En su lugar señalaban temas de índole más global, considerados por los niños problemas generales que se manifestaban en repetidas ocasiones y que trascendían la anécdota concreta. Este tipo de material también quedó recogido literalmente en "unidades de información moral".

Aunque no exclusivamente, gran parte de las unidades de información que responden al tercer tipo de procesos, han surgido del material recogido en el ejercicio de la hoja de frases inacabadas. Las unidades de información que provenían de las entrevistas se centraban, mayoritariamente, en acontecimientos concretos. En la formulación de estas unidades de información durante la entrevista recogimos únicamente las frases centrales de la aportación, tal como ya indicamos en el primer apartado.

Hoja de frases Inacabadas

Els problemes més importants del món són la guerra

Els problemes més importants del món són la droga i la contaminació

Els problemes més importants del món són la ETA, la gent pobre

Un problema important amb els amics és barallar-me

Em preocupo quan algú està malalt

Un problema important amb els amics és que em deixin plantada.

Entrevista clínica

E. Mira aquesta nena es diu Olga.

N. Si.

E. I tu com creus que està, molt contenta?

N. Està trista.

E. Està trista? I per què deu estar trista?

N. Perquè està sola

Unidad de información moral: Està trista perquè està sola

4.4.3. Proceso de agrupación de las unidades de información en ámbitos temáticos.

Una vez determinadas y anotadas en fichas la totalidad de unidades de información moral surgidas del diferente material recogido en las pruebas con los alumnos y alumnas, se pasó al largo y complejo proceso de ordenar y agrupar las unidades de información moral. Esto se llevó a cabo a partir de la lectura y relectura constante de las fichas. Las agrupaciones se modificaban continuamente en función de las nuevas posibilidades de ordenación que intuíamos cuando releíamos las fichas.

Como ya hemos indicado anteriormente el proceso de elaboración de la agrupación temática consistió en un trabajo minucioso de ordenar y reordenar el material. Los apartados se abrían en función de las agrupaciones que nos iban surgiendo, y se cerraban cuando el material evidenciaba que no era un apartado significativo desde la percepción de los alumnos/as, o no era relevante desde el punto de vista moral.

Los criterios básicos tenidos en cuenta en el proceso de elaboración de la agrupación temática, así como en el proceso seguido para ubicar las unidades de información fueron los siguientes:

- Priorizar el respeto por el punto de vista del alumno/a. Es decir, intentar mantener con la máxima fidelidad posible la percepción que el sujeto entrevistado tenía del conflicto que describía.
- La relevancia del suceso desde el punto de vista moral. Este subrayado acerca de la "relevancia moral" fue decisivo en la elaboración de los diferentes apartados en el sistema de clasificación.
- Los criterios de exclusividad y exhaustividad que debía cumplir la agrupación temática, en la que cada una de las unidades de información moral debía tener una sola posibilidad de ubicarse dentro del sistema de clasificación.

La clasificación de las unidades de información moral no se inició a partir de los cinco ámbitos utilizados en nuestras pruebas (ámbito interno, grupal, familiar, escolar y social) dado que en el proceso de familiarización con el material observamos como los niños y niñas percibían como semejantes conflictos aportados en diferentes ámbitos de relación, no habiendo correspondencia directa entre el ámbito en que se generaba la pregunta y el ámbito al que hacía referencia la respuesta.

Iniciamos, pues, un proceso de reordenación de las unidades de información moral en función de nuevos ámbitos, que habrían de permitir agrupar con mayor coherencia las respuestas emitidas por los niños y niñas en las diferentes pruebas. A partir de este momento se inició un proceso de clasificación y modificación continua que duró hasta que todas las aportaciones se pudieron ubicar en una sola categoría de la agrupación temática. Ello nos exigió establecer, tal y como señalamos anteriormente, un sistema de clasificación exhaustivo y excluyente que no permitiese la ambigüedad en la clasificación de las unidades de información moral.

A continuación explicaremos de forma sintética las fases más significativas del proceso de elaboración de la agrupación temática.

Primera agrupación temática

En el primer intento de agrupación de las unidades de información moral surgieron cinco núcleos temáticos distintos. El primero de ellos recogía todas aquellas unidades de información donde quedaba reflejada la preocupación de los alumnos hacia su propia persona. A este ámbito se le denominó: "Conflictos intrapersonales". En un segundo ámbito, "Problemas macro-meso éticos", incluimos aquellos conflictos, anécdotas y situaciones referidas a problemas de tipo general y que el alumno no planteaba como problemas vividos en primera persona sino a cierta distancia. Un tercer núcleo de información era el titulado "Problemas en la relación con los demás". Como ya indica el título, en este ámbito se recogían fundamentalmente problemas que el alumno percibía en sus relaciones con los demás. En el cuarto ámbito, "Problemas escolares", ubicamos todas las intervenciones que guardaban relación con la escuela. En él aparecían dos apartados bien diferenciados: los problemas que se derivaban de la convivencia y aquellos que se derivaban de los aprendizajes académicos. Por último, se estableció un quinto ámbito que denominamos "Preocupación por los problemas de los demás", donde se recogían ejemplos de inquietud y preocupación de los alumnos respecto a problemas vividos por personas que les eran cercanas.

1. CONFLICTOS INTRAPERSONALES

- 1.1. Relación con el cuerpo
- 1.2. "Sentimientos" y estados de ánimo"
- 1.4. Limitaciones personales

2. PROBLEMAS MACRO-MESO ETICOS

- 2.1. Desastres naturales y accidentes
- 2.2. Falta de condiciones mínimas de vida
- 2.3. Agresiones al entorno natural y urbano

- 2.3.1. Violencia. Intervención humana
- 2.3.2. Suciedad
- 2.3.3. Problemas Urbanos
- 2.3.4. Faltas leves de respeto

2.4. Problemas sociales

- 2.4.1. Violencia. y Muertes
- 2.4.2. Drogadictos y robos
- 2.4.3. Gamberros
- 2.4.4. Racismo y Marginación

3. PROBLEMAS EN LA RELACION CON LOS DEMAS

3.1. Relaciones de autoridad

- 3.1.1. Incoherencia en el comportamiento adulto
- 3.1.2. Atribuir culpas injustamente
- 3.1.3. Negación de permisos e imposición de obligaciones.
- 3.1.4. Sentimiento de dependencia económica
- 3.1.5. Castigos y castigos físicos
- 3.1.7. No tener en cuenta la intención
- 3.1.8. Transgresión de prohibiciones

3.2. Faltas de respeto

- 3.2.1. Dificultades para compartir y jugar juntos
- 3.2.2. Apropiarse del material ajeno.
- 3.2.3. Diferentes gustos en el juego
- 3.2.4. Peleas.
- 3.2.5. Burlas
- 3.2.6. Insultar y mentir
- 3.2.7. Bromas pesadas
- 3.2.8. Transgresión de normas de juego

3.3. Relaciones de indiferencia

- 3.3.1. Indiferencia de los amigos
- 3.3.2. Indiferencia de los padres.

4. PROBLEMAS ESCOLARES

- 4.1. Problemas de convivencia y normas escolares
- 4.2. Problemas de conocimiento

5. PREOCUPACION POR LOS PROBLEMAS DE LOS DEMAS

Dentro de cada uno de los cinco ámbitos y a medida que agrupábamos las fichas fuimos creando apartados menores en función del tipo de temática a la que el alumno se refería. Por ejemplo, en el tercer ámbito, "Problemas en la relación con los demás", aparecían diferentes tipos de temas que daban como resultado la creación de distintos apartados: problemas en la relación de autoridad, faltas de respeto, relaciones marcadas por la indiferencia, etc. En esta primera agrupación temática los apartados y subapartados se fueron multiplicando, como se puede observar en la reproducción que hemos adjuntado, dado que las categorías que se establecían eran muy concretas y puntuales, lo que impedía cualquier intento de agrupación un poco más general.

Segunda Agrupación Temática

Además del exceso de categorías y subcategorías, y a medida que realizábamos el proceso de ubicación de las fichas percibimos en la primera agrupación temática otras dificultades importantes. Dificultades tales como que una misma unidad de información podía ubicarse en dos apartados diferentes. Esto fue muy claro en los conflictos de relación que los alumnos y alumnas tenían con sus compañeros de clase. De entrada este tipo de conflictos quedaban recogidos en el cuarto ámbito, "Problemas escolares", y sin embargo por la naturaleza del conflicto podía ubicarse en el ámbito tercero "Problemas en la relación con los demás"

Una segunda dificultad importante era que alguno de los cinco ámbitos generales podía integrarse en otro ámbito ya que no tenía identidad suficiente para mantenerse como ámbito general. Lo mismo ocurrió con distintos apartados y subapartados. Muchos de ellos podían agruparse bajo un título más general, dado que el tipo de conflictos que recogían eran semejantes y, sobre todo, eran vividos por los niños como problemas similares.

Las limitaciones de esta primera agrupación temática nos llevó a reformularla y elaborar un sistema diferente de ordenación, que por una parte fuera menos ambiguo y por otra simplificara la agrupación de apartados y subapartados. Fue a partir de aquí que se creó la *segunda agrupación temática*. A continuación explicamos las modificaciones fundamentales que se introdujeron.

1. AMBITO MICRO-ETICO

1.1. Conflictos intrapersonales

1.1.1. Relación con el cuerpo

1.1.2. Gustos personales

1.2. Preocupaciones personales generadas en la interacción

1.2.1. "Sentimientos" y estados de ánimo

2. AMBITO MESO-ETICO

2.1. Problemas en la relación del niño con el mundo adulto

2.1.1. Incoherencia en el comportamiento adulto

2.1.2. Atribuir culpas injustamente

2.1.3. Negación de permisos e imposición de obligaciones

2.1.4. Sentimiento de dependencia económica

2.1.5. Castigos y castigos físicos

2.1.6. Diferentes gustos

2.1.7. No tener en cuenta la intención

2.1.8. Transgresión de prohibiciones

2.1.9. Indiferencia de los padres

2.2. Problemas en la relación entre iguales

2.2.1. Dificultades para compartir y jugar juntos

2.2.2. Apropiarse del material ajeno

2.2.3. Diferentes gustos en el juego

2.2.4. Peleas.

2.2.5. Burlas

2.2.6. Insultar y mentir

2.2.7. Bromas pesadas

2.2.8. Transgresión de normas de juego

2.2.9. Indiferencia de los amigos

2.3. PROBLEMAS ESCOLARES

2.3.1. Problemas de convivencia y normas escolares

2.3.2. Problemas de conocimiento

2.4. PREOCUPACION POR LOS PROBLEMAS DE LOS DEMAS

3. PROBLEMAS MACRO-ETICOS

3.1. Desastres naturales y accidentes

3.2. Falta de condiciones mínimas de vida

3.3. Agresiones al entorno natural y urbano

3.3.1. Violencia. Intervención humana.

3.3.2. Suciedad

3.3.3. Problemas Urbanos

3.3.4. Faltas leves de respeto

3.4. Problemas sociales

3.4.1. Violencia y muertes

3.4.2. Drogadictos y robos

3.4.3. Gamberros

3.4.4. Racismo y Marginación

Probablemente la modificación más relevante fue la reducción de los cinco ámbitos generales a tres. El primero de estos ámbitos, "ámbito micro-ético", incluye en su totalidad el primero de la clasificación anterior "conflictos intrapersonales". El segundo ámbito, "ámbito meso-ético", incluye básicamente los ámbitos tercero, cuarto y quinto de la clasificación anterior ("problemas en la relación con los demás", "problemas escolares" y "preocupación por los problemas de los demás"). Por último, el tercer ámbito, el "ámbito macroético", se corresponde al segundo ámbito de la clasificación anterior, "problemas meso-macroéticos".

En relación al título de los apartados nos pareció interesante matizarlos más de forma que expresaran con mayor nitidez el tipo de información que incluíamos dentro de cada uno de ellos. Fue así como utilizamos el término "meso" únicamente para los conflictos generados en las relaciones que los alumnos mantenían con otras personas o

instituciones muy cercanas a ellos, tal era el caso por ejemplo de los conflictos vividos en el ámbito escolar, y "macro" para los conflictos de orden más general y que el alumno percibía de forma menos personal.

El segundo ámbito, dedicado a problemas mesoéticos fue el que sufrió cambios más sustanciales. Los ámbitos cuarto y quinto de la antigua clasificación "Problemas escolares" y "Preocupación por los problemas de los demás" quedaron incluidos en el ámbito meso-ético. La inclusión de dichos apartados junto a la separación que se hizo entre los problemas percibidos en la relación niño-adulto de los problemas generados en la relación entre iguales (problemas que en la clasificación anterior aparecían en el mismo apartado), provocaron una estructura interna bien diferenciada de la anterior, obligando también a una reformulación y redistribución de los distintos subapartados. El apartado dedicado al tema escolar, y que en la anterior clasificación figuraba como ámbito general, fue incluido en el segundo ámbito de la nueva agrupación temática, si bien en esta fase no sufrió ninguna variación en su estructura interna.

Agrupación Temática definitiva

Antes de pasar a comentar en concreto cada una de las modificaciones introducidas, debemos señalar que el núcleo fundamental de los cambios de la segunda a la tercera agrupación temática, se basa en tres aspectos fundamentales: en primer lugar, el intento por formular con mayor precisión los apartados de cada ámbito general, procurando agrupar y simplificar aquellos que eran de naturaleza similar. En segundo lugar, se introdujeron cambios importantes en el ámbito dedicado a los problemas macroéticos. De hecho podemos decir que su estructura interna es sustancialmente distinta a la anterior. Por último, hubo una tarea técnica de unificación de títulos, apartados y sub-apartados.

Dado que las modificaciones que se introdujeron dieron lugar a la agrupación temática definitiva, comentaremos con más detalle su estructura interna, no sólo en relación a los grandes ámbitos sino también a los apartados, o subapartados que aparecían en el interior de cada uno de ellos.

1. AMBITO MICROETICO

A. Conflictos intrapersonales

B. Preocupaciones personales generadas en la interacción

B.1. Preocupación por los problemas de los demás

B.2. Preocupación por limitaciones personales

B.3. "Sentimientos" y estados de ánimo

En el primer ámbito, "Ambito microético", la modificación más significativa fue la ampliación del segundo apartado, "Preocupaciones personales generadas en la interacción". En él se incluye el subapartado "B.1. Preocupación por los problemas de los demás" que en la clasificación anterior aparecía en el ámbito de los problemas meso-éticos. Después de leer la mayoría de los ejemplos que lo componían, percibimos que los niños y niñas no planteaban estos casos como conflictos en sus relaciones con los demás, sino que más bien mostraban cierto grado de sensibilidad para captar los problemas de personas cercanas a ellos; si bien es cierto que la mayoría de las veces los problemas ajenos tenían claras repercusiones en el alumno/a.

2. AMBITO MESOETICO

A. Problemas en la relación entre iguales

A.1. Dificultades para compartir y jugar juntos

A.2. Indiferencia de los amigos

A.3. Diferentes gustos en el juego

A.4. Peleas

A.5. Burlas

A.6. Bromas pesadas

- A.7. Transgresión de normas de juego
 - B. Problemas en la relación del niño con el mundo adulto
 - B.1. Incoherencia en el comportamiento adulto
 - B.2. Atribuir culpas injustamente
 - B.3. Negación de permisos e imposición de obligaciones.
 - B.4. Sentimiento de dependencia económica
 - B.5. Castigos y castigos físicos
 - B.6. Diferentes gustos
 - B.7. Transgresión de prohibiciones
 - B.8. Indiferencia de los padres
 - B.9. Actuaciones justas de los adultos
 - B.10. Discusiones entre adultos
 - B.11. Problemas escolares
 - B.11.1. Problemas de convivencia y normas escolares.
 - B.11.2. Problemas de conocimiento
-

Recordemos que el "ámbito mesoético" fue el que sufrió más cambios en la fase anterior. En este momento del proceso de elaboración de la agrupación temática definitiva los cambios introducidos fueron fundamentalmente de simplificación de algunos apartados. El punto "A.4. Peleas" anteriormente estaba dividido en dos apartados distintos. Asimismo se unificaron distintos apartados que dieron origen al punto "A.6. Bromas pesadas" y al punto "B.2. Atribuir culpas injustamente".

A nivel de contenido, un cambio sustancial se introdujo en relación a la escuela. Su primer subapartado "B.11.1. Problemas de convivencia y normas escolares" había incluido en las anteriores fases cualquier conflicto que se producía en el ámbito escolar y que no hacía referencia directa a problemas de conocimiento académico. Bajo este criterio, los conflictos interpersonales vividos con los compañeros y compañeras de aula quedaban recogidos en este subapartado. Después de constatar, ya en la primera fase, que los conflictos interpersonales con los compañeros eran idénticos a los vividos en ámbitos extra-escolares (grupos de deporte, grupos de tiempo libre, catequesis, amigos de la calle, etc), decidimos mantener el punto "B.11.1. Problemas de convivencia y normas escolares", pero únicamente para recoger aquellos conflictos generados en la