

RESUMEN

El estudio, del que se presentan los resultados en este informe, se desarrolló dentro de la línea de investigación “Socialización política y desarrollo moral” del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE, en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano.

En esta investigación se pretendió indagar acerca de las *justificaciones morales* que un grupo de niños y niñas dan al analizar situaciones concretas de la convivencia cotidiana, para ello se indagaron, describieron e interpretaron las justificaciones morales de niños y niñas, los *criterios morales* que subyacen a ellas y se identificaron las semejanzas y diferencias entre las brindadas por los niños y aquellas dadas por las niñas, con el objetivo de comprender las justificaciones morales, reconociendo las diversas fuentes de justificación y los criterios que los/as orientan en sus relaciones interpersonales.

Esta búsqueda se realizó a través del análisis que los/as niños/as hicieron de las situaciones conflictivas de convivencia identificadas por ellos/as mediante un taller pedagógico; dichas situaciones se sometieron a discusiones grupales mediante la técnica del Grupo de Discusión, en donde debían escoger opciones y justificarlas públicamente, es decir, ponerlas en debate en el grupo.

Así pues se tuvo para el análisis, información de diferentes tipos: dibujos, narraciones y las discusiones grupales que fueron grabadas y transcritas. Dicha información fue categorizada inicialmente desde las fuentes de información (dibujo, narración, discusiones) y luego desde los sujetos. Finalmente se estableció una primera interpretación de justificaciones y criterios desde estas categorizaciones para luego tejer las relaciones existentes en los discursos de los/as niños/as y que respondían a justificaciones, criterios y fuentes de sentido

morales en estos/as, igualmente se pudo desarrollar la comparación entre las justificaciones de los niños y aquellas brindadas por las niñas.

De esta manera se pudieron establecer los énfasis que niños y niñas hacen en sus justificaciones morales como la preocupación por el cumplimiento de los marcos normativos; la preocupación por el sufrimiento humano; la primacía de la vida y su defensa a cualquier costo; los sentimientos de culpa ante las acciones malas; el resentimiento ante las ofensas y humillaciones y su posterior venganza; la necesidad de sentirse importantes, queridos/as y reconocidos/as. Estas orientaciones morales fueron contrastadas con las posturas teóricas y las tendencias investigativas revisadas, así mismo las fuentes de justificación moral desde las cuales se construyen sus criterios morales: la primera, los *principios generales*, entre los que sobresalen el bienestar, la felicidad, la justicia y la dignidad; la segunda, *los lazos afectivos*, los vínculos familiares, la lealtad entre amigos/as y los lazos de vecindad; y la tercera, *el contexto sociocultural*.

Palabras clave: Justificación moral, Criterios morales, Sentidos morales, Convivencia cotidiana.

1. DESCRIPCION DEL PROBLEMA DE INVESTIGACION

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACION

Si la pregunta fundamental de la moral consiste, en términos de Habermas, “en cómo pueden regularse legítimamente las relaciones interpersonales” (2002, p 289), es entonces una pregunta por las normas que regulan los conflictos cotidianos de convivencia y, al mismo tiempo, por los procedimientos que utilizan los miembros de una comunidad para legitimar y fundamentar esas normas.

En este sentido es una pregunta por la manera en que se constituyen, en una sociedad, los marcos normativos que regulan los modos de actuar esperados por sus miembros para tener una convivencia justa.

Como lo presenta Echavarría (2006) en su tesis doctoral, la tradición filosófica interesada en esta temática ha puesto presente el papel de las justificaciones morales en este proceso. La justificación se ha entendido en primera instancia como el enjuiciamiento de las acciones, proceso mediante el cual juzgo y valoro una acción como buena o mala, como correcta o incorrecta, expresando las razones para esa elección.

En un sentido kantiano, este enjuiciamiento implica que el sujeto cumpla un papel de autoleislador, es decir que se juzgue a sí mismo (y a los otros) por medio de la ley que él, como ser autónomo, se ha impuesto. Dicho proceso permite, entonces, elegir algunos comportamientos como debidos, dando las razones que motivan y justifican esa elección y esos comportamientos.

Echavarría (2006), ubica a Piaget y Kohlberg en esta tradición, ya que estos plantean la justificación en el terreno del ejercicio del juicio moral, el cual

estructura la conciencia moral a través de un proceso de desarrollo evolutivo encaminado hacia la autonomía y la orientación por principios generales. Aquí opera un papel predominante el concepto de descentramiento: mientras el niño va pasando de un pensamiento fijado en sí mismo y va reconociendo su entorno, relacionándose con sus pares a través del juego, va transformando sus relaciones con los demás y deja de depender de la voz omnipotente de los padres o adultos, de esta manera, entiende Piaget, el niño va pasando de la heteronomía, o moral de presión adulta, a la autonomía, o moral de equidad.

El juicio moral como acto de juzgar permite al sujeto enfrentar racionalmente situaciones moralmente conflictivas, en las que evalúa las acciones como buenas o malas, expresándolas de esta manera como la manera en que se debe actuar, de este modo el juicio moral es evaluativo y prescriptivo. Para estos autores, en los niveles más altos de desarrollo moral los sujetos tendrán en cuenta en sus juicios morales las implicaciones sociales de las acciones personales, explicitando las razones que justifican sus decisiones, recurriendo a criterios de responsabilidad y obligatoriedad, basándose en principios universales de justicia y dignidad humana.

En otro sentido, Taylor, entre otros autores, va a ubicar el enjuiciamiento en el plano de los sentimientos morales, aduciendo que la idea del bien que constituye las “valoraciones fuertes” en una comunidad, obedece, más que a una cuestión de cálculo, a una respuesta moral más profunda, a un sentido moral que poseen los sujetos.

Sin embargo va a ser Habermas quien va a ubicar la justificación moral en el terreno de lo público. Para él, la justificación implica una toma de postura constituida por: primero, juicios relativos a cómo debemos comportarnos, es decir qué está y qué no está permitido; segundo, reacciones de aprobación o rechazo

ante una acción; y tercero, “sobre todo por razones mediante las cuales las partes en disputa pueden justificar su actitud de aprobación o rechazo” (2002, p 266).

De esta manera, como lo plantea Echavarría (2006), la justificación moral como explicitación de razones frente a una acción, va a encerrar el proceso de enjuiciamiento que juzga una acción como correcta o incorrecta a partir de motivos racionales, y al mismo tiempo las reacciones afectivas que se presentan frente a un comportamiento dado y evaluado como correcto o incorrecto. Se reconoce entonces, que en el proceso de justificación y de toma de conciencia moral influyen dos órdenes, uno cognitivo, basado en la estructuración del juicio moral por medio del cual se presentan razones para justificar la acción, y uno afectivo, en la que a partir de la comprensión de las interacciones sociales de los sujetos y de sentirse implicados y vinculados con el otro, se construyen sentimientos y valoraciones que se convierten en razones para justificar mi acción tras un proceso de reflexión.

Pero la justificación moral se fundamenta de razones que sustentan acciones, esas razones tienen una pretensión de validez en la que Habermas introduce el concepto de corrección normativa.

Aquí se presenta una diferenciación importante, los juicios morales al ser oraciones normativas que se refieren a modos de actuar debidos o prohibidos, utilizan para su validez justificaciones que buscan la corrección normativa, en tanto las oraciones descriptivas que se refieren a la existencia o no de cosas, utilizan argumentos en búsqueda de la verdad. En el campo del mundo objetivo, la argumentación busca explicar sucesos como verdaderos o falsos; en el campo de la moral, se busca justificar acciones como correctas o incorrectas.

Enjuiciamos una acción a partir de las expectativas de comportamiento morales, es decir desde la forma en que esperamos que se comporten los miembros de la

sociedad. Ese enjuiciamiento se produce en términos de correcto o incorrecto. Una acción plenamente justificada se convierte en correcta y por tanto obligada, mientras que una acción plenamente injustificada será incorrecta y por tanto prohibida.

La corrección de los juicios morales se manifiesta entonces por vía discursiva, por medio de las razones disponibles y públicamente inteligibles. La justificación pública de un modo de actuar, de una norma, le dará validez moral a esta únicamente si es digna de reconocimiento intersubjetivo. Cuando todos los posibles afectados, en una situación necesitada de regulación, por medio de discursos prácticos, es decir por medio de razones que justifiquen sus juicios morales, llegan a un acuerdo sobre un modo de actuar que consideran bueno para todos, es decir “lo correcto”, este modo de actuar, esta práctica, se consideraría como universalmente vinculante.

En otras palabras, el acuerdo normativo, el consenso logrado sobre la norma, alcanzado discursivamente, a través de la discusión de las justificaciones morales, le da validez a la norma, la hace digna de reconocimiento intersubjetivo, garantizando de esta manera la corrección del juicio moral. Así reconociendo que la norma es correcta, es buena para todos, está plenamente justificada, me veo obligado a cumplirla.

De acuerdo a este recorrido y a las posturas de los autores, a partir de la justificación moral podemos saber lo que para los sujetos es bueno, malo, correcto e incorrecto; podemos darnos cuenta de los criterios y principios que subyacen a las razones acerca de lo que consideran bueno o malo y que orientan sus acciones; además, la justificación permite, a través de la discusión, la constitución de acuerdos normativos que regulan las relaciones interpersonales y cotidianas, al tiempo que le brinda legitimidad a esos acuerdos al posibilitarle su reconocimiento intersubjetivo. El estudio de las justificaciones morales realiza, como podemos ver,

un vasto aporte al conocimiento en el campo de la moral, a la manera en que se regula la convivencia cotidiana en nuestras sociedades.

Los estudios realizados hasta el momento en torno a las justificaciones morales se han centrado básicamente en la medición del desarrollo del juicio moral a partir de la propuesta teórica de Kohlberg sobre el razonamiento moral, a este respecto se han estudiado las relaciones entre edad, la cognición y estructuración del juicio moral, enfatizando aspectos como la forma en que se da la conciencia moral en los individuos, los principios con que jerarquizan los juicios morales, los factores que influyen en la justificación moral, entre otros.

Sin embargo, al ser investigaciones centradas en la estructuración del juicio y de la conciencia moral de los sujetos, ahondan poco en la comprensión de las justificaciones morales que estos brindan, en conocer cuáles son los criterios que subyacen a ellas y específicamente la relación que esas justificaciones puedan tener con aspectos diferentes a la edad y a la cognición.

Siendo central la preocupación por la conciencia moral, los estudios se han enfocado generalmente en los sujetos, siendo pocas las investigaciones que aborden la justificación en la práctica discursiva intersubjetiva específicamente en las situaciones cotidianas en las que se da la convivencia. Estudios estos en los que la atención se desplazaría de un sujeto privado a la interacción cotidiana, a la práctica pública de la justificación, en la que entran en juego otros aspectos como el contexto sociocultural en el que se da la interacción, las condiciones de comunicación, los tipos de relación que se presentan, los roles que asumen los sujetos en la comunicación y en la interacción, entre otros.

El presente estudio, interesándose en la manera en que las justificaciones morales - entendidas como las razones por las cuales se juzga una acción como buena o mala, correcta o incorrecta- posibilitan el conocimiento de los criterios y principios

que orientan las acciones de los sujetos y que regulan sus relaciones cotidianas, pretendió indagar las justificaciones morales de un grupo de niños y niñas frente al análisis de situaciones de convivencia cotidiana.

Pretendiendo reconocer la relación existente entre la justificación moral y otros aspectos, diferentes a la cognición y a la edad, como el contexto sociocultural en el que se da la interacción y los tipos de relación que se construyen en esta, el estudio se desarrolló en un barrio de la ciudad de Pereira reconocido como un contexto violento, receptor de población en situación de desplazamiento, con altos niveles de vulneración de derechos de los niños y las niñas, con altas tasas de violencia intrafamiliar, altas tasas de homicidios y disputas entre grupos armados.

A través de la pregunta por las justificaciones morales que los niños y las niñas hacen de sus acciones y decisiones en situaciones cotidianas de convivencia, quisimos comprender qué criterios y principios orientan y regulan sus relaciones interpersonales; qué marcos normativos se constituyen, si esto ocurre, a partir de ellos; cuál es la relación de estos/as niños/as con los marcos normativos establecidos.

Estas inquietudes surgen principalmente de tres constataciones: la primera, tiene que ver con la observación cotidiana del contexto en el que se desarrolló la investigación, sector en el cual hemos venido desempeñándonos como educadores y partícipes de procesos sociales en diferentes proyectos de intervención de la ciudad. A partir de nuestra labor en dicho contexto nos hemos interesado por las formas de interacción cotidiana de los/as niños/as y los/as jóvenes, identificando de esta manera dificultades para desarrollar procesos sociales y educativos tanto con los/as niños/as como con sus familias motivadas principalmente por situaciones conflictivas en la convivencia cotidiana que marcan la manera en que se asumen las relaciones con los otros en el sector.

Los conflictos permanentes entre vecinos, la alta agresividad que media las relaciones entre los/as niños/as y entre los/as jóvenes, la violencia intrafamiliar, la inserción de niños/as y jóvenes en prácticas delincuenciales, en homicidios, las amenazas en que algunos/as de ellos/as se han visto inmersos, nos ha llevado a preguntarnos por la forma en que estos/as niños/as y jóvenes analizan su situación, sus formas de relacionarse, su vivencia cotidiana, nos ha hecho interesar por las explicaciones que dan ellos/as a sus acciones, por las razones que motivan esas formas de relacionarse.

La segunda, conectada con la anterior, se refiere a la constante acusación y estigmatización que se le hace a la juventud en general, y a los/as jóvenes de estos contextos en particular, acerca de su “pérdida de valores”, que, según dicen, se evidencia en sus conductas violentas y delincuenciales. Entender qué otras valoraciones hay detrás de estos comportamientos, y que otros principios o criterios le subyacen a dichas valoraciones, es una tarea de las investigaciones en moral.

La tercera, se presenta en el momento de la revisión teórica en la que se advierte la importancia del estudio de las justificaciones morales para intentar comprender los fenómenos anteriormente descritos y poder interpretar esos criterios, principios, valoraciones que orientan y regulan las relaciones interpersonales; las maneras en que esos criterios se constituyen y legitiman por vía discursiva y el procedimiento mediante el cual una comunidad llega a un acuerdo con respecto a lo que considera correcto o debido.

El estudio se centró en reconocer y analizar las situaciones que generan conflicto moral en las relaciones cotidianas de los niños y las niñas; identificar las acciones y decisiones que para ellos y ellas son buenas / correctas o malas / incorrectas en el marco de esas relaciones; indagar, describir, e interpretar las justificaciones morales que dan sobre lo bueno / correcto y lo malo / incorrecto en sus situaciones

cotidianas de convivencia; identificar, describir y comprender los criterios morales que subyacen a dichas justificaciones. Con el fin de identificar si existen diferencias de género en las justificaciones morales se desarrolló el ejercicio de forma separada entre el grupo de niños y el grupo de niñas.

Para ello, las preguntas que orientaron la investigación fueron:

¿Cuáles son las justificaciones morales de un grupo de niños y niñas en condiciones de marginalidad, frente al análisis de situaciones cotidianas de convivencia?

¿Qué criterios morales subyacen a las justificaciones morales de un grupo de niños y niñas en condiciones de marginalidad, frente al análisis de situaciones cotidianas de convivencia?

¿Qué semejanzas y diferencias se identifican entre las justificaciones expresadas por los niños y aquellas expresadas por las niñas frente al análisis de situaciones cotidianas de convivencia?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General. Comprender las justificaciones morales que un grupo de niños y niñas en condiciones de marginalidad, explicitan en el análisis de sus situaciones cotidianas de convivencia, reconociendo las diversas fuentes de justificación y los criterios que los/as orientan en sus relaciones interpersonales.

1.2.2 Objetivos específicos. - Indagar, describir e interpretar las justificaciones morales que dan un grupo de niños y niñas en condiciones de marginalidad, en el análisis de sus situaciones cotidianas de convivencia. - Identificar, describir y comprender los criterios morales que subyacen a dichas justificaciones. - Describir

las semejanzas y diferencias entre las justificaciones morales que dan los niños y aquellas que dan las niñas de un contexto marginal.

1.3 CONTEXTO TEÓRICO E INVESTIGATIVO

Como sosteníamos anteriormente, para Habermas la justificación moral implica una toma de postura constituida por: primero, juicios relativos a cómo debemos comportarnos, es decir qué está y qué no está permitido; segundo, reacciones de aprobación o rechazo ante una acción; y tercero, “sobre todo por razones mediante las cuales las partes en disputa pueden justificar su actitud de aprobación o rechazo” (2002, p 266).

Así pues, basándonos en la tesis doctoral de Echavarría (2006), las justificaciones morales -entendidas como las razones por las cuales se juzga una acción como buena o mala, correcta o incorrecta- encierran, al mismo tiempo, el proceso de enjuiciamiento que juzga una acción como correcta o incorrecta a partir de motivos racionales, y las reacciones afectivas que se presentan frente a un comportamiento dado y evaluado como correcto o incorrecto.

Se reconoce entonces, que en el proceso de justificación y de toma de conciencia moral influyen dos órdenes, uno cognitivo, basado en la estructuración del juicio moral por medio del cual se presentan razones para justificar la acción, y uno afectivo, en la que a partir de la comprensión de las interacciones sociales de los sujetos y de sentirse implicados y vinculados con el otro, se construyen sentimientos y valoraciones que se convierten en razones para justificar mi acción tras un proceso de reflexión.

Enjuiciamos una acción a partir de las expectativas de comportamiento morales, es decir desde la forma en que esperamos que se comporten los miembros de la sociedad. Ese enjuiciamiento se produce en términos de correcto o incorrecto.

Una acción plenamente justificada se convierte en correcta y por tanto obligada, mientras que una acción plenamente injustificada será incorrecta y por tanto prohibida.

La corrección de los juicios morales se manifiesta por vía discursiva, por medio de las razones disponibles y públicamente inteligibles. La justificación pública de un modo de actuar, de una norma, le dará validez moral a esta únicamente si es digna de reconocimiento intersubjetivo. Cuando todos los posibles afectados, en una situación necesitada de regulación, por medio de discursos prácticos, es decir por medio de razones que justifiquen sus juicios morales, llegan a un acuerdo sobre un modo de actuar que consideran bueno para todos, es decir “lo correcto”, este modo de actuar, esta práctica, se consideraría como universalmente vinculante.

Para Habermas, sin embargo, este proceso de justificación como la explicitación pública de razones frente a los juicios morales, se da en la vida cotidiana: “las actitudes y sentimientos morales a partir de los cuales se regulan los conflictos de interacción en la vida cotidiana están conectados internamente con razones y disputas discursivas; pero estos discursos no interrumpen la práctica cotidiana, sino que constituyen una parte de ella” (2002, p 300)

A partir de la justificación moral podemos saber lo que para los sujetos es bueno, malo, correcto e incorrecto; podemos darnos cuenta de los criterios y principios que subyacen a las razones acerca de lo que consideran bueno o malo y que orientan sus acciones; además, la justificación permite, a través de la discusión, la constitución de acuerdos normativos que regulan las relaciones interpersonales y cotidianas, al tiempo que le brinda legitimidad a esos acuerdos al posibilitarle su reconocimiento intersubjetivo.

El estudio de las justificaciones morales realiza, como podemos ver, un vasto aporte al conocimiento en el campo de la moral, a la manera en que se regula la convivencia cotidiana en nuestras sociedades, pues en palabras de Habermas “el saber moral consiste en un surtido de razones convincentes, para poder resolver consensuadamente los conflictos de acción que surgen en el mundo de la vida” (2002, p. 292)

Respondiendo a la pregunta por qué justifica nuestros actos, en qué criterios basamos nuestras justificaciones, qué fundamenta nuestras decisiones, qué principios orientan nuestras vidas moralmente, se han construido diversas tendencias teóricas que revisaremos a fin de comprender la variedad de perspectivas que se han tejido a partir de la reflexión filosófica en esta temática.

La orientación de la Justicia

Ya Platón y Aristóteles en sus sistemas éticos planteaban la Justicia como la virtud general que reunía a las demás virtudes. Pero fue Kohlberg quien en los estudios contemporáneos de moralidad llamó la atención sobre la Justicia como el fundamento de toda acción moral de los individuos.

Como lo planteamos anteriormente, desde esta perspectiva se comprende el desarrollo moral como un proceso de evolución en estadios cognitivos, en el cual el niño/a avanza desde un nivel de razonamiento moral en el que la norma es aceptada por el respeto a la autoridad, pasando por otro nivel en el que la norma se acepta como convención, hasta llegar a un nivel de razonamiento moral autónomo en el que se actúa de acuerdo a principios universales englobados, según Kohlberg, en el principio de justicia.

Si el ejercicio del juicio moral es un proceso de pensamiento que se lleva a cabo en la vida diaria para resolver conflictos morales de la cotidianidad, dichos

conflictos siempre van a remitir a conceptos de justicia, reciprocidad, imparcialidad, pues se basarán en dar a cada uno lo que es debido.

El estudio de Kohlberg basado en dilemas morales dio una base empírica a sus postulados que, con Piaget, comprenden la moralidad como un asunto de justicia, como respeto a las reglas y aplicación justa de ellas (Kohlberg, 1992, p 232). En dichos estudios, los sujetos que justificaban sus decisiones a partir de criterios de justicia eran considerados con niveles más altos de desarrollo moral que aquellos que justificaban su decisión por el seguimiento de la norma o de la autoridad. En este sentido, una persona con un grado más alto de autonomía orientará sus acciones morales a partir de criterios universales basados en la Justicia, la igualdad y la reciprocidad.

Así, al ser el desarrollo moral, el desarrollo del razonamiento de justicia, todo juicio moral tendrá como fundamento la justicia, “que basa los deberes y las prescripciones en el reconocimiento de los derechos de los demás” (Echavarría, 2006, p. 10)

La orientación del cuidado: solidaridad y compasión

Un segundo criterio que aparece en escena es el del Cuidado. Para Carol Gilligan, las investigaciones de Kohlberg, en las cuales no tuvo en cuenta a las mujeres, se olvidan de otros elementos, diferentes a la justicia, incluidos en el razonamiento y que son más significativos a la hora de tomar una decisión moral y justificarla.

Mientras investigaba con mujeres con la misma metodología de Kohlberg de los dilemas morales comprendió que estas no justificaban sus decisiones necesariamente a partir del principio de justicia, lo cual no significaba, como se pensaba, que se encontraban en niveles inferiores de desarrollo moral, sino que habían unos principios que ellas ponían por encima a la hora de tomar una

decisión. El dilema no se resolvía a partir de los derechos que estaban en conflicto sino a través de las responsabilidades que se chocaban, responsabilidad de proteger al otro y de protegerse a sí mismas.

“Dentro de esta construcción, el dilema moral cambia: de cómo ejercer nuestros propios derechos sin afectar los derechos de los demás, a cómo ‘llevar una vida moral que incluya las obligaciones hacia mí misma y mi familia y la gente en general’” (Gilligan, 1985, p. 45)

El principio del cuidado como orientador de la acción moral, nos lleva a tomar las decisiones pensando en la responsabilidad que tengo con los otros, donde entran en juego no solo el razonamiento sino sentimientos como la compasión o la solidaridad que presuponen vínculos afectivos con el otro.

El principio de Benevolencia

En la tradición de la sensibilidad moral, el papel predominante a la hora de tomar decisiones morales y justificarlas lo tienen los sentimientos. Los teóricos de la sensibilidad moral se preocuparon por comprender cuáles eran esos sentimientos que influían de manera primordial en la acción moral, lo que llevó el debate al asunto de la Naturaleza humana.

Ya Shaftesbury había definido la benevolencia como “la tendencia natural que lleva al hombre a estar interesado por sus semejantes” (Mauri, 2005, p. 22), pero fue Hutcheson quien la consideró el principio que moviliza al ser humano a la acción moral.

Si en la naturaleza humana hay unas inclinaciones previas a la razón, y por ello naturales, y estas inclinaciones tienen un fin que es el bien, tanto bien particular como bien común, todas las acciones, cualidades o afectos que se encaminen

hacia él, van a ser *aprobados* y en caso contrario serán *condenados*. Esta aprobación / condenación se realiza gracias a un Sentido Moral que posee el ser humano sin mediar la razón.

De esta manera, la benevolencia sería el fundamento del sentido moral puesto que los actos que aprobamos son aquellos que evidencian buenas inclinaciones, que se orientan hacia el bien de los demás, así no nos benefician directamente. Y así “la perspectiva de una autoaprobación futura puede ser el motivo que nos lleve a elegir un acto en lugar de otro” (Ibid, p. 43)

Por su parte Adam Smith, concuerda con Hutcheson en que la benevolencia es un principio importante a la hora de aprobar o no un acto: “Por más egoísta que quiera suponerse al hombre, evidentemente hay algunos principios en su naturaleza que le hacen interesarse por la suerte de los otros de forma que la felicidad de éstos le es necesaria, aunque de ello nada obtenga, excepto el placer de presenciarla” (Smith, 2004)

Sin embargo limita los alcances de esa benevolencia insistiendo en que por un lado, el papel de la sociedad es determinante en las decisiones morales, “no es otra cosa que el evitar ser censurados o el desear ser aplaudidos, lo que nos mueve a actuar de una forma o de otra” (Mauri, 2005, p. 60); y por el otro, en que no se puede aprobar un acto sin que el que juzga comparta, internamente, el sentimiento del agente moral, recurriendo al concepto de simpatía.

El principio de Simpatía

David Hume comparte con Hutcheson la postura según la cual la moralidad se funda en la naturaleza humana. La razón no puede mover a la acción y de nada nos sirve en la distinción entre el bien y el mal, por lo tanto la moralidad es más sentida que juzgada.

Si son los sentidos por medio de los cuales podemos distinguir entre el bien y el mal, las pasiones o sensaciones son el punto de partida de toda moralidad. Por medio de los sentidos captamos impresiones agradables o desagradables, las primeras nos generan placer, las segundas nos producen dolor. Cuando lo que nos produce placer o dolor son acciones o cualidades en los otros que percibimos de una “manera distinta”, las aprobamos o censuramos, apareciendo allí la virtud y el vicio. “La verdadera esencia de la virtud, de acuerdo con esta hipótesis, es producir placer y la del vicio producir dolor” (Hume, 2001, p. 221).

En otras palabras, la virtud o el vicio no está en un objeto que sea ‘percibido’ por la razón, es algo que está en nosotros mismos como sentimiento de censura o aprobación. Sin embargo queda la pregunta sobre cuál es el criterio por medio del cual aprobamos o censuramos una acción.

Aprobamos lo que nos produce placer y condenamos lo que nos produce dolor. De este modo aparecen pares de pasiones o sentimientos que generan lo uno o lo otro, como el orgullo / la humildad, el amor / el odio, a partir del cual se desprenden otros como benevolencia / cólera, compasión (piedad) / malicia (envidia), respeto / desprecio. Unos serán considerados como virtudes y otros como vicios, pero por qué sentimos alguna de estas pasiones respecto a una persona, una acción o una cualidad?

Hume encuentra la respuesta en el concepto de Simpatía. Para él los seres humanos nos sentimos unidos por nuestra misma naturaleza, unión esta que nos hace partícipes de la satisfacción o de la desgracia de todo el que se nos aproxima, es de este vínculo, que de allí nace, que podemos sentir amor u odio, y por tanto aprobar o condenar una acción o una cualidad.

“Sean las que sean las pasiones que nos dominan - orgullo, ambición, avaricia, curiosidad, venganza, codicia-, la simpatía es el alma del principio animador de

todas ellas y no tendrían ninguna fuerza si nos abstrajáramos de los pensamientos y sentimientos de los otros” (Ibid, p. 267).

Si bien la simpatía es un sentimiento moral, se convierte en el principio o virtud capaz de producir amor / odio, orgullo / humildad, y al lado de la benevolencia es concebida como una virtud natural.

Libertad y resentimiento

Continuando en la tradición de la sensibilidad moral, encontramos a Strawson (1995), para quien los sentimientos morales son los fundamentos de las acciones morales de los individuos, partiendo de allí hace un recorrido por los sentimientos que surgen a partir de los conceptos de aprobación, condena y castigo por un lado, y obligación y responsabilidad por el otro.

Strawson, tal como lo plantea Hoyos (1996), hace un análisis de las actitudes y reacciones que tienen los sujetos frente a ciertas prácticas, ubicándolas en el terreno de las acciones morales. En dichas acciones hay siempre dos partes, una ofendida / beneficiaria y una ofensora / benefactora, dependiendo del lugar en que se encuentre el sujeto tendrá una actitud reactiva. Al ser el ofendido, la actitud será de *Resentimiento*, siguiéndole a ella la condena moral de la ofensa; al ser el beneficiario la actitud será de *Gratitud*, a la cual le sigue la aprobación. Si es el ofensor ante el cual le recae la reprobación moral y el castigo, la actitud será un sentimiento de *Culpa*. Pero puede haber un tercer agente en estas acciones que cumple las veces de observador neutral, el cual ante la ofensa no sentirá resentimiento pues no se sentirá ofendido personalmente, pero sí sentirá *Indignación* ante la cual seguirá la condena moral del ofensor.

La trilogía resentimiento, indignación y culpa, descubre una serie de criterios y principios como la solidaridad en el caso de quien se indigna, o de la

responsabilidad moral en el caso de quien siente culpa. Sin embargo las fuentes de esos sentimientos morales son siempre las relaciones interpersonales que en Strawson pueden ser tanto íntimas como causales, las cuales se dan en el marco de la vida cotidiana; en otras palabras es el vínculo humano el que posibilita la aparición de estos sentimientos a los que les subyace una valoración y una responsabilidad moral.

Reconocimiento y merecimiento

Ante las posturas que plantean principios orientadores de la acción moral considerados como universalmente válidos, para todas las culturas y todos los seres humanos, sale una voz divergente que plantea la necesidad de reconocer la diversidad cultural y la imposibilidad de construir principios que no respondan a los contextos particulares en los cuales se desenvuelven las vidas cotidianas de la gente.

Este discurso conocido como la postura comunitarista es defendido por autores como Taylor, Honneth y Fraser. La puesta en escena de la diferencia a través de movimientos étnicos y minoritarios reclamando mucho más que una simple tolerancia le presentó a la historia un criterio distinto que justifica la acción moral: el reconocimiento de las diferencias y las identidades, el merecimiento del respeto y de la dignidad.

Si bien para el discurso comunitario la identidad cultural se asimila a la dignidad humana, en tanto que la pertenencia a un grupo cultural brinda un reconocimiento como personas y como miembros de grupos culturales, ubicar esta exigencia de reconocimiento en un plano moral, brinda una mayor argumentación (menos estática) a la demanda, en la medida en que la discriminación y la ausencia de reconocimiento se convierten en una *afrenta moral* (Honneth) a quien la padece.

La exigencia de reconocimiento a todas las culturas, lleva la discusión al plano moral, ¿son todas las culturas merecedoras de reconocimiento? O en otras palabras, ¿son las culturas dignas por sí mismas?, Colom (1998) plantea que la discusión entre derechos individuales y de grupo se vuelve estéril, haciendo necesario plantearla desde una perspectiva moral, ¿cuáles son los criterios morales desde los cuales se vuelve deber proteger una cultura?

Para el autor las culturas son políticamente dignas en la medida en que no merman la autonomía de culturas e identidades ajenas, el derecho al reconocimiento de la identidad cultural de un sujeto no depende del valor de la cultura sino del respeto que el sujeto nos merece como sujeto moral, es decir digno, sujeto susceptible de daño moral, de este modo es merecedor del respeto moral –derecho a justificar sus exigencias morales-, y del reconocimiento político como ciudadano de su comunidad de derecho.

Si la justificación moral aparece en el plano de lo público, en la explicitación de las razones que sustentan las acciones en el marco de las relaciones interpersonales, las diferentes corrientes y perspectivas teóricas revisadas, como lo sostiene Echavarría (2006), nos ofrecen elaboraciones acerca de las orientaciones que subyacen a dichas justificaciones morales: la discusión entre la orientación de justicia (Piaget, Kohlberg) y la orientación del cuidado (Gilligan) ha iluminado una serie de investigaciones que han permitido la construcción de teoría sobre el desarrollo moral, la estructuración del juicio moral, y los criterios que subyacen a la justificación del juicio moral.

La revisión de otras perspectivas como la de la sensibilidad moral (Hutcheson, Hume, Smith, Strawson), nos ofrece otro tipo de fuente de justificación que se centra en las reacciones afectivas de aprobación y rechazo de un comportamiento dado, las cuales no se dan en el ejercicio de un juicio moral racionalmente

motivado sino más bien en un sentido moral que se ubica en el plano de la sensibilidad humana.

Si bien estas, y otras orientaciones como la del reconocimiento (Taylor), ofrecen interpretaciones sobre los criterios morales que subyacen a las justificaciones que dan los sujetos frente a sus acciones, este estudio ha tenido la pretensión de explorar otras fuentes de justificación y otras orientaciones morales que puedan presentarse en relación con el contexto sociocultural y las formas de interacción en las que se dan las justificaciones.

Antecedentes investigativos

Al realizar una revisión de las investigaciones desarrolladas en la actualidad sobre las justificaciones morales se pueden encontrar algunas tendencias que prevalecen. La tesis doctoral de Echavarría (2006) centró las investigaciones en moral en dos núcleos de interés: el primero, aquellas investigaciones que se centran en la relación entre las justificaciones morales y el contexto sociocultural, el segundo, es el que se refiere a las investigaciones que se centran en la relación entre justificaciones morales y situaciones de la vida cotidiana. Observando las investigaciones citadas en dicha tesis y profundizando en otras más cercanas a nuestros intereses hemos encontrado tres tendencias en los estudios sobre justificaciones morales:

En primera medida se encuentra un grupo de estudios centrados en observar las relaciones entre el desarrollo del juicio moral y las relaciones interpersonales cotidianas. Este tipo de estudios se han interesado en la forma en que las relaciones cotidianas con los grupos de pares, padres, madres, profesores o en relaciones de pareja influyen en el desarrollo del razonamiento moral y los juicios morales de las personas.

El segundo grupo de investigaciones tiene que ver con la exploración de diferentes elementos contextuales que influyen o tienen efectos directos en el razonamiento moral de los/as niños/as. Estos estudios se centran en la importancia del contexto social y cultural en la determinación de los juicios morales de los/as niños/as.

El tercer grupo de investigaciones se pregunta sobre qué otros factores influyen en la justificación de los juicios morales, aquí encontramos estudios que indagan sobre la relación entre la televisión y el razonamiento moral; otros que plantean una relación entre identidad y desarrollo moral; y aquellos que buscan la relevancia del plano afectivo y emocional en las decisiones morales de los individuos.

Relación entre el desarrollo del razonamiento moral y las relaciones interpersonales

Dentro de esta categoría encontramos investigaciones interesadas en mostrar el contexto de las relaciones interpersonales en el plano del desarrollo moral. Walker, Hennig y Krettenauer (2000), indagaron sobre las influencias que tienen los padres y los amigos en el desarrollo de los juicios morales de los/as niños/as. A través de discusiones diádicas de conflictos morales entre 60 niños/as, 60 padres y 60 amigos, se encontró que los retos cognitivos de los amigos en la discusión se asociaban a ritmos de desarrollo moral más rápidos.

Por su parte Park (2005), estudió en niños/as americanos y coreanos la manera en que estos juzgaron diferentes tipos de rechazo y exclusión en las relaciones de pares. Se indagaron las justificaciones dadas a la exclusión en estos contextos, encontrando para el rechazo razones predominantes como la agresión, el género, la timidez y la nacionalidad. Como razones que rechazaban la exclusión sobresalía la amistad y la empatía.

El estudio de Manning (2005), interesado en relacionar razonamiento moral con agresión, quiso determinar si el razonamiento moral podía predecir y afectar las conductas agresivas de los individuos, además pretendió explorar los procesos morales y emocionales que se ponen en juego en la agresión, teniendo siempre presente las diferenciaciones de género. Contrario a las predicciones, no se encontró que las emociones tuvieran una relación significativa de mediación entre el razonamiento moral y la agresión.

Otra investigación en esta línea la presenta Bridget (2004) quien realiza una comparación entre el razonamiento moral de las mujeres maltratadas con aquellas que no presentan maltrato. La medición del razonamiento moral se realizó a partir del Defining Issues Test (DIT). Se desarrolló la comparación teniendo en cuenta las historias de violencia doméstica y el estatus de la relación de las mujeres. El estudio no encontró diferencias significativas entre el desarrollo moral de ambos grupos de mujeres.

Relación entre el contexto sociocultural y las justificaciones del juicio moral

Las investigaciones encontradas en esta categoría se centran en indagar la manera en que el contexto sociocultural influye en las justificaciones y en el juicio moral. Millis (1999) se pregunta por los efectos de los contextos sociales en el desarrollo moral de los/as niños/as. A través de la evaluación del juicio moral, por medio de dilemas sociomorales, comparó las respuestas y justificaciones dadas por los/as niños/as a dilemas basados en su contexto real escolar, con las respuestas y las justificaciones dadas a dilemas basados en otros contextos. Se encontró que los/as niños/as puntuaban en un nivel de desarrollo moral más alto cuando los dilemas eran basados en su contexto que en la situación contraria.

Otra investigación que siguió la misma inquietud fue la de Weber y Tracey (1998) quienes investigaron en niños/as entre 3 y 5 años a partir de la discusión de

conflictos sociales y morales, en primera instancia se les presentó un conflicto real y al mes siguiente se les presentó uno hipotético, preguntando acerca de sus juicios de intencionalidad, la aplicación de las reglas, los sentimientos propios y de los otros frente a esa situación, los juicios morales y las justificaciones de estos juicios. Este estudio no encontró una diferencia significativa entre las justificaciones dadas frente a un tipo de dilemas o conflictos y aquellas dadas frente al segundo tipo.

Entre tanto Dellaportas, Cooper y Leung (2006) midieron el nivel de razonamiento moral de 97 estudiantes a través del uso de dilemas morales hipotéticos y contextualizados. Este estudio encontró que los/as participantes obtuvieron mayor puntaje al responder dilemas hipotéticos que aquellos que mostraban situaciones reales de su contexto.

Por otro lado Nortey (2005) se interesó en estudiar empíricamente el papel de la aculturación en el modelo del desarrollo moral de Kohlberg. Tomando como población sujetos provenientes de culturas no occidentales realizó su medición del desarrollo moral a través del Defining Issues Test (DIT). Partiendo del supuesto de que en los estudios anteriores sujetos provenientes de culturas no occidentales tenían puntuaciones más bajas que los provenientes de culturas occidentales, el estudio pretendió mirar el nivel de aculturación a la sociedad dominante de los sujetos elegidos para el estudio. Este estudio encontró que aquellos sujetos con mayor inmersión en la cultura occidental tenían mayor probabilidad de puntuar más alto en el DIT que aquellos que tenían mayor inmersión en su “sociedad étnica”.

Otros factores influyentes en las justificaciones morales

Además de los factores del contexto sociocultural de procedencia de los sujetos, otro grupo de estudios se enfocan en elementos diversos que pueden llegar a

influir en el ejercicio del juicio moral y en las justificaciones morales. Kremar y Vieira Jr. (2005) indagaron sobre la relación existente entre los modelos de la televisión y los de la familia en el razonamiento moral de los/as niños/as. A partir de un cuestionario resuelto por padres e hijos, se encontró que la mayor exposición de los/as niños/as a la violencia fantástica de la televisión se relaciona con una menor toma de perspectiva de estos/as lo cual disminuye las posibilidades de un mayor desarrollo del razonamiento moral. Kremar y Curtis (2003) ya habían investigado igualmente la relación entre violencia en televisión y razonamiento moral, llegando a conclusiones similares.

Hardy y Carlo (2005), al revisar la discusión teórica entre razonamiento moral y emoción moral buscó otro tipo de fuente de motivación moral, indagando sobre la importancia de la identidad. Basados en la producción teórica de Blasi desarrollaron una revisión de los estudios que buscan una base empírica a dicho modelo, estos estudios se enfocan primordialmente en investigar las conductas de personajes ejemplares en la historia o en situaciones cotidianas, para descubrir la manera en que la moral hace parte central de su identidad, de su “sense of self”, lo cual los hace más coherentes y consistentes a la hora de actuar y decidir. En este modelo la justificación o la orientación moral no es el razonamiento o los sentimientos sino un sentido interno del yo, que te obliga a ser coherente contigo mismo.

Esta revisión de antecedentes investigativos nos muestra un panorama del rumbo de las investigaciones sobre moral, juicio moral y justificaciones morales. Como lo sostiene Echavarría (2006), si bien la mayoría de estas investigaciones se fundamentan en el modelo de desarrollo moral de Kohlberg, adelantando mediciones del nivel de juicio moral mediante el uso de tests que incluyen la resolución de un dilema moral, se observa una intención de encontrar otros elementos que influyen en el desarrollo del juicio moral, en las justificaciones morales aportadas por los sujetos y en las orientaciones que guían sus acciones.

En primera instancia hay una preocupación por la forma en que las relaciones interpersonales cotidianas dan contenido y fundamento a las justificaciones morales de los sujetos. Los tipos de relación, la violencia, la agresividad, la exclusión, las relaciones de pares, entrar a ser parte del campo investigativo en moral.

El reconocimiento de la importancia del contexto sociocultural es otra preocupación que ha ganado camino en estas investigaciones en dos direcciones: primero, se reconoce el contexto como otra fuente de justificación moral, como otro factor determinante a la hora de dar razones sobre mis acciones y orientarlas en mi cotidianidad; segundo, a nivel metodológico le da fuerza a la utilización de dilemas o conflictos sociomorales contextualizados, reales y concretos en detrimento de los dilemas hipotéticos propuestos en el modelo de Kohlberg.

Ahora, aunque los antecedentes muestran un rumbo de las investigaciones, aún estas se encuentran enfocadas en la estructuración del juicio moral en términos cognitivos evolutivos. La justificación moral, los contenidos y fundamentos de esta en contextos específicos, no es motivo o preocupación de muchas investigaciones. Como lo sosteníamos anteriormente son pocas las investigaciones¹ que aborden la justificación en la práctica discursiva intersubjetiva específicamente en las situaciones cotidianas en las que se da la convivencia, cuyo interés trascienda la medición del nivel del juicio moral para reconocer y comprender los contenidos de las justificaciones, los criterios que subyacen a ellas y su relación con un contexto sociocultural, con unos tipos de relación interpersonal y con un marco normativo específico.

¹ En este sentido sobresale la tesis doctoral de Echavarría (2006), a la que nos hemos referido y por lo cual hemos tomado como base para la realización de nuestra investigación.

2. METODOLOGIA

2.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACION

Un estudio, como el presente, en el que nos interesamos por las justificaciones y los criterios que dan los niños y las niñas a sus acciones y sus decisiones en situaciones cotidianas de convivencia, inmediatamente nos remite a una investigación de tipo cualitativo, en la medida en que existe una preocupación epistemológica por comprender e interpretar categorías y no por medir o explicar variables.

Igualmente, esta preocupación epistemológica nos sitúa en un enfoque investigativo de corte histórico – hermenéutico, ya que es de nuestro interés la comprensión de procesos y experiencias a través de la interpretación que hace el sujeto de estas por medio del uso del lenguaje.

En un estudio hermenéutico la comprensión de un fenómeno presupone la reconstrucción del sentido que subyace a las expresiones de los sujetos, a partir de un proceso de interpretación. La interpretación, para Gadamer (1984), es hacer hablar el texto, volver a hacer del texto lenguaje, una suerte de traducción que lleve a la apropiación de lo dicho; siempre que se intenta comprender se está interpretando, por lo tanto la interpretación es la comprensión misma.

Asumir la interpretación en las ciencias humanas como un acto de lectura, como lo sugiere Ricoeur, requiere asumir la acción social como un texto y reconocer primordialmente que *“la realidad social es fundamentalmente simbólica”* (Ricoeur, 1986: 193)

La lectura de las producciones simbólicas de los grupos humanos se convierte en prioridad, con el fin de comprender los sentidos de las acciones, implicando la utilización de herramientas semióticas, gramáticas y semánticas; el análisis de los discursos y de los actos de habla igualmente entra a ser parte importante en esta dialéctica de explicación / comprensión, planteada por Ricoeur.

La lengua en un estudio hermenéutico es considerada, como lo plantea Echavarría citando a Habermas, “según sea la forma como se utiliza por los participantes con el objetivo de llegar a la comprensión conjunta de una cosa o una opinión común”. (2006, p. 66)

Así pues, estos aspectos que caracterizan a los estudios hermenéuticos confluyen con nuestros intereses de desentrañar las justificaciones que los/as niños/as dan a sus acciones, a través de un ejercicio reflexivo y analítico de situaciones cotidianas de convivencia, con el fin de descubrir o revelar, los criterios o principios que subyacen a estas.

Como lo venimos sosteniendo, la búsqueda de los criterios y las justificaciones de los/as niños/as, se realizó a través del análisis que estos/as hicieron de las situaciones de convivencia. Entendiendo que estas situaciones se producen en la interacción con los otros y que es en esta interacción que se desarrollan las actuaciones y decisiones para el análisis, se hizo necesario utilizar una técnica que reconstruyera este momento colectivo.

La identificación de las situaciones conflictivas en la convivencia se realizó mediante un taller pedagógico con los grupos de niños y niñas seleccionados, apoyándonos en la técnica utilizada en la tesis doctoral de Echavarría (2006), para posteriormente someter dichas situaciones a discusiones grupales mediante la técnica del Grupo de Discusión.

El *Grupo de Discusión*, como una técnica basada en la conversación grupal, en la cual un grupo “artificial”, es decir, diseñado para la ocasión y con el fin único de trabajar para la investigación, discute sobre un tema, problema o situación en especial, nos ofrece una gran ventaja y permite obtener la información de una manera pertinente y oportuna.

Su principal característica, que la diferencia de otras técnicas que trabajan con el habla como la entrevista, se refiere a su carácter grupal. En la entrevista, el entrevistado contestará a las preguntas del investigador sin mayores retos que los que este le ponga, de este modo “un sujeto individual no sometido a una situación discursiva, tan sólo nos ofrecerá enunciados en los que las relaciones semánticas se expresarán de modo fragmentario” (Canales y Peinado, 1999: 291)

Por otro lado, en una conversación grupal, el discurso aparece en todo su esplendor, en la medida en que este es social, es decir, requiere de la interacción, el universo del sentido es grupal puesto que “en el intercambio se re-produce el sentido”. Ubicados en una situación grupal, los individuos se insertan en un contexto discursivo en el cual sostienen posiciones, argumentan y se defienden del mismo modo que lo realizan en situaciones cotidianas.

Igualmente, el grupo de discusión se diferencia de otras técnicas grupales como la entrevista colectiva en la medida en que se basa en la discusión como medio de la producción de la “verdad”. Mientras en la entrevista colectiva una pregunta es contestada por cada individuo en particular sin ser refutado o debatido por otro, en el grupo de discusión todas las posiciones son susceptibles de ser discutidas y rebatidas.

Para identificar las justificaciones que los/as niños/as hacen de sus acciones en situaciones de convivencia, una técnica como el grupo de discusión ofrece la

posibilidad de reconstruir dichas situaciones y el proceso de construcción colectiva de conocimiento que se da en ellas.

Del mismo modo, el análisis grupal y la discusión de las situaciones cotidianas de convivencia, permite descubrir los criterios que subyacen a sus acciones en la medida en que la argumentación “es el elemento fundamental dentro de la discusión moral, ya que, a través de ella, los participantes dan a conocer sus puntos de vista en los cuales se dejan entrever sus niveles de razonamiento y sus justificaciones del juicio moral” (Echavarría, 2006, p. 16).

2.2 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

El proceso para la recolección y el análisis de la información se desarrolló en los siguientes momentos:

Primer momento:

- Selección de los/as niños/as y organización de los grupos de discusión de acuerdo a criterios de edad y género
- Diseño y preparación de instrumentos para la recolección de información
- Identificación de las situaciones conflictivas de convivencia más significativas para los/as niños/as. (Taller pedagógico)

Segundo momento:

- Desarrollo de los grupos de discusión
- Primer análisis de la información (nivel descriptivo)
- Confrontación de la información con los grupos

Tercer momento:

- Desarrollo de grupos de discusión
- Segundo análisis de la información (nivel interpretativo y construcción de sentido)
- Devolución del producto a los grupos

2.3 FUENTES DE INFORMACION

El estudio se desarrolló con dos grupos diferenciados: un grupo de 10 niños y un grupo de 10 niñas, procedentes del barrio el Plumón de la ciudad de Pereira. Los/as niños/as se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios: niños/as entre los 12 y los 15 años de edad; debían vivir en el sector desde hace no menos de tres años; representativos de las dos procedencias étnicas predominantes en el sector, afrocolombianos/as y mestizos/as.

Igualmente se tuvo en cuenta la situación escolar de los/as niños/as de manera tal que la mitad de ellos/as se encuentran escolarizados/as y la otra mitad no, por diferentes factores como los problemas de comportamiento en las instituciones en que han estado, dificultades para rendir académicamente o la difícil situación económica de las familias, lo que los ha motivado u obligado a asumir obligaciones laborales desde temprana edad, como diversas actividades en los semáforos, ventas en las busetas, reciclaje y algunos de ellos/as en actividades delictivas.

La información que se recogió con ellos/as fue la siguiente: en primera medida se identificaron situaciones que para ellos/as eran conflictivas en sus relaciones cotidianas de convivencia, esto se realizó en el taller pedagógico a partir de dibujos y explicaciones de estos sobre lo que consideraban como bueno y como malo en sus relaciones interpersonales. Igualmente se complementó mediante

narraciones sobre situaciones que han ocurrido en el barrio y que para ellos/as eran malas y creaban conflicto en la convivencia.

En segunda instancia se realizaron los grupos en los que se sometieron a discusión las situaciones conflictivas de convivencia que los/as niños/as identificaron, bajo la estructura de dilema, en donde debían escoger opciones y justificarlas públicamente, dichas justificaciones eran puestas en debate en el grupo. Así pues se tuvo para el análisis, información de diferentes tipos: dibujos, narraciones y las discusiones grupales que fueron grabadas y transcritas. (Se anexan los dibujos, narraciones y discusiones)

2.4 DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO

El sector donde se desarrolló la investigación se encuentra localizado al occidente de la ciudad, fue constituido a partir de procesos de invasión en los cuales se reconocen dos fases: la primera, hace más de 30 años, cuando la población de la ciudad crecía aceleradamente por migraciones campesinas y se presentaban oleadas sucesivas de invasiones de tierras, lideradas por beligerantes organizaciones de viviendistas; la segunda, producida desde finales de los años 90, se refiere a las invasiones que se dieron a partir de la llegada de familias en situación de desplazamiento por el conflicto armado especialmente del corregimiento de Santa Cecilia, municipio de Pueblo Rico en Risaralda y de municipios del departamento del Chocó.

Este proceso de constitución del barrio, a partir de las continuas ocupaciones de tierras, ha generado un frecuente choque con la administración municipal, la cual no reconoce propiedad legal sobre los predios a sus ocupantes y de esta manera explica la ausencia de obras de mejoramiento de infraestructura en la zona, tanto en servicios públicos como en saneamiento básico.

Existen redes precarias de alcantarillado, consistentes en canales subterráneas y otras al aire libre, construidas por la misma población, las cuales descargan directamente en una quebrada, generando condiciones de deterioro ambiental y un alto nivel de vulnerabilidad en el área de salubridad.

La mayoría de la población adulta de la zona se emplea en la informalidad, generalmente en ventas ambulantes, también hay quienes trabajan en la construcción y de *paleros*². El desempleo es un problema sentido por la comunidad que limita las posibilidades de desarrollo de las familias. Dentro de la zona se han encontrado iniciativas productivas especialmente lideradas por las mujeres, quienes en su gran mayoría han asumido el rol de cabezas de hogar.

La problemática educativa de la zona está centrada en un alto número de niños/as y jóvenes desescolarizados/as quienes acceden al campo laboral a edades tempranas. Generalmente los/as niños/as están cursando grados no acordes a sus edades cronológicas, debido a que la gran mayoría de la población está en situación de desplazamiento, lo que ha causado que las familias estén en una continua movilidad, la escuela convencional aún no esta preparada para brindar el servicio de educación acorde a la necesidades socioculturales y psicológicas de esta población, que por sus características especiales requiere unas propuestas pedagógicas que se ajusten a su nueva realidad contextual.

La no existencia de una oferta educativa para esta demanda que se ha creado por estos nuevos asentamientos poblacionales, ha hecho necesario el traslado de los/as niños/as y jóvenes a colegios lejanos de la zona lo que ha desmotivado tanto a estos, como a sus padres y madres, generando un altísimo grado de deserción escolar, a esto se suman otros factores como la falta de una buena

² Este oficio consiste en pararse en un semáforo a ofrecer la fuerza de trabajo a los camiones de carga, para cargar y descargar materiales de construcción.

nutrición, la falta de propuestas laborales y las relaciones conflictivas que se presentan en la familia.

La falta de acceso a servicios públicos domiciliarios, falta de acceso a servicios públicos sociales, léase el ingreso y el trabajo, educación, salud, vivienda, recreación y deporte, la promoción de un medio ambiente sano, promoción de la infancia y la juventud, promoción al desarrollo de la familia y género, promoción de la organización y la participación comunitaria, configura una situación de alta vulnerabilidad social y de derechos para las familias de estos sectores.

Esta situación se empieza a traducir en relaciones anómalas entre los grupos generacionales, adultos mayores, adultos, jóvenes e infancia, entre las familias y las poblaciones de los diferentes sectores, entre estas y las entidades que representan al estado.

Una de las principales problemáticas que reconocen los habitantes de los sectores es la alta descomposición social que se presenta, manifestándose en una creciente situación de miedo ante el aumento de la delincuencia juvenil, la formación de bandas y el aumento de jóvenes armados vinculados a prácticas violentas, robos, atracos, homicidios, expendio y consumo de sustancias psicoactivas.

Esta situación incide directamente en la realidad de las formas de vida, a que se ven abocados la infancia y la juventud: Maltratos físicos y psicológicos, abusos de poder, abuso y acoso sexual, prostitución, mendicidad, drogadicción, explotación laboral, prácticas delincuenciales, deserción escolar, poco fortalecimiento de la identidad y vacíos en los proyectos integrales de vida de jóvenes, niños y niñas.

En resumen, el sector en el que viven y han crecido los/as niños/as con los cuales se realizó la investigación configura un contexto violento en el que las disputas

entre bandas por el control de los expendios de droga, los ajustes de cuentas, los robos y atracos, cobran vidas de jóvenes continuamente. Pero también un contexto violento en la medida en que se ha convertido en el sector con mayor número de denuncias de maltrato y violencia intrafamiliar de la ciudad³. Este hecho se le suma a las condiciones físicas, sociales y económicas antes mencionadas, que dificultan la realización de un proyecto de vida individual y colectiva.

Es este el contexto en el que se producen las relaciones cotidianas de los/as niños/as y jóvenes, en el que se da la interacción diaria y se presentan sus situaciones conflictivas de convivencia, el que sirve de telón de fondo para sus justificaciones morales, y el que, de acuerdo a lo que pensamos en esta investigación, ayuda a configurar sus criterios y sentidos morales que orientan sus acciones.

2.5 RECOLECCION DE LA INFORMACION

Como se ha planteado anteriormente, en este estudio se pretendió indagar sobre las justificaciones morales de los/as niños/as frente a situaciones cotidianas de convivencia, con este fin se escogió la realización de grupos de discusión como una técnica que permite el intercambio de argumentos, razones y sentimientos de manera tal que posibilita el juego público de la justificación.

Inicialmente se desarrolló un taller en cada grupo en el cual se indagó sobre las situaciones que para ellos/as son conflictivas en sus relaciones cotidianas de convivencia. Dicho taller se realizó como introducción a los grupos de discusión propiamente dichos y pretendía recoger las situaciones conflictivas de ellos mismos de modo tal que respondieran a sus relaciones cotidianas. Para ello se recurrió a estrategias como el dibujo, la explicación de este y la narrativa en las

³ Según conversaciones con funcionarios del ICBF Regional Risaralda.

cuales se plasmó lo que para ellos/as era bueno y malo en sus relaciones interpersonales, al tiempo que identificaron algunas situaciones reales que se han presentado en el barrio y que han generado conflictos en su cotidianidad.

Posteriormente esas situaciones conflictivas se presentaron a discusión en forma de dilemas morales en los cuales se pone al individuo para que tome una opción, donde lo más importante no es la opción elegida sino la justificación que dé a su escogencia (Echavarría, 2006, p15). La discusión de la manera en que analizan las situaciones presentadas nos permitió observar la explicitación de las justificaciones que los/as niños/as hacen de sus elecciones, las razones que daban frente a aquellas que las rebatían, haciendo ganar en profundidad en el análisis, y posibilitando la búsqueda de los criterios y fuentes de sentido que subyacen a ellas.

Estructura del taller pedagógico

Objetivo: Identificar participativamente las situaciones conflictivas que afectan la convivencia cotidiana en el barrio.

Metodología: Este espacio se desarrollara teniendo en cuenta los siguientes pasos:

1. Realización de dibujo de acuerdo a la pregunta orientadora.
¿Que es lo bueno para usted?
2. Socialización, interrogación y explicación sobre el dibujo.
3. Redacción de una breve narración que cuente algún acontecimiento cotidiano que haya sucedido en el barrio y que consideres haya sido malo.
4. Socialización, interrogación y explicación de las narraciones.
5. Sistematización del evento comunicativo.

Estructura del grupo de discusión

Objetivo: Indagar e identificar las justificaciones y criterios que dan los niños y las niñas frente a las situaciones de convivencia cotidiana que se dan en el barrio.

Metodología: Esta estrategia se realiza mediante los siguientes momentos:

1. Saludo – Explicación de la metodología.
2. Exposiciones de la situación conflictiva a explorar.
3. Preguntas orientadoras.
- ¿Que deben hacer los personajes ante las situaciones presentadas?
4. Promoción a la discusión y argumentación entre los y las participantes, para dar razones del por que actuarían en la forma en que lo planteen.
5. Cierre y agradecimiento.
6. Sistematización del evento comunicativo.

3. ANALISIS DE LA INFORMACION

3.1 METODOLOGIA DEL ANALISIS

Al utilizar el taller pedagógico y el grupo de discusión como principales técnicas para recolectar la información, nos encontramos con diferentes tipos de fuentes de información como el dibujo, las narraciones y las discusiones grupales. Analizar esta información con el fin de obtener las justificaciones morales de los/as niños/as y los criterios que subyacen a estas, nos lleva a buscar un método cualitativo adecuado y pertinente.

El análisis tuvo como objetivo interpretar las razones brindadas por los/as niños/as frente a situaciones conflictivas cotidianas en la convivencia, para descubrir las justificaciones morales, los criterios morales y las fuentes de sentido que le subyacen. De esta manera se asume una mirada hermenéutica de la investigación que hace énfasis en la comprensión del fenómeno estudiado a partir de las explicitaciones verbales que dieron los sujetos.

Tanto los dibujos y narraciones (textos), como las discusiones grupales (conversaciones) son sucesos comunicativos en los cuales, de acuerdo con Echavarría (2006), los participantes han interactuado, verbalizando y argumentando sus justificaciones morales. Al comprenderlas de esta manera se posibilita su estudio mediante el análisis del discurso ya que este permite el análisis de “la conversación y el texto en contexto” (Van Dijk, 2003, p. 24).

Mediante el análisis del discurso se han podido analizar las diversas fuentes de información, centrándose no solo en el contenido de estas sino en otros aspectos importantes a la hora de observar las justificaciones morales de los/as niños/as: la interacción, las tomas de postura en la conversación, las estrategias utilizadas, el

contexto en el que se produce el texto o la conversación; en otras palabras no sólo se analiza “lo dicho” sino todo lo que el sujeto “hace” en el momento de decirlo y el contexto (espacial y temporal) en el cual lo dice, buscando “dar cuenta del discurso como acción social, dentro de un marco de comprensión, comunicación e interacción” (Van Dijk, 2003, p. 48)

3.2 PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo a través del análisis del discurso se desarrolló en los siguientes pasos:

En primera instancia se hizo un análisis de los dibujos realizados por los/as niños/as a partir del análisis de marcas semióticas en estos, donde se recogía lo que para ellos/as es lo bueno y lo malo, con el fin de encontrar las situaciones de convivencia que para ellos/as eran conflictivas.

Igualmente se hizo un análisis de las otras producciones discursivas como las narraciones y las discusiones grupales a partir de marcas semánticas como las reiteraciones en los discursos, los escenarios, los actores, los roles y otras circunstancias propias de la conversación como los contrastes, las polarizaciones, etc. En este primer nivel de análisis la información proveniente de las diversas fuentes se sistematiza a partir de los criterios anteriormente mencionados.

Un segundo momento se refiere a la categorización de esa información. Se procedió a categorizar inicialmente desde las fuentes de información (dibujo, narración, discusiones) y luego desde los sujetos. Esta primera categorización permitió la agrupación en categorías más grandes que englobaron a otras en un segundo nivel de categorización. Finalmente se estableció una primera interpretación de justificaciones y criterios desde estas categorizaciones.

Por último, se presentó el momento de interpretación propiamente dicho mediante el establecimiento de inferencias a partir de la categorización realizada. En este momento se tejieron las relaciones existentes en los discursos de los/as niños/as y que respondían a justificaciones, criterios y fuentes de sentido morales en estos/as, igualmente se pudo desarrollar la comparación entre las justificaciones de los niños y aquellas brindadas por las niñas.

En este nivel del análisis se pudieron inferir las preocupaciones morales de los/as niños/as, las orientaciones y fuentes de sentido de sus justificaciones y criterios, para finalmente desarrollar la discusión teórica con las diferentes perspectivas revisadas y con los antecedentes investigativos que ya hemos comentado.

4. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de la investigación, en primera instancia, de acuerdo a la metodología desarrollada, se presentarán las situaciones conflictivas de convivencia que los/as niños/as reconocieron, para luego dar a conocer las justificaciones morales explicitadas por ellos/as y los criterios morales que subyacen a ellas y finalmente, se establecerá la comparación entre lo dicho por los niños y lo que plantearon las niñas.

4.1 SITUACIONES DE CONVIVENCIA CONFLICTIVAS

En el ejercicio desarrollado con niños y niñas se identificaron las situaciones que para ellos/as generan mayor conflicto en la convivencia cotidiana, a partir del reconocimiento de las acciones, actitudes y situaciones que hayan pasado en el barrio y que ellos/as identifican como malas, como problemáticas para la convivencia.

Las situaciones identificadas fueron, entre las niñas, los robos en el barrio, los asesinatos, el consumo de drogas y la falta de acción solidaria por parte de los vecinos cuando se está siendo víctima de un robo, un asalto o cualquier otra situación trágica:

“Que un día uvo⁴ un incendio y que muchas personas pudieron ayudar pero ninguno ayudó a nada antes ayudaron a robar y hubieron muchas perdidas a la gente muy necesitada y nadie les respondió por nada”.

“Me pareció muy malo lo que sucedió un día que nos robaron y todos vieron y nadie dijo ni hizo nada”

⁴ Entre comillas se encuentran fragmentos de lo que dijeron niños y niñas en las discusiones y en los ejercicios realizados, se transcriben tal como ellos/as los escribieron o dijeron.

“Que una vez nos estabamos viendo la novela en la casa y cuando sonaron unos disparos y salimos a ver y hera un muchacho que abian matado a un muchacho al frente de mi casa y el muchacho estaba vivo y vinieron los policías y yamaron un taxi vino y no lo querian montar que porque ya se habia muerto y todavía estaba vivo y yegando al hospital se murió”

Entre los niños se identificaron como situaciones conflictivas para la convivencia los robos en el barrio, los asesinatos, la persecución a algunos de ellos por parte de otros grupos, ser testigo de una acción delictiva lo cual trae como consecuencia las amenazas.

“Yo estaba en el barrio con los parceros y yegan 3 manes enjuetados⁵ a bolialen al meyo y yo estaba con el cuando yegaron y dispararon el meyo yegó y sacó el fierro⁶ y dio un tiro en el hombro y salieron a correr las cagaderas fueron por lana y salieron trasquilados. Fin. ”

“Que muelón le estaba robando a un señor y Yair se metió y Yair dijo que se dieran los navajasos y el señor dijo que lo esperaba y Yair ya tenía la nabaja y el señor sacó un revólver y le pegó 2 pepasos”.

“Para mí lo malo es que un dio mataron a un taxi solo por robarlo y eso me pareció muy malo porque él trabajando por mantener a su familia que tiene y también me parece malo robar”.

A partir de las historias narradas por los niños y niñas, las explicaciones que dieron de ellas, se identificaron algunas situaciones reales que reúnen las preocupaciones y los conflictos que se presentan en la cotidianidad con el fin de generar la discusión grupal sobre ellas y así obtener las justificaciones morales

⁵ Enjuetados: Armados

⁶ Fierro: arma de fuego

que ellos/as hacen sobre el análisis de sus situaciones de convivencia, estas situaciones fueron:

Robar vs. Ser honesto: devolver o no la billetera con plata que se le ha caído a un compañero en el juego, teniendo en cuenta que se está pasando una necesidad.

Ayudar vs. Quedarse quieto y callado: ser testigo de un ataque o un robo a un vecino por parte de alguien del mismo barrio, debe ayudar, debe quedarse callado, no debe hacer nada?

Situación familiar en la que el hijo llega drogado y la hija se está prostituyendo, qué deben hacer los padres, qué debe hacer cada miembro de la familia y los/as amigos/as, qué debe hacer cada hijo/a?

4.2 JUSTIFICACIONES, CRITERIOS Y SENTIDOS MORALES DE LOS NIÑOS

A partir de las discusiones grupales de las situaciones conflictivas identificadas se tomaron las justificaciones que daban los niños a sus decisiones, a sus posturas, a las elecciones que hacían en el momento de discutir. Las razones que ellos daban para tomar una u otra decisión se analizaron para interpretar las justificaciones morales, los criterios que orientan sus acciones y decisiones en la cotidianidad y los sentidos morales profundos que subyacen a esas razones.

Esta estructura categorial, que se muestra de manera gráfica en los cuadros, y que da cuenta de las justificaciones, criterios y sentidos morales, proviene de Echavarría (2006) y su tesis doctoral antes mencionada. En dicha tesis se mostró la importancia que tiene, en el estudio de las justificaciones morales, la profundización de los criterios de acción u orientaciones morales y de los sentidos

morales, donde “se entendió por sentidos morales las diversas significaciones que las niñas y los niños dieron a las categorías consultadas, así como a las diversas interpretaciones y justificaciones que dieron cuando se les preguntaba del por qué lo expresado significaba lo bueno, lo malo, lo justo y lo injusto” (2006, p 71).

SENTIDOS MORALES	CRITERIOS	JUSTIFICACIONES
Cumplimiento de los marcos normativos	Mantenimiento del orden social	Ser solidario con las autoridades
	Cumplimiento del marco normativo	Cumplir la norma
	Respeto a la propiedad	Respetar la propiedad
Solidaridad	Solidaridad con el que es víctima de una injusticia	Sentimiento de justicia
	Solidaridad con el que sufre	Preservar la vida Ser solidario con el que sufre
	Solidaridad por vínculo de amistad	Vínculos afectivos
Sensibilidad humana, sentimientos morales y responsabilidades frente al otro	Compasión, Evitar el sufrimiento del otro	Sentimiento de justicia Ser solidario con el que sufre Vínculos familiares
	Simpatía	Percepción de la necesidad: el hambre
	Sentimientos de culpa	Sentimientos de culpa
	Rabia	
Principio de justicia	Sentido de justicia	Sentimiento de justicia
Preservar la vida	Primacía de la vida	Sobrevivir, cuidar la vida.
Lealtad	Lealtad	Vínculos afectivos, amistad
Necesidades socio-económicas	Satisfacción de las necesidades: el hambre	Percepción de la necesidad: el hambre
Expectativa de retribución	Búsqueda de recompensa	Esperar recompensa por las acciones buenas
	Evitar el castigo	Temer el castigo por las acciones malas
	Regla de oro	Expectativa de reciprocidad: hacer lo que quiero que me hagan.
Búsqueda de Bienestar individual y familiar	Mejorar la vida	Expectativa de un futuro mejor
Búsqueda de la felicidad	Goce, disfrutar la vida	Disfrutar antes de morir

SENTIDOS MORALES	CRITERIOS	JUSTIFICACIONES
Los vínculos y los tipos de relaciones humanas	Vínculos de amistad	Amistad
		Lazos afectivos fuertes
	Vínculos familiares	Filiación
		Vínculos familiares
		Sobrevivir, cuidar la vida.

El análisis y la interpretación de las justificaciones morales dadas por los/as niños/as nos lleva a reconocer los criterios morales que subyacen a estas; en un primer nivel de análisis, se categorizaron dichas justificaciones de acuerdo a unos sentidos morales encontrados. A partir del establecimiento de relaciones entre estas categorías, en un segundo nivel de análisis, se realizó una categorización en la cual las justificaciones y criterios se agruparon en cinco grandes sentidos morales comunes para niños y para niñas, desde los cuales se desarrolló la comparación entre ambos grupos.

Los sentidos morales de los niños

1. Cumplimiento de los marcos normativos	Cumplir la norma
	Respetar la propiedad
	Evitar el castigo
	Esperar beneficios (reciprocidad)
2. Sensibilidad humana	Sentimientos
	Acciones que generan esos sentimientos: solidaridad
3. Relaciones humanas y vínculos afectivos	Tipos de vínculos: Vínculos familiares y de amistad
4. Contexto sociocultural	Preservar la vida
	Necesidad socioeconómica
5. Principios generales	Justicia
	Bienestar
	Felicidad

4.2.1 Cumplimiento de los marcos normativos. En primera medida podemos encontrar un sentido construido desde el **cumplimiento de los marcos normativos**, aquí encontramos por un lado el reconocimiento de unas normas que nos guían y el deber de respetarlas, por lo tanto se orienta la acción a partir del cumplimiento de la norma, el *respeto a la propiedad*, la *colaboración con las autoridades*, lo cual permite que el ordenamiento social se mantenga; por otro lado y en la misma vía de la relación con los marcos normativos se presenta en los niños la expectativa de retribución de sus acciones, hay unas normas que se deben respetar, el no respetarlas acarrea unos castigos, los niños orientan sus acciones a partir del *temor a esos castigos* y esperando una retribución o recompensa por sus acciones buenas.

Sin embargo no sólo se reconocen las normas legales, también las normas socioculturales, que se sostienen de acuerdo al contexto, sirven como coacción externa de las acciones de los niños, como una de las reglas imperantes en la sociedad es frecuente encontrar en los niños la *regla de oro* como una máxima orientadora de las relaciones interpersonales “no hagas a los demás lo que no quieras que te hagan”, en una relación de espera de retribución y temor a la retaliación en los casos de acciones buenas y malas respectivamente.

Cumplir la norma

Lo bueno se hace para colaborar con las autoridades, esa colaboración es buena en la medida en que sirve para coger a los malos, los malos son aquellos que cometen un delito.

Las acciones buenas se refieren al **mantenimiento de un orden** que está dado desde un **marco normativo** establecido. Quienes se salen de ese marco, aquellos que cometen delitos, son malos y deben ser cogidos y castigados, la colaboración

con las autoridades para que los que trasgredan el marco normativo sean castigados tipifica una acción buena para los niños.

Ese mantenimiento del orden motiva a los niños a no actuar de un modo que consideren incorrecto:

“porque si es por plata uno va y busca trabajo o pide prestado, o saca un gota a gota. Yo hago una colaboración por ahí por la cuadra, pediría ayuda a la alcaldía”

Lo que mueve a los niños en este caso es una relación con el **marco normativo** establecido, en primera instancia se reconoce el marco como legítimo para regular las relaciones interpersonales, la acción de las autoridades legales para aprehender a quienes se salgan del marco también es legítima, por lo tanto la necesidad de colaborar con estas autoridades para **mantener ese marco normativo y el orden social que instaura y defiende**, se convierte en algo que orienta mi conducta.

Respetar la propiedad

Hay otro tipo de justificaciones en las que los niños plantean que lo bueno es ser honrado, la honradez radica en no robar, en respetar lo que no es de uno, en respetar la propiedad:

“Lo que se le cae a un amigo se le tiene que entregar”

“Entregársela, porque le corresponde a él”

“Yo se la devuelvo porque lo que uno se encuentra y sabe de quien es se le devuelve”

“Se la devolvería así fuera amigo, conocido o no. Porque lo que no es de uno no es de uno”

Respetar la propiedad remite al respeto del marco normativo establecido, no está permitido robar, lo bueno **es respetar esa norma**, cumplirla, lo bueno se define desde la norma establecida que **mantiene un orden social**.

Búsqueda de recompensa, evitar el castigo

La búsqueda de una recompensa por mis acciones buenas parece orientar las acciones de los niños en algunas ocasiones, del mismo modo evitar el castigo al que me veré sometido si hago alguna acción mala, me cohibe de realizarla.

Realizo acciones buenas esperando que aquel al que ayudo me recompense, o a que la recompensa venga de parte de los padres o de las autoridades, o en última instancia de Dios. Ayudaría a otro *“para que me de plata”*, para que me recompense.

No realizo acciones malas por temor a un castigo seguro por parte de las autoridades, los padres o, incluso, el destino.

“...de pronto es tan de malas que lo cojan los tombos a uno, y se lo llevan pa la cuarenta⁷ o pal marceliano⁸”

“Como va a irse usted a meter en un problema, lo meten a la cárcel”

“Porque le viene la sal a uno”

Esta forma de orientar las acciones conduce a relativizar los comportamientos, robar es malo solamente si alguien me está viendo y de este modo puede aparecer el castigo, invirtiendo la ecuación: una acción es mala porque me castigan, en lugar de: se castiga una acción porque es mala.

⁷ “La cuarenta” es el nombre de la cárcel municipal.

⁸ “Marceliano Ossa” es el nombre del centro de reclusión para menores de edad.

“Si él no ve que se le cayeron me los dejo pa mí”

Plantea uno de los niños al preguntársele por lo que debe hacer si a un compañero se le cae su billetera con dinero. Robo si no me están viendo, si me están viendo no robo. La acción en sí misma no es mala ni buena, lo malo es el castigo que me dan si robo, lo bueno es la recompensa que espero si no robo.

Expectativa de reciprocidad

Actuar esperando un beneficio o para evitar un castigo no sólo se ve enmarcado en relación a una autoridad que me recompensará o castigará, también se presenta con la expectativa de que en un futuro esa acción buena que se realiza se le devuelva a sí mismo, en otras palabras esperando que lo que yo haga hoy mañana otro me lo haga a mí.

A esto le hemos llamado **expectativa de reciprocidad** en la medida en que lo que se busca no es una recompensa inmediata y concreta, sino la esperanza de que en un futuro, cercano o lejano, la actitud que se tuvo sea recíproca si me llego a ver en la situación contraria.

Ahora bien, hay dos tipos de actitudes en esta misma orientación: la primera que me lleva a actuar bien esperando que los demás en una situación similar actúen de esa manera conmigo:

“O sea, no por interés, sino que después, él puede ayudarlo también a uno”

“porque yo sé que después él también me ayudará”

“porque tal vez yo después podría estar en la misma situación de él y hasta él mismo me podría ayudar a mí”

“porque de pronto uno está en las mismas y él lo puede ver a uno y lo ayuda”

“porque pudo haber sido a mi el que se me cayera la billetera y él me la devolvería”.

La segunda actitud es la de contenerme de realizar una acción mala, temiendo que en una situación similar los demás actúen de esa manera conmigo:

“porque le pueden hacer a uno eso después”

“porque uno roba y luego le roban a uno”

“Porque uno no sabe, uno esté de malas y le pueden matar la mamá a uno”

Esta justificación bastante frecuente en los niños nos recuerda los preceptos de la religión judeocristiana: en la religión judía se considera mandamiento principal, lo que se suele llamar la **Regla de Oro**: “No hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti”. En el evangelio esta misma máxima se encuentra de una manera reformulada: “Todo lo que queráis que los hombres os hagan, hacedlo vosotros a ellos” (Lucas 6, 31). Estas dos posturas las vemos en las dos actitudes que hemos revisado.

4.2.2 Sensibilidad humana. En segunda medida, se observa un sentido construido desde la **sensibilidad humana**, las responsabilidades que se tienen frente al otro, los sentimientos que se mueven en los niños a partir de la lectura que hacen de su realidad, de las acciones propias y de las de los demás.

Por una parte encontramos los sentimientos que se producen en los niños al analizar dichas situaciones: la *compasión* frente a aquellos que sufren, frente a quienes son víctimas de injusticias, frente a quienes se les ha hecho daño; como veremos estos sentimientos ganan en profundidad mientras mayor sea el vínculo afectivo que se tenga con esas personas o mientras más cercana se sienta la

situación vivida por el otro, en otras palabras los sentimientos se profundizan cuando crece la *“simpatía”* que se siente frente a esa persona.

Otro tipo de sentimientos que se ven involucrados en las justificaciones de los niños son aquellos que se desprenden no frente a las acciones de los demás sino desde las acciones propias, son aquellos sentimientos que se producen luego de cometer una acción mala, *sentimientos de culpa* identificados por ellos como rabia, rencor, o simplemente como sentirse mal.

A partir de estos sentimientos los niños emprenden y justifican acciones que consideran como buenas, entre estas acciones sobresale la *solidaridad* como un principio que mueve la acción moral de los niños. Esta solidaridad movida por sentimientos de compasión se pone en juego frente a aquel que es víctima de una injusticia, frente a aquel que está sufriendo o con aquellos que se tienen vínculos de amistad.

Compasión, evitar el sufrimiento del otro

La percepción de una situación como injusta, produce en los niños diferentes sentimientos como “el pesar”, **la compasión**, que los mueve a actuar de forma **solidaria con la víctima de esta injusticia:**

“por que lamento que este sudándola y venga este ahí a ganársela fácilmente”

La percepción del sufrimiento del otro igualmente conduce a los niños a justificar sus acciones, generalmente cuando quien está sufriendo es un familiar o un amigo. Si la mamá es **la que está sufriendo**, se debe poner todo el esfuerzo y cualquier acción está justificada. El tipo de vínculo que se configura se vuelve aquí

la carta importante para justificar una acción, al ser más fuerte el **vínculo**, toca más los **sentimientos** del sujeto y por lo tanto se actúa de manera inmediata.

Ayudar al que sufre se presenta como lo bueno en una gran cantidad de casos, se justifican las acciones como buenas cuando con ellas se está ayudando a alguien a suplir una necesidad, esa necesidad en la mayoría de los casos se identifica con el hambre.

“porque es un amigo que necesita comida para la mamá, para los hermanos, para el papá, no para el papá no, para los hermanos, para la mamá”

“porque mucha gente que por eso, por hambre se muere entonces es una necesidad que necesita la gente”

Simpatía

La solidaridad con el que tiene una necesidad se presenta, generalmente porque se **comparte esta situación** con esa persona, es decir me solidarizo con el que tiene hambre porque yo también tengo o he tenido hambre, siento simpatía por aquel que comparte mis necesidades, con aquel que está sufriendo lo que yo sufro o he sufrido:

“Se la devolvería porque de pronto él la necesita como yo la estoy necesitando”

Sentimientos de culpa

Hacer algo bueno se justifica, en unos casos, por la espera de una recompensa, y al mismo tiempo por evitar el castigo al que nos haríamos merecedores al realizar lo contrario, pero ese castigo no siempre es esperado del exterior de la persona.

No debemos hacer algo malo, dicen ahora los niños, porque esto ocasionaría a la persona un sentimiento con el que sería difícil vivir, ellos lo han identificado como rencor, **rabia**, que nos llevaría a hacer otras cosas:

“Porque se le llena la conciencia a uno de rencor”

“Porque sí, porque le llenan cabezas de motivos, le dan como rabia a uno.

Porque uno con rabia mata a cualesquiera”

“porque cuando se fuma ese bareto se le llena la cabeza como de rabia, de malos pensamientos [lo se] porque yo ya he metido eso parce”

Esto nos remite de inmediato al plano de la conciencia, hacer cosas malas deja cosas en la cabeza, en la conciencia, rencor, rabia, “motivos”. Al analizar esa situación definen que esos **sentimientos** quedan al pensar que cuando le hacen eso malo a uno también se siente rabia, también se siente mal:

“porque cuando lo roban a uno, uno se siente muy mal”

Solidaridad con la víctima de una injusticia

La **percepción de una situación como injusta** produce en los niños diferentes sentimientos que mueven a la acción en defensa de aquel que es víctima de la injusticia.

La colaboración como acción buena identificada por los niños se justifica en la medida en que aquel al que se le ayuda, sea víctima de una injusticia, por ejemplo ser robado, en este caso el ser robado no se juzga en relación con la norma que se está violando, no se recurre al marco normativo para orientar mi acción, se analiza, al contrario, la situación del robo en toda su extensión, así el robo más que un delito contra la ley es una injusticia contra la víctima en la medida en que este se ha “esforzado” para conseguir los medios de sobrevivencia, ha trabajado,

la ha “sudado”, mientras que el que roba se la está quitando sin esfuerzo, “fácilmente”:

“porque el otro viene de trabajar y sudando la plata pa que se la quiten, no aguanta”

El ser percibido este robo como una injusticia produce en los niños diferentes sentimientos como “el pesar”, **la compasión**, que los mueve a actuar de forma **solidaria con la víctima de esta injusticia**:

“por que lamento que este sudándola y venga este ahí a ganársela fácilmente”

La injusticia en este sentido se mide en términos de esfuerzo, no es justo que unos se esfuercen para sobrevivir y otros recurran a medios considerados de más facilidad en detrimento de los primeros.

Solidaridad por vínculos de amistad

Ver un amigo en peligro de muerte me lleva a reaccionar de una forma especial, a ayudarlo, defenderlo, así sea arriesgando mi vida o, como lo veremos más adelante, propiciando la muerte de otro, al preguntarle a uno de los niños qué debe hacer si le están robando a uno de sus amigos responde:

“Matarlo [al ladrón], Por que le está robando al amigo de uno”

Esta **solidaridad** que se da por los vínculos de amistad se tiene en cuenta también a la hora de dirimir los conflictos entre ellos, ante una situación conflictiva o que los pone en un dilema frente a lo que deban hacer, por ejemplo al preguntársele por lo que debe hacer si a un compañero se le cae su billetera con

dinero, la respuesta depende del vínculo existente entre ellos, si es amigo se la devuelvo, si no es mi amigo *“No se la entrego y listo”*:

“Lo que se le cae a un amigo se le tiene que entregar”

“Por que si, por que es mi amigo”

“Por que es mi mejor amigo y ahí perdería uno la amistad”

“No, porque no somos amigos y no se caen bien”

Estos lazos de amistad configuran vínculos de **lealtad** que entrar a jugar parte importante a la hora de solucionar sus conflictos o, por el contrario, a la hora de comenzarlos, en el momento en que uno de ellos los viola.

Solidaridad con el que sufre

Hasta ahora hemos visto dos clases de solidaridad, aquella que se tiene con los amigos por lealtad, por el vínculo afectivo construido y la segunda, la solidaridad con el que está siendo víctima de una injusticia. Aquí encontramos un tercer tipo de solidaridad, aquella que se tiene **con el que sufre**: con aquel que tiene necesidades, que tiene hambre, con los que son más pobres que ellos.

“Ayudar a los que necesitan”

“Porque hay mucha gente pobre que tiene hambre y da pesar”

“Porque hay personas que se están muriendo de hambre y uno tiene la plata y no los ayuda”

“Para entregarle la plata a los que están aguantando hambre”

“Para poder darle alimentación a sus hijos”

Las necesidades, específicamente el hambre, mueven sentimientos de pesar, **compasión**, que llevan a acciones solidarias con aquellos que las están padeciendo y de este modo las justifican.

4.2.3 Relaciones interpersonales y los vínculos afectivos. En tercer orden, aparece un sentido construido desde las **relaciones interpersonales y los vínculos afectivos**. Los niños justifican sus acciones y decisiones en la vida cotidiana a partir de las relaciones que se tejen con los demás, por una parte las *relaciones familiares*, donde ejerce un papel predominante la figura de la madre, evitar su sufrimiento y ayudarla a salir adelante son dos de las más frecuentes justificaciones que dan los niños.

Por otra parte aparecen con mucha fuerza los lazos afectivos que se construyen por *amistad*, la solidaridad entre amigos que constituye un principio de *lealtad*, se convierte en un criterio mediante el cual los niños toman decisiones, guían sus relaciones interpersonales y solucionan sus conflictos. El tipo de vínculo y los lazos afectivos que se construyen con los demás es un factor determinante a la hora de justificar una acción moral.

Vínculos de amistad

Ya hemos visto cómo los vínculos de amistad que generan lazos afectivos fuertes sirven para justificar las acciones que los niños consideran como buenos, la solidaridad es un ejemplo de criterio que se configura a partir de las relaciones que se tienen con los amigos, los tipos de relaciones que se tejen entre los amigos se convierten igualmente en criterios que definen si se realiza una acción o no, qué decisión se toma en una situación conflictiva.

“Yo no lo haría porque es mi amigo y yo no voy a arriesgar la amistad”

Vínculos familiares

Una situación similar a la presentada con los amigos se da en la familia. Por defender a la familia, por ayudarla se justifica cualquier acción. Arriesgar la vida,

matar, robar, se justifica si algún miembro de la familia se ve en riesgo de muerte o si la familia está pasando necesidades económicas.

Sin embargo se presenta un caso bien especial, si la mamá es quien está en riesgo, si es **la que está sufriendo**, se debe poner todo el esfuerzo y cualquier acción está justificada, en cambio si el caso es el del papá, la cuestión es distinta:

“si es la mamá sí, pero si es el papá ahí si yo no me esforzaría tanto. Yo dejo que se muera y listo”

“si mi papá es responsable pues yo lo hago y si no pues que se muera”

Otras cosas entran en juego a la hora de ayudar al papá: si es responsable, si es buena gente. El número de hijos entra a contar también pues:

“si hay hartos hijos, yo si ayudaría pues, porque le ayudaría uno a la mamá”

Ayudar al papá significaría en última instancia ayudar a la mamá, lo ayudo no por él mismo sino por lo que puede significar esa ayuda para la mamá. El tipo de vínculo que se configura se vuelve aquí la carta importante para justificar una acción, al ser más fuerte el **vínculo**, toca más los **sentimientos** del sujeto y por lo tanto se actúa de manera inmediata.

Lealtad

Ya hemos podido observar que los vínculos de amistad configuran lazos fuertes de lealtad, esta lealtad se vuelve un criterio de acción para los niños a la hora de decidir en una situación conflictiva o problemática, primero está el amigo, con el cual se guarda una solidaridad especial:

“Por que si, porque es mi amigo”

“Por que es mi mejor amigo y ahí perdería uno la amistad”

La falta de lealtad significa inmediatamente la pérdida de la amistad.

4.2.4 Contexto sociocultural. En cuarto orden, encontramos un sentido construido desde la situación socioeconómica y la realidad sociocultural de los niños, es decir desde el **contexto sociocultural** en el cual se desenvuelven. La realidad del contexto ofrece justificaciones a los niños frente a situaciones concretas de violencia, hambre, injusticia, maltrato, entre otras.

Las que más sobresalen son, por un lado, la *preservación de la vida* como un criterio que predomina frente a los demás a la hora de tomar una decisión, realizar una acción o solucionar un conflicto, la vivencia de la violencia en el barrio se presenta aquí como un factor que impulsa esta clase de justificación moral, defender la vida de los amigos y la propia, arriesgar la vida por otro, cuidar la vida o simplemente sobrevivir, son argumentos que los niños presentan frente a situaciones concretas discutidas.

Por otro lado, la vivencia de la carencia de los medios básicos de subsistencia, como factor determinante en las vidas de los niños los hace ver en la *necesidad socioeconómica* identificada por ellos como el hambre, una justificación para sus acciones y sus decisiones. Ayudar a calmar el hambre, propia o de los otros, de su familia o de sus amigos, es un imperativo de sobrevivencia que orienta sus acciones y que justifica realizar acciones que ellos mismos han reconocido como malas, la necesidad altera lo que se asume como bueno o malo: robar es malo, salvo cuando hay necesidad.

Preservar la vida

La vida por encima de cualquier otra cosa también se convierte en una máxima para los niños a la hora de definir sus acciones. Ayudar a otro se justifica en la medida en que esté en juego su vida, si el otro puede estar en riesgo de morir debo ayudarlo aunque eso signifique que yo tenga que matar a quien lo está poniendo en riesgo o que tenga que arriesgar yo mismo mi vida:

“Para no dejarlo robar, para no dejarlo matar porque le van es a dar de baja”

Puede sonar paradójico pero la defensa de la vida de otro justifica que yo arriesgue mi vida o que propine la muerte de quien amenaza, considerando como una acción mala no ayudar o no defender al otro, la paradoja se cae al poner en la balanza cuál vida es más importante, ya que no entrego mi vida por cualquiera, definiendo en primera instancia a quien tiene **lazos fuertes conmigo de amistad o vínculos familiares**, igualmente ayudo a aquellos que están siendo **víctimas de una injusticia**.

Como se podía observar anteriormente, entregar la vida por otro se justifica primero que todo por el **vínculo afectivo**, por el tipo de relación que se tiene con esa persona. Ver un amigo en peligro de muerte me lleva a reaccionar de una forma especial, a ayudarlo, defenderlo, así sea arriesgando mi vida o, como lo decíamos, propiciando la muerte de otro, al preguntarle a uno de los niños qué debe hacer si le están robando a uno de sus amigos responde:

“Matarlo [al ladrón], Por que le está robando al amigo de uno”
“porque le están robando a un amigo de uno, a un parcerito”

Igualmente **preservar la vida** sirve para justificar por ejemplo que se considere malo “sapiar”. Quedarse callado, no decirle a las autoridades lo que se sabe sobre alguna acción en el barrio se justifica en la medida en que de lo contrario se pondría en juego la vida; el marco normativo, el mantenimiento del orden, el deber de colaborar con las autoridades no son factores que se tengan en cuenta a la hora de tomar una decisión de estas, lo primero que se debe considerar es el riesgo que se corre. “Sapiar” es malo *“porque se está arriesgando su vida”*

Necesidades socioeconómicas

La satisfacción de una necesidad es una de las justificaciones que más se repite en los niños. Como lo planteamos anteriormente **ayudar al que sufre** se presenta como lo bueno en una gran cantidad de casos, se justifican las acciones como buenas cuando con ellas se está ayudando a alguien a suplir una necesidad, esa necesidad en la mayoría de los casos se identifica con el hambre.

No importa qué tengo que hacer, así eso signifique robar, si con eso estoy quitándome el hambre propia, o de la familia,

“viendo que el otro come y yo la necesito, me quedo con ella”

“Yo, me la cogería porque tengo una necesidad”

“Porque yo sé que mi familia se está muriendo de hambre y necesitamos la plata”

“No se la daría, porque en la casa necesitamos comida para nutrirnos y alimentarnos bien”

O si estoy ayudando a quitarle el hambre a otro:

“Porque Edison⁹ está aguantando hambre”

⁹ Nombre ficticio del protagonista de una de las situaciones conflictivas analizadas por ellos.

“porque es un amigo que necesita comida para la mamá, para los hermanos, para el papá, no, para el papá no, para los hermanos, para la mamá”

“porque la necesitaba para comer”

“porque mucha gente que por eso, por hambre se muere entonces es una necesidad que necesita la gente”

De este modo el hambre se ubica por encima de otras necesidades a la hora de definir qué decisión tomar en una situación conflictiva. Cuando el hambre desaparece (hipotéticamente), las acciones que se realizarían son otras:

“porque nadie está aguantando hambre y si yo se la cogería sería un robo, porque se la estoy cogiendo al escondido sin que nadie se de cuenta”

Si hay una necesidad, tomar algo ajeno no es robo, el robo se empieza a definir en el momento en que se toma algo ajeno sin necesidad. Tener hambre, o ver alguien con hambre, no sólo justifica que yo realice una acción asumida como “mala”, sino que, más allá de eso, redefine lo que se asume como “bueno” y “malo”.

4.2.5 Principios generales. En quinto orden, se presenta un sentido construido desde los **principios generales**, si bien hasta ahora se han presentado sentidos y justificaciones que se remiten directamente al contexto, a las relaciones personales, a la sensibilidad o a los marcos normativos vigentes en un lugar determinado, los niños reconocen también un sentido que se orienta más allá de un lugar concreto y determinado, un sentido con pretensiones de universalidad.

Aquí podemos encontrar un *principio de justicia*, alimentado desde el sentimiento que se produce al percibir actos de injusticia, los niños justifican acciones, decisiones, y dan solución a sus conflictos cotidianos refiriéndose a criterios de justicia, de dar a cada quien lo que le corresponde y de reciprocidad en sus actos; otros explicitan un *principio de bienestar*, tanto individual como familiar, que se

remite al mejoramiento de la vida suya y en general; por último aparece un *principio de felicidad*, la búsqueda de la felicidad como factor orientador de las acciones cotidianas y de las relaciones con los demás.

Principio de justicia

Ya hemos visto que algunas de las justificaciones que dan los niños frente a situaciones concretas son referentes a sentimientos de justicia, principalmente la percepción de situaciones que se catalogan por ellos como injustas producen sentimientos morales tales como la rabia, la compasión que hace que ellos se solidaricen con las víctimas de esas injusticias y los lleven a realizar acciones encaminadas a su ayuda.

“porque lamento que este sudándola y venga este ahí a ganársela fácilmente”

Como vimos anteriormente el robo es juzgado como una situación injusta, sobretodo al referirse a personas del mismo barrio, la injusticia en este sentido se mide en términos de esfuerzo, no es justo que unos se esfuercen para sobrevivir y otros recurran a medios considerados de más facilidad en detrimento de los primeros.

Búsqueda de Bienestar individual y familiar

Ya hemos visto como los niños definen las acciones buenas en términos de las consecuencias que tengan para el futuro, sea por la expectativa de una recompensa o de un castigo, o de la reciprocidad en las acciones de sus semejantes. Ahora bien la definición de una acción como buena en el presente en la medida en que me ayuda a transformarlo en aras de **un mejor futuro** aparece también dentro de sus justificaciones.

Lo bueno es estudiar, aprender, leer:

“Aprender, para salir adelante”

“Llegar a ser buena persona”

“Alcanzar el sueño que uno desea”

“Para darle a la familia lo que ellos desean”

Estas justificaciones nos remiten a la búsqueda de una vida distinta de la que se tiene, una vida en la que sus sueños y los de su familia se cumplan, nos llevan a una especie de **búsqueda del bienestar personal y familiar**, hay que hacer lo bueno para que el futuro sea mejor, pero no porque ese futuro venga como recompensa desde el exterior, como un premio del destino o de dios, sino porque al hacer cosas buenas hoy, estamos trabajando en el presente por ese cambio de la vida individual o familiar, hacer lo bueno, ser bueno, según ellos, nos lleva a “alcanzar el sueño que se desea”.

Búsqueda de la felicidad

Por la misma vía de la búsqueda de una mejor vida, se presentan justificaciones que plantean lo bueno en términos de **búsqueda de la felicidad**, una felicidad que se remite al **goce**, al placer, a la alegría, una felicidad terrenal y en el presente, ya no es cumplir el sueño en ese futuro remoto sino disfrutar ahora porque la muerte está rondando permanentemente:

“Para disfrutar antes de morirse”

“Porque cuando uno se muere no se lleva nada”

4.3 JUSTIFICACIONES, CRITERIOS Y SENTIDOS MORALES DE LAS NIÑAS

Del mismo modo que se hizo con los niños se procedió con las niñas, a partir de las discusiones grupales de las situaciones conflictivas identificadas, se tomaron las justificaciones que daban a sus decisiones, a sus posturas, a las elecciones que hacían en el momento de discutir. Las razones que daban para tomar una u otra decisión se analizaron para interpretar las justificaciones morales, los criterios que orientan sus acciones y decisiones en la cotidianidad y los sentidos morales profundos que subyacen a esas razones.

SENTIDOS MORALES	CRITERIOS	JUSTIFICACIONES
Cumplimiento de los marcos normativos	Mantenimiento del orden social	Cumplir la norma
	Cumplimiento del marco normativo	
	Aprobación de los demás	Mantener la reputación
Búsqueda de acuerdos en lo cotidiano	Ponerse de acuerdo	Solucionar los problemas hablando
	Diálogo	
Necesidades socio-económicas	Satisfacción de las necesidades: el hambre	Percepción de la necesidad: el hambre
Lealtad	Lealtad	Vínculos afectivos, amistad
Preservar la vida	Primacía de la vida	Defender, cuidar, proteger la vida
Principio de justicia	Sentido de justicia	Sentimiento de justicia
Solidaridad	Solidaridad con el que es víctima de una injusticia	Sentimiento de justicia
	Solidaridad con el que sufre	Preservar la vida
		Ser solidario con el que sufre
		Percepción de la necesidad: el hambre
	Solidaridad con el que está indefenso	Sentimiento de justicia
Solidaridad por vínculo de amistad	Vínculos afectivos	
Cuidado y responsabilidad frente al otro y frente a sí misma	Cuidado del otro	Cuidar a los demás
	Dar ejemplo	Vínculos familiares
	Responsabilidad frente al otro	Ser responsable
	Responsabilidad frente a los propios actos	Asumir las consecuencias de los actos

SENTIDOS MORALES	CRITERIOS	JUSTIFICACIONES	
Sensibilidad humana frente al otro y sentimientos morales.	Compasión, Evitar el sufrimiento del otro	Sentimiento de justicia Ser solidario con el que sufre Vínculos familiares	
	Simpatía	Percepción de la necesidad: el hambre	
	Sentimientos de culpa Cargo de conciencia	Sentimientos de culpa	
	Venganza	Retaliación al ser humillado o traicionado	
	Dolor	Relaciones con el otro	
	Tranquilidad		
	Confianza		
	Los vínculos y los tipos de relaciones humanas	Vínculos de amistad	Amistad Lazos afectivos fuertes
Vínculos familiares		Vínculos filiales Vínculos familiares Ser reconocido e importante en la familia	
		Relaciones vecinales	Sentido de pertenencia Identidad territorial
Expectativa de retribución		Evitar el castigo	Temer el castigo por las acciones malas
	Regla de oro	Expectativa de reciprocidad: hacer lo que quiero que me hagan.	
Dignidad	Dignidad	No venderse, no dejarse humillar.	
Reconocimiento	Reconocimiento	Sentirse apoyado, importante, querido.	

Luego de este primer nivel de categorización, se realizó un segundo análisis en el que se tejieron las relaciones entre estas categorías, en el cual las justificaciones y criterios se agruparon en cinco grandes sentidos morales comunes para niños y para niñas.

Los sentidos morales de las niñas

1. Cumplimiento de los marcos normativos	Cumplir la norma
	Aprobación de los demás
	Evitar el castigo
	Esperar beneficios (reciprocidad)

2. Sensibilidad humana	Sentimientos
	Acciones que generan esos sentimientos: Solidaridad, retaliación, reconocimiento, cuidado, responsabilidad.
3. Relaciones humanas y vínculos afectivos	Tipos de vínculos: Vínculos familiares, de amistad, vecinales
4. Contexto sociocultural	Preservar la vida
	Necesidad socioeconómica
5. Principios generales	Justicia
	Dignidad
	Entendimiento

4.3.1 Cumplimiento de los marcos normativos. Se encontró, primero, un sentido construido desde el **cumplimiento de los marcos normativos**, sin embargo, no se plantean estos marcos normativos desde el reconocimiento de una norma legal que guía la sociedad, sino desde normas socioculturales que sirven de coacción externa a las acciones de las niñas, *mantener la reputación*, lograr la *aprobación de los demás* en el juicio que se hace de las acciones es el referente que las orienta en su cotidianidad, evitar el chisme que vendrá a partir de la reprobación de las acciones por parte de las demás. A su vez, las normas socioculturales sirven de guía para la acción de las niñas cuando suministra la *regla de oro* como máxima para sostener en las relaciones interpersonales, en una relación de espera de retribución y temor a la retaliación en los casos de acciones buenas y malas respectivamente.

El reconocimiento de la norma general de la sociedad sólo se observa cuando se plantea el castigo que se tendrá al no cumplir esas normas, en otras palabras el cumplimiento de la norma no se fundamenta en el deber de respetarlas sino en el castigo que vendrá al no cumplirlo, por lo tanto *evitar el castigo* es otra orientación de las acciones de las niñas.

La aprobación de los demás

Lo bueno se hace esperando la **aprobación de los demás**, lo malo no se hace por temor a la reprobación. La reprobación de las acciones en este contexto significa entrar en una cadena de “chismes”. El juicio de las acciones propias, por parte de los demás, entra a ser una de las justificaciones que se presenta entre las niñas, el temor a ser objeto de los chismes del barrio me lleva a actuar de una manera:

“porque es malo que la gente lo ponga de boca en boca a uno diciendo que uno es un ladrón”

“para que uno no quede de ladrón”

“yo la entregaría pa que viera que yo soy honrada”

No estar de boca en boca, mantener una reputación, lleva a cumplir un marco social aceptado, un marco normativo, el chisme se convierte en un artefacto efectivo en el **mantenimiento de ese orden social**, la presión que ejerce en las conductas de las personas se observa en las justificaciones de las niñas.

Evitar el castigo

Otra justificación de las acciones que aparece en este momento es la relación con el **castigo** que se debe tener frente a una acción mala, al tiempo que el castigo se reconoce como debido, se le teme, y la acción de este modo se realiza o no de acuerdo al castigo que se vendrá:

“Denunciarlo, usted cree que yo voy a pagar por algo que me mandaron a hacer, pues que yo hice pero porque otro me dijo”

“porque es que la cárcel es muy dura pa uno pagarla así...”

“Pues si [debe sapearlo], porque él no se va a hundir solo, porque el otro me mandó”

“Sería susto porque talvez lo cojan a él y diga no, es que fue que ella me mandó”

“Porque donde cojan a Juan y le digan son tantos años de cárcel él ahí mismo del susto lo sapea a uno, entonces por eso...”

Las niñas reconocen un dilema entre la lealtad que se debe tener al amigo y el miedo al castigo, en este caso gana el castigo justificando que en ocasiones de delitos cometidos la lealtad no sería tal sino **complicidad** y esta será castigada:

“porque sería como complicidad, y el otro también debe pagar”

“No es que uno sapié, sino que yo digo que eso es complicidad, y a veces la complicidad es muy mala. Porque uno por taparle a otro, uno a veces tapa tonterías, pero a veces tapa cosas muy grandes...”

“Lo correcto sería que él dijera los nombres de los cómplices, pero en este caso, yo pensaría que no los dijera porque me van a meter a la cárcel”

Expectativa de reciprocidad

Actuar esperando un beneficio o para evitar un castigo no sólo se ve enmarcado en relación a una autoridad que me recompensará o castigará, también se presenta con la expectativa de que en un futuro esa acción buena que se realiza se le devuelva a sí misma, en otras palabras esperando que lo que yo haga hoy mañana otro me lo haga a mí.

A esto le hemos llamado **expectativa de reciprocidad** en la medida en que lo que se busca no es una recompensa inmediata y concreta, sino la esperanza de que en un futuro, cercano o lejano, la actitud que se tuvo sea recíproca si me llego a ver en la situación contraria, así pues se actúa bien esperando que los demás en una situación similar actúen de esa manera conmigo:

“Porque lo pueden ayudar a uno después”

“Después podremos necesitar de otras personas”

“porque uno nunca sabe cuando va a caer en la misma situación, y pueden ser ellos los que ya le brindan la mano a uno”

“Porque uno recibe lo que da”

“Porque es la verdad, hoy te doy la mano yo mañana tú me la das”

Igualmente esta orientación me hace contenerme de realizar una acción mala, temiendo que en una situación similar los demás actúen de esa manera conmigo:

“yo me quedaría callada porque no me gustaría que me hicieran eso a mí”

“Sería muy maluco, yo me pongo a pensar yo le hago eso a esa persona, y como me dolería a mí que me hagan lo mismo”

4.3.2 Sensibilidad humana. En segunda instancia se presenta un sentido construido desde la **sensibilidad humana**, los sentimientos que se producen en las niñas al analizar, vivir, presenciar las acciones propias y las de los demás. En primera medida están los sentimientos que se producen al presenciar acciones y actitudes de los demás, *compasión* frente a los que sufren, frente a los indefensos y quienes están siendo víctimas de injusticias; estos sentimientos de pesar, *compasión*, se presentan con mayor frecuencia cuando la persona tiene vínculos directos, *lazos fuertes afectivos*, en el caso de la amistad, los vínculos filiales y en los casos en que se comparte el dolor con el otro, igual que en los niños, los sentimientos se profundizan cuando crece la *“simpatía”* que se siente frente a esa persona.

La importancia de los sentimientos y de las relaciones afectivas se deja ver con mayor relevancia cuando las niñas justifican la ayuda a los demás a partir de la manera en que esa ayuda hará sentir a la otra persona, la necesidad de que el otro se sienta importante, querido, necesitado, apoyado, en otras palabras *reconocido*.

La compasión que se siente frente al otro, el reconocimiento de la importancia del otro, se presenta como justificación a la hora de plantear la relevancia del *cuidado* de los hijos, de la familia, y del otro en general como una de las acciones buenas por parte de las niñas, la *responsabilidad* que se asume frente al cuidado de la familia es uno de los mayores argumentos morales de ellas.

Ahora, cuando lo que se analiza son las acciones propias y no las de los demás, se presenta una serie de sentimientos cuando se considera que las acciones han sido malas, han herido a alguien o han hecho daño, se presentan entonces *sentimientos de culpa*, remordimientos, o cargos de conciencia como ellas mismas lo han identificado. Si se juzga la acción como buena se reconocen sentimientos de *tranquilidad*, paz, conciencia tranquila.

Al analizar las acciones propias se presenta otro tipo de *responsabilidad*, la que se debe asumir frente a las consecuencias de los actos, el deber de responder por las propias acciones y por sus consecuencias, de no seguir ese deber, vendrán los sentimientos de culpa antes mencionados.

En segunda medida, los sentimientos que se producen frente a acciones de otros o propios, impulsan a realizar y justificar diferentes acciones como buenas. La percepción del sufrimiento del otro, de la injusticia cometida frente a otro, del estado de indefensión de otro, o los fuertes lazos afectivos, justifica la *solidaridad* que se tenga frente a estos, e impulsa a realizar acciones solidarias.

Pero, cuando la acción, la injusticia, no se comete a otros sino a sí misma, las niñas se sienten humilladas, traicionadas, con mucho dolor, lo cual lleva a justificar como buenas y además como debidas, acciones de *retaliación*, de venganza.

Compasión, evitar el sufrimiento

Ayudar al que sufre se presenta como lo bueno en una gran cantidad de casos, se justifican las acciones como buenas cuando con ellas se está ayudando a alguien a suplir una necesidad, esa necesidad en la mayoría de los casos se identifica con el hambre.

“Por la moral uno se la debería entregar pero por otro lado uno piensa que con hambre que la familia con hambre, yo me la escobeeo¹⁰”

La percepción del sufrimiento del otro igualmente conduce a las niñas a justificar sus acciones, generalmente cuando quien está sufriendo es un familiar o un amigo.

“Porque me da pesar”

“ver que el otro necesita ayuda y no hacerlo”

“para no poner a sufrir más a la familia”

“A mi me duele mucho ver a mi mamá llorar, yo me pondría a llorar, uno cría los hijos con tanto amor para que se conviertan en nada a uno le duele”

Simpatía

La solidaridad con el que tiene una necesidad se presenta, generalmente porque se **comparte esta situación** con esa persona, es decir me solidarizo con el que tiene hambre porque yo también tengo o he tenido hambre, siento simpatía por aquel que comparte mis necesidades, con aquel que está sufriendo lo que yo sufro o he sufrido:

¹⁰ Escobeeo: robo

“que de pronto estiven también sería pobre como Maicol, entonces todos necesitarían la plata”

“Yo se lo entregaría porque nosotros no estamos necesitados”

Reconocimiento

La importancia de las **relaciones interpersonales** a la hora de justificar las acciones como buenas o malas sobresale en las niñas. Esto lleva a que se justifique ayudar a los demás como algo bueno, no tanto por los beneficios que para sí mismo tenga esa ayuda en un futuro, ni para aliviar una situación material inmediata como el hambre (que vimos en el caso de la necesidad), sino para hacer que el otro se sienta de una manera especial, hacer que se sienta importante, querido, necesitado, apoyado:

“Porque se sienten importantes para uno, que todavía uno los necesita, se motivan para salir adelante”

“Porque uno necesita de alguien”

“Para sentirse queridos, importantes, necesitados”

“Porque sienten que tienen alguien que las apoyen”

“Sienten el apoyo que no han tenido en la casa”

Hacer que el otro se sienta querido, apoyado, es **reconocerlo** como otro, es darle la importancia que tiene como otro, como ser humano, esa importancia que otros escenarios (como la casa) le niegan. Las niñas analizan dos aspectos, el primero se refiere a cómo debe hacerse sentir al otro, y el segundo tiene que ver con la necesidad que se tiene de ese otro en la vida cotidiana propia.

“Si nos sentimos apoyados podemos cambiar muchas cosas que tengamos malas y salir adelante”

“Porque cuando no se sienten apoyadas pueden cometer una locura”

Cuidado del otro

La familia tiene una **responsabilidad** frente al **cuidado** de los hijos/as, las niñas lo plantearon como una de las justificaciones sobre lo que deben hacer las familias ante situaciones conflictivas, brindar la **atención** merecida a los niños y las niñas se presenta como la primera exigencia de parte de ellas. Por un lado el cuidado de las niñas frente a los riesgos, los peligros, las enfermedades y los embarazos:

“las mujeres de por sí se tiene un concepto que la niña es buena y responsable y que tiene buenas compañías”

“corre más peligro de alguna enfermedad con alguien y no, es la niña”

“...pero la niña, queda ahí y echa para atrás, eso la primera noche y siguen más noches y de ahí quien sabe donde llegará”

Pero por otro lado, las niñas reconocen que a ellas se les pone mayor atención, mientras al hombre se le permiten más cosas, subestimando los riesgos que estos puedan correr, por eso ellas plantean:

“que necesitan más atención los hombres”

“el hombre porque el hombre tal vez por eso, enmarihuano pueda ir a robar ahí y le pueda pasar algo, también corre peligro”

“los hombres siempre tienden a correr más riesgo que por ser hombres no les ponen cuidado que porque no van a quedar en embarazo”

“Yo digo que por cuidar a las mujeres descuidan a los hombres”

La falta de atención, de cuidado se interpretaría en este sentido como falta de **reconocimiento** de la importancia de los niños:

“En ese momento él dice que no le importa a la mamá, que no se dieron cuenta y sigue haciendo lo de él, entonces se descuida y sigue en las mismas pasos... al muchacho no le prestan la importancia que se debe”

Dar ejemplo

Otra justificación tiene que ver con el **vínculo filial** el cual lleva a que las niñas actúen bien para **dar ejemplo** a los hermanos menores y para que estos no sufran, y a pensar también en la responsabilidad que se tiene al interior de las familias con el **cuidado** de los hijos.

“Porque tiene que poner de ejemplo al hermanito”

“Que mire que ustedes deberían darme ejemplo, yo a ustedes los quiero y me duele mucho que estén haciendo eso”

“Porque las drogas (eso es malo por donde se le mire) eso le daña a uno todo y ese ejemplo que le está dando al niño, el niño también puede tomar ese camino”

“porque yo me muero donde yo vaya pasando por la calle y vea a mi hijo de indigente porque yo lo eché, por no hablar con él”

“como voy a dejar que traten así a mi hermano”

Responsabilidad

Otra de las justificaciones que se dan a la hora de tomar una decisión se refiere a la reflexión que debe ocurrir antes de tomarla, analizando desde la **autonomía** de cada individuo y al realizar la acción poder responder por esas decisiones y por las consecuencias que puedan tener. **Responder** por mis acciones y por las **consecuencias** de ellas es un deber, una obligación:

“Sí, bueno yo acepté, yo lo maté, la mayoría de la culpa fue mía porque yo primero debía pensar en lo que podía pasar, (...) pero también hay que pensar en eso, que se puede meter en líos, debe pagar las consecuencias”

“Para mi que se quede callado, debe asumir las consecuencias. Si uno acepta debe asumir”

Sentimiento de culpa

Ante una acción mala surgen sentimientos profundos en las niñas que justifican no hacerla, el evitar este **sentimiento de culpa** ante una acción realizada es una justificación para no hacerla, sentirse mal, desesperadas, perseguidas, con **cargo de conciencia** tipifica lo que sería un sentimiento de culpa ante las acciones cometidas:

“pero yo creo que después se sentiría mal, porque yo creo que no era pa tanto. Quedaría con cargo de conciencia”

“Desesperada, no sabe donde meterse, igual fue en defensa propia pero igual lo hizo, cree que lo está persiguiendo a toda hora”

“Con cargo de conciencia, se siente uno muy mal”

“porque sabiendo que puede ser casi por la culpa de uno, casi no, por la culpa de uno por haberlo mandado”

Solidaridad por vínculo de amistad

Como se planteó anteriormente, de acuerdo al **tipo de vínculo** que se haya creado con la persona con la cual se tiene el conflicto se reacciona o se toma una decisión u otra, los **lazos afectivos** creados son una justificación fuerte a la hora de resolver dichos conflictos. Hay una fuerte valoración de la amistad, de la **lealtad** que hay que respetar entre amigas/os, desprendiéndose de allí una **solidaridad** justificada por la amistad:

“yo se la entregaría porque es un compañero y es alguien que uno ha visto y es muy feo hacerle eso a él sabiendo que la mama necesita la plata”

“se la devolvería porque son los mejores amigos y como le va a hacer eso a él”

Solidaridad con el que está indefenso

Más adelante observaremos que las niñas justifican una acción como matar, reconociéndola como un acto de justicia, pero igualmente se reconoce como una acción solidaria frente a aquellos que están indefensos, en esta situación refiriéndose a los niños:

“por matar a Garavito. Porque le hizo mucho daño a unos niños que no tenían como defenderse”

“Porque es que son personas indefensas”

Solidaridad con el que sufre

Ayudar a los otros es reconocido como una acción buena, ya hemos visto como esa ayuda se justifica cuando se tienen vínculos fuertes de amistad o lazos afectivos, pero también se justifica cuando el otro tiene una necesidad, cuando **el otro está sufriendo**:

“Porque me da pesar”

“ver que el otro necesita ayuda y no hacerlo”

“porque la gente necesita ayuda y en vez de eso la acaban de hundir”

“a la final uno tiene la conciencia tranquila de que ayudó a alguien”

Por un lado, la solidaridad es una acción motivada por el sentimiento que produce el sufrimiento del otro: el pesar, la **compasión**; por otro lado, esta acción ayuda a tener la conciencia tranquila, genera otro sentimiento de **tranquilidad**, de paz.

De este modo la solidaridad con el que tiene una necesidad, con el que sufre y con el que está indefenso se considera como una acción de reparación de una

injusticia que se está sufriendo en ese momento, colaborar al otro para ayudarlo a superar las acciones injustas de las cuales son víctimas.

“si uno los ayuda puede acabar con la necesidad que tiene, los ayuda a quitarse una preocupación de encima”

Retaliación

Algunas acciones que generalmente las niñas juzgan como malas, son justificadas en ciertas ocasiones, sobresale en este caso utilizarlas como retaliación ante ofensas que se les han hecho, en esos casos, la **venganza** es concebida como una acción buena y, no solo eso, sino también debida:

“Ahí es bueno porque uno le está haciendo daño a la otra persona, ahí sería como por caso una venganza”

“Por ejemplo que yo tengo una enemiga y ella hizo algo malo y la mamá no sabe entonces uno sapea pa que quede mal”

“Debe vengarse, porque cuando a uno le hacen el daño a uno le duele”

Pero esa venganza no se justifica en todos los casos, sólo cuando uno ha sido **humillado, traicionado**, o le han hecho un **daño** que ha producido mucho **dolor**:

“En las ocasiones por ejemplo que uno no le ha hecho nada a esa persona y esa persona lo humilla a uno, se ríe de uno”

“En unos casos que uno le habla la persona y lo traiciona a uno, cuenta las cosas que no debe, entonces si...”

“Tal vez si la persona lo haiga traicionado a uno primero, tal vez, pero porque le hizo cualquier bobada no”

“No, pero si es una traición bien maluca si”

4.3.3 Relaciones interpersonales y los vínculos afectivos. El tercero es un sentido construido desde las **relaciones interpersonales y los vínculos afectivos**. Igual que los niños, las niñas brindan una importancia fundamental a las relaciones con los demás a la hora de justificar sus acciones y decisiones, en primera medida, los *vínculos familiares*, evitar el sufrimiento de la familia, de la madre, dar ejemplo a los hermanos menores, cuidar a los hijos o hermanos, son justificaciones que dan las niñas recurrentemente.

En segunda medida, los lazos afectivos fuertes que se tejen con los/as amigos/as, los cuales se constituyen en lazos de *lealtad* y solidaridad. Lo que las amigas puedan pensar de una acción o una decisión, el temor a perder la *amistad* son razones importantes para las niñas a la hora de tomar una decisión. El tipo de vínculo y los lazos afectivos que se construyen con los demás es un factor determinante a la hora de justificar una acción moral.

Por último, las *relaciones vecinales*, la pertenencia o no de una persona al barrio hace variar la acción o decisión que tomen las niñas, ayudar a quien es del barrio, no dejar robar en el barrio, son ejemplos de justificaciones que dan las niñas frente a situaciones concretas, los lazos de vecindad o simplemente la referencia territorial, se convierte en un factor importante que se tiene en cuenta en las acciones morales de las niñas.

Vínculo familiar

Evitar que algún miembro de **la familia sufra** justifica cualquier acción como buena para las niñas, incluso robar, sin importa si el trato en esa familia para ellas no sea el mejor:

“bueno yo si me la robaría (...) y así lo quieran o no es la familia de uno, es la verdad yo no seria capaz de comer y ver el hermanito de uno ahí, así me traten mal”

Principalmente evitar que la mamá sea la que esté sufriendo por nuestros actos nos lleva a actuar bien, van a sostener las niñas:

“para no poner a sufrir más a la familia”

“A mi me duele mucho ver a mi mamá llorar, yo me pondría a llorar, uno cría los hijos con tanto amor para que se conviertan en nada a uno le duele”

“que pensara, no tanto en la familia, sino en la mamá, la mamá como siempre cuenta con que uno es la mejor, que debe ser alguien en la vida muy importante y uno defraudando la mamá”

“y yo creo que a la familia le dolería mucho ver que la niña, la única niña, esté en esos malos pasos”

“que están haciendo sufrir a la mamá y que de pronto también le está doliendo al papá y que traten de cambiar en la familia”

“Para que la mamá vea que uno está cambiando”

Con el papá (o el padrastro en muchas ocasiones) las opiniones oscilan, por un lado se piensa que las acciones malas lo pueden hacer sufrir pero no tanto como a la mamá:

“porque hace sufrir a toda la familia incluso al padrastro, igual le va a doler, no mucho como le dolería al papá pero si le va a doler, porque también vio por él y estuvo en el proceso de crianza”

Por otro lado el hecho de ser el padrastro el que generalmente compone los grupos familiares, genera dos cosas: motiva una duda en las niñas sobre si sus

acciones lo puedan llegar a hacer sufrir o no, y además las hace dudar sobre los derechos que este tenga para exigir algún comportamiento de parte de ellas:

“porque podrá ser como el papá pero no es el papá”

“todavía no tiene el derecho porque no fue el papá realmente”

“Primero cogería y le diría al señor que el pudo vivir mucho tiempo con ella y responder y todo pero que tampoco lo podía echar, que es hijo es de ella, que a él no le dolió tenerlo”

Otra justificación que tiene que ver con los **vínculos familiares**, por los **lazos afectivos** que se construyen a su interior o simplemente por el **vínculo filial**, lleva a que las niñas actúen bien para **dar ejemplo** a los hermanos menores y para que estos no sufran, y a pensar también en la responsabilidad que se tiene al interior de las familias con el **cuidado** de los hijos.

“Porque tiene que poner de ejemplo al hermanito”

“Que mire que ustedes deberían darme ejemplo, yo a ustedes los quiero y me duele mucho que estén haciendo eso”

“Porque las drogas (eso es malo por donde se le mire) eso le daña a uno todo y ese ejemplo que le está dando al niño, el niño también puede tomar ese camino”

“porque yo me muero donde yo vaya pasando por la calle y vea a mi hijo de indigente porque yo lo eché, por no hablar con él”

“como voy a dejar que traten así a mi hermano”

Vínculo de amistad

Dependiendo del tipo de vínculo que se tenga con la persona, la decisión sobre lo que se debe hacer, o no, cambia:

“Si es mi amiga, la comparto y si no, le digo mala suerte”

“si el vecino es buen vecino con nosotros entonces le daría comida pero si es así que le caiga mal a uno, que le eche la madre, no le daría”
“yo que voy a arriesgar mi vida por alguien que ni siquiera distingo”

Se pudo observar en las niñas una fuerte valoración de la amistad, desde la que se fundamenta una **lealtad** que hay que respetar entre amigas/os, y que sirve de referente para justificar las acciones solidarias entre ellas y la resolución de sus conflictos:

“sí porque es muy maluco que uno supuestamente al mejor amigo y que lo faltonié¹¹ así a uno”
“porque ahí sería como traicionar a la persona”

Los amigos, mantener la amistad, lo que las amigas puedan pensar se convierte en un factor importante a la hora de tomar una decisión o de realizar una acción, como lo plantean cuando responden qué deben hacer si una amiga está en problemas con drogas o de prostitución:

“y le diríamos que ella se está quedando sin familia y si sigue así se va a quedar sin amigas”

Relaciones vecinales

Cuando las niñas analizan una situación tienen en cuenta el lugar donde esta se presenta y la procedencia de las personas que están involucradas, de esta manera le dan una importancia especial al barrio, a la **pertenencia** al barrio en el momento de juzgar las acciones. Es así como podemos encontrar una especie de límites territoriales en los cuales se prohíben unas cosas que, fuera de estos, son

¹¹ Faltonié: traicione.

permitidas, por ejemplo robar, dentro del barrio es concebido como una acción mala, pero fuera de este, no tiene tanta importancia:

“Porque no está bien hacer eso en la misma comunidad”

“porque como se le ocurre robar en el mismo barrio y a la gente del mismo barrio”

“porque como va a robar a alguien del barrio, además así los demás también van a ayudar”

“porque robar a alguien del barrio sería injusto, porque de pronto viene de ganarse la plata, de trabajar”

Como vemos no sólo se refiere al territorio como espacio sino a las personas que viven allí, si es una persona del barrio la que está siendo robada le debemos ayudar pues esto es considerado **injusto**, pero si es alguien de afuera mejor no lo hacemos:

“porque siendo de otra parte yo no me meto en problemas”

Lo justo en este caso tiene una referencia directa con el lugar de procedencia de la persona afectada y con el territorio al que se pertenece, la pertenencia a un mismo territorio, **la identidad barrial** se convierte en una justificación que orienta las decisiones y las acciones de las niñas.

4.3.4 Contexto sociocultural. El cuarto es un sentido construido desde la situación socioeconómica y la realidad sociocultural de las niñas, es decir desde el **contexto sociocultural** en el cual se desenvuelven. Las niñas comparten con los niños las dos justificaciones que se fundamentan a partir del contexto: la preservación de la vida y la satisfacción de las necesidades.

Defender la vida, proteger la vida, cuidarla, aparece como justificación permanente en ellas, no arriesgar la vida sin necesidad, pensar en las consecuencias que los

actos tengan para la salud, para la vida, cuidarse, defenderse, sobrevivir, son argumentos de las niñas frente a situaciones concretas discutidas.

Las necesidades socioeconómicas que las niñas identifican con el hambre, aparece como uno de los argumentos más recurrentes para justificar acciones que en otros casos serían asumidos como malos, se puede robar si de por medio está la necesidad. Calmar el hambre propia o ayudar a calmar la de otro es un deber, una acción no sólo buena sino debida. La realidad del contexto construye criterios de acción, aporta justificaciones morales a las niñas, la vivencia del hambre, de la violencia tienen repercusiones concretas en el aspecto moral de niños y niñas.

Preservar la vida

Para las niñas la **defensa de la vida** es una de las justificaciones que más se utiliza a la hora de decidir en una acción específica, por ejemplo en el momento de decidir si se ayuda a alguien o no, primero se debe pensar si con esa acción se está **arriesgando la vida** o no:

“sería arriesgarse y uno no sabe si está armado”

“yo que voy a arriesgar mi vida por alguien que ni siquiera distingo”

La defensa de la vida propia se utiliza para justificar darle muerte a otro:

“Para mi fue bueno porque se defendió, era la vida de él o la del otro”

“fue bueno porque se defendió”

Decidimos si hacemos algo o si no lo hacemos teniendo en cuenta las consecuencias que estas acciones tienen para nuestra vida, las enfermedades, la muerte violenta entran a ser parte del repertorio de riesgos para la vida que hay que evitar:

“primero está trayendo consecuencias para la vida de él y para la familia, él no debe pensar solo en él, él dice no, pues soy yo el que está en esto pero también trae consecuencias para toda la familia”

“El empezó con los vicios, tal vez se lo regalaron, pero ya después empezaría a robar, ya se va a quedar sin amigos, porque si sigue así va a robar en la casa, y ya es tan de malas que hasta que lo matan”

“porque ella también está arriesgando su vida, porque ella no sabe que persona puede tener una enfermedad y ella por el deseo de tener la plata, ella se le olvida, creo, usar protección y todo, lo que importa es la plata”

Necesidades socio-económicas

La satisfacción de una necesidad, igual que con los niños, es una de las justificaciones que más se repite en las niñas. **Ayudar al que sufre** se justifica como bueno, cuando con ello se está ayudando a alguien a suplir una necesidad, necesidad que en la mayoría de los casos se identifica con el hambre.

No importa qué tengo que hacer, así eso signifique robar, si con eso estoy quitándome el hambre propia, de la familia, o de los otros:

“Por la moral uno se la debería entregar pero por otro lado uno pensar que con hambre que la familia con hambre, yo me la escobeeo¹²”

“Hay que tener en cuenta que la familia de maicol¹³ tiene hambre”

La necesidad, en este caso el hambre se vuelve una situación que “suspende” la reflexión moral, es decir, en ese momento se justifica hacer cosas que “normalmente” se vería mal hecho:

“Que uno cuando tiene hambre piensa con la barriga y no con la cabeza”

¹² Escobeeo: robo

¹³ Maicol y Estiven, nombres ficticios de los protagonistas de una de las situaciones conflictivas analizadas por ellas.

O se olvida la presión social de la que se hablaba anteriormente:

“a mi no me importa qué van a decir de mi, primero mi familia a mi no me importa qué digan los demás acaso me dan la comida”

El hambre se ubica por encima de otras necesidades o responsabilidades asumidas a la hora de definir qué decisión tomar en una situación conflictiva.

“porque puede esperar más una deuda que un hambre”

Cuando el hambre desaparece (hipotéticamente), las acciones que se realizarían son otras, sin embargo la justificación permanece: la necesidad:

“Yo se la devuelvo porque ya no tengo hambre, y ella tiene una deuda, yo no los necesito”

“Yo entregaría la billetera porque ella necesita más que yo”

“porque es una deuda más grande y un antojo se puede conseguir otro día”

“porque lo que yo tengo es un antojo en cambio lo que ella tiene es una necesidad”

4.3.5 Principios generales. Por último, un sentido construido desde los **principios generales**, principios estos que no se remiten directamente al contexto sino que tienen una pretensión de universalidad. Las niñas apelan al *principio de justicia*, proveniente de los sentimientos que se producen al percibir actos de injusticia, este principio sirve para dirimir sus conflictos cotidianos y asumir posturas solidarias frente a las víctimas de dichas acciones consideradas como injustas; también se presenta un *principio de dignidad*, el cual se deja escuchar al referirse a la prostitución y las situaciones de comercio sexual analizadas en el barrio, no venderse, no dejarse humillar son justificaciones que hablan de la dignidad humana.

Por último *la búsqueda del entendimiento*, de llegar a acuerdos a partir del diálogo es otro de los principios que las niñas esgrimen. Afrontar los problemas cotidianos en la familia, con los amigos y en el barrio, hablando para llegar a mejores soluciones es un planteamiento que se repite en las discusiones y que justifican sus decisiones y acciones en la convivencia cotidiana.

Principio de justicia

Matar es malo en todas las ocasiones, sostuvieron las niñas, excepto en unas en las que esta acción se reconoce como un acto de **justicia**, frente a las personas que han hecho mucho **daño**, reconociendo como víctimas de esos daños a los niños, por su condición de **indefensión**:

“por matar a Garavito. Porque le hizo mucho daño a unos niños que no tenían como defenderse”

“En ocasiones sí, cuando la persona es mala sí”

“Cuando le ha hecho daño a otras personas, a los niños, por qué tenía que hacerle daño a niños”

“Porque es que son personas indefensas”

“Talvez que mate a un mayor, está bien, pero a un niño que le haga daño...”

Otro acto de justicia que las niñas justifican como bueno en ocasiones extremas y que generalmente consideran malo es sapear, pero sólo cuando se está cometiendo una **injusticia** con una persona:

“bueno cuando hay injusticias. Porque cuando usted sabe, están culpando a una persona de algo que no hizo y usted sabe que no lo hizo, usted se queda callado? No, yo sapeo”

Dignidad

Cuando las niñas juzgan una acción como la prostitución o el comercio sexual que se observa en el barrio, una de las justificaciones para considerarlo como algo malo es la dignidad, mantener la **dignidad** como un principio que orienta las decisiones de las niñas y los juicios que realizan de las acciones:

“porque está vendiendo su dignidad, pues en el caso que esté en la prostitución, está vendiendo la dignidad, su cuerpo, todo”

“Yo le diría primero que pensara en ella, que en lo que estaba haciendo era malo, en que la dignidad es algo muy importante y que mire como estaba vendiendo la dignidad por algo que no vale la pena”

Búsqueda de acuerdos en lo cotidiano

Al analizar los conflictos de la cotidianidad las niñas plantean como el medio debido para solucionarlos el diálogo, hablar para **ponerse de acuerdo** o para llegar a la mejor manera de arreglar la situación, y consideran como requisito indispensable para ello que haya **confianza**:

“Si no confía en mí no me cuenta la verdad”

“O tal vez tratar de la niña decirle al hermano que no se fuera y al padrastro que hablaran mejor, que no tomara medidas tan drásticas”

“pero también decirle que ella no quiere que se vaya el padrastro ni el hijo, y que los dos tengan una comunicación mejor y arreglen la situación”

“Por eso, lo está echando, pero también la señora trataría de comunicar, si de hablar con el señor y decirle que como lo va a echar y que sí, hablar todos porque cómo así...”

4.4 LO COMÚN Y LO DIFERENTE ENTRE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

Las justificaciones y criterios morales de niños y niñas se han agrupado en cinco grandes sentidos morales, a partir de dichos sentidos se realizó la comparación entre lo que plantearon los niños y lo dicho por las niñas.

Cumplimiento de los marcos normativos

Niños y niñas plantean el cumplimiento de la norma como un criterio moral basados/as en el castigo que se tendrá al incumplirla y en los beneficios que llegarán si se cumple, sin embargo mientras los niños hacen un énfasis marcado en el *cumplimiento de la norma legal*, la escrita, las niñas enfatizan en el cumplimiento de una *norma sociocultural*.

Es decir, para los niños lo importante es cumplir la norma que un estamento jurídico ha implantado y que te ordena, por ejemplo, no robar, incumplir dicha norma tendrá un castigo, igualmente, jurídico, legal, que sería la cárcel, dicho castigo es el que quieren evitar los niños, y por tanto respetar la propiedad se convierte en un criterio de acción para ellos.

Entre tanto las niñas centran la discusión en las normas que no provienen de una institución del estado, sino del entorno sociocultural en el que se desenvuelven, lo importante es cumplir con lo que dictaminan los vecinos, obtener la aprobación de los demás y así evitar el chisme, “caer de boca en boca”, castigo que se impondría al incumplir la norma.

Sensibilidad humana y sentimientos morales

Como lo planteamos anteriormente, hay unos criterios basados en sentimientos morales y a su vez estos sentimientos generan acciones asumidas como

principios por niños y niñas. La compasión, los sentimientos que se producen al percibir el sufrimiento del otro y los sentimientos de culpa que vienen luego de realizar una acción considerada como mala, son sentimientos comunes para niños y niñas. No obstante se presentan otros sentimientos que no son comunes, para los niños, por ejemplo, además de un sentimiento de culpa al realizar acciones malas reconocen la *rabia* y *el rencor* con ellos mismos y con los otros.

Las niñas explicitaron de un modo más extenso los sentimientos que se presentan y los utilizaron mayormente como justificación de sus decisiones, es así como ante una acción mala cometida, ellas reconocen un *cargo de conciencia* y ante una acción buena *tranquilidad, paz*. El *dolor* acompaña a la compasión ante la percepción del sufrimiento del otro.

Ahora bien, tanto niños como niñas plantearon que la injusticia, el sufrimiento del otro, mueven a realizar acciones *solidarias* las cuales consideraron como un deber. Las niñas por su parte consideran que la solidaridad también debe aparecer frente al *indefenso* cuando este es atacado o vulnerado, pero cuando la injusticia, el ataque, va dirigido no a otros sino a ellas mismas, el dolor y la humillación que se siente, justifica para ellas acciones de *retaliación* y de *venganza* la cual es considerada como buena.

Igualmente la sensibilidad humana, los sentimientos propios y de los demás son razones importantes para las niñas al definir criterios de acción frente al otro, sobresalen en ellas criterios como el *reconocimiento* del otro, hacerlo sentir importante y querido; el *cuidado* de la familia y de los otros en general que va acompañado de una *responsabilidad* que se asume frente a quienes se sienten vinculadas, *evitar el sufrimiento* de aquellas personas queridas es uno de los argumentos que más se presenta.

Relaciones interpersonales y vínculos afectivos

Los vínculos afectivos son fuentes de justificación moral recurrentes en niños y en niñas. La relación que se construye a nivel familiar, los vínculos filiales, el amor a la madre, la duda frente al padre, al cual se le ayuda o se le tiene en cuenta sólo si cumple ciertas condiciones como ser responsable, es común para ambos grupos. La valoración que se le da a la amistad es igualmente fuerte para niños y niñas, los lazos constituidos entre amigos producen códigos de lealtad entre ellos que se convierten en principios de acción.

Las niñas, sin embargo, le dan importancia también a las relaciones que se tejen entre vecinos, la pertenencia a un territorio, al barrio, le ofrece un referente a las niñas que no se ve tan claro en los niños. Ayudar a alguien si es del barrio, no robar a los del barrio, aparecen como justificaciones en las niñas que dan muestra del valor que le dan a la pertenencia.

Contexto sociocultural

La vivencia del contexto sociocultural fundamenta dos justificaciones morales que comparten niños y niñas: la preservación de la vida y la necesidad socioeconómica. En primera instancia cuidar la vida, protegerla y sobrevivir son argumentos que niños y niñas presentan a la hora de justificar una acción en la que la vida esté comprometida o corra riesgo, las niñas, sin embargo hacen un énfasis un poco mayor al autocuidado, a protegerse de enfermedades mientras que los niños se centran más en el cuidado de la vida de los demás, de los amigos y en la sobrevivencia.

En segunda medida la necesidad, el hambre propia o de los otros produce en niños y niñas sentimientos de compasión que los mueve a la acción, a ser solidarios/as y justifica como buenas y debidas, acciones que en otras

circunstancias ellos y ellas consideraban malas. Del mismo modo la necesidad se convierte en un parámetro para definir las prioridades en la vida cotidiana de cada uno/a, primero se intenta obtener lo que más se necesita, y luego, como lo define el grupo de las niñas, se atienden los “caprichos” o los “antojos”.

Principios generales

La existencia de principios generales en las justificaciones de niños y niñas se percibió en las discusiones, ambos grupos comparten un sentido de justicia que sirve de principio de acción para ellos/as, la percepción de la injusticia mueve a realizar acciones solidarias frente a los que son víctimas de ella. Ambos grupos apelan a un principio de justicia para dirimir conflictos cotidianos calificando acciones y decisiones como justas o injustas.

Además del principio de justicia, se pudieron observar en los niños otros principios en los cuales hacen énfasis, el bienestar individual y colectivo y la búsqueda de la felicidad se presentaron recurrentemente, tomándolos como principios que guían sus acciones y decisiones, apuntando hacia el mejoramiento de la vida en una u otra dirección.

Entre tanto, en las niñas se hizo énfasis en la dignidad como principio recurrente, especialmente al hablar de aspectos concretos como la prostitución, igualmente se planteó como un principio importante la búsqueda del entendimiento, refiriéndose al diálogo como el medio adecuado para resolver los conflictos que se presentan en la cotidianidad.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este estudio se pretendió encontrar las justificaciones y criterios morales que orientan las acciones de niños y niñas en condiciones de marginalidad; diversas orientaciones morales construidas desde diferentes fuentes de sentido se han podido analizar. A continuación observaremos cuáles han sido las principales orientaciones morales en las cuales han hecho énfasis los/as niños/as en las justificaciones morales que se han brindado a lo largo de la investigación, para después contrastarlas con las perspectivas teóricas abordadas y con otras investigaciones revisadas al respecto.

La preocupación por el cumplimiento de los marcos normativos

Como hemos podido observar, tanto los niños como las niñas, le dan una fuerza importante a las normas a la hora de juzgar una acción. El marco normativo está siempre presente y se convierte en un factor decisivo para definir si la acción es correcta o incorrecta. El castigo potencial ante la violación de la norma es una de las justificaciones más recurrentes, la posibilidad de ser castigado al realizar o no cierta acción los/as inhibe de cometerla o por lo menos los/as lleva a juzgarla como una acción incorrecta.

De esta manera se podría decir que para ellos/as la norma no es importante en sí misma, ni por su contenido, ni por el procedimiento que la hace legítima o no, sino por el castigo que le es inherente al ser transgredida. Es el temor al castigo el que me lleva a actuar de una manera y no el reconocimiento de la norma como justa.

La preocupación por el sufrimiento humano

Si bien el temor a un castigo está presente en la reflexión moral de los/as niños/as, hay circunstancias que lo hacen desaparecer, o por lo menos, soportar. Es el caso del sufrimiento de los seres queridos o cercanos. Ver sufrir a la madre, a los familiares o amigos, verlos pasar necesidades, padecer hambre, observar un acto de injusticia frente a un conocido, o frente a alguien en estado de indefensión, son hechos que motivan sentimientos profundos en los/as niños/as y que justifican realizar acciones, consideradas en otras circunstancias como malas.

La percepción del sufrimiento de los otros mueve a los/as niños/as a actuar, es así como se puede observar un énfasis importante en la solidaridad, en la realización de acciones solidarias que ayuden a mejorar la situación de aquellos que están sufriendo. Sin embargo esto puede significar en algunos momentos tener que violar alguna norma, en estas circunstancias va a tener mayor peso el sufrimiento del otro, desapareciendo el temor al castigo o tolerando la sanción venidera.

La primacía de la vida y su defensa a cualquier costo

La situación socioeconómica de los/as niños/as que los lleva a pensar en la diaria supervivencia, ubica la lucha por la vida en un lugar primordial de la reflexión moral. Luchar por la vida significa luchar por los medios materiales de sobrevivencia, pero además significa luchar por mantenerse con vida en un medio hostil y violento.

Así los/as niños/as plantean ambas facetas de la lucha por la vida en sus justificaciones morales, por un lado la referencia constante al hambre y a las necesidades socioeconómicas, lo cual, como lo decíamos en el apartado anterior, lleva a justificar como correcta, la realización de acciones que en otros momentos planteaban como incorrectas.

Por otro lado, está la defensa de la vida material, defenderse ante los ataques externos, no arriesgarse innecesariamente, lo que significa por ejemplo no “sapiar” cuando se es testigo de algún tipo de crimen o delito; pero también es arriesgar la vida cuando está en juego la vida de un ser querido, de alguien cercano o de un amigo, defender la vida significa en muchos momentos tener que arriesgarla.

Los sentimientos de culpa ante las acciones malas

Ya hemos hablado de un tipo de sentimientos morales que se despiertan en niños y niñas en el momento en que son testigos de injusticias, cuando perciben el sufrimiento de sus seres queridos y allegados, en ese caso se ha hablado de compasión, de pesar y otros sentimientos que los llevan a realizar acciones solidarias con el fin de ayudar a quien está sufriendo.

Ahora bien, cuando ellos/as se percatan de haber realizado una acción considerada por ellos mismos/as como incorrecta se produce otro tipo de sentimientos, ya no es el temor al castigo el único factor que entra en la decisión, ahora es algo interno, ellos/as lo han llamado sentimiento de culpa, cargo de conciencia, algo que en su interior les dice que han hecho algo malo y que no los/as deja vivir tranquilos. Caso contrario ocurre cuando se dan cuenta de haber hecho una acción buena, o que han reparado algo malo que han realizado, se produce una tranquilidad de conciencia, una paz interior que los hace sentir bien consigo mismos/as.

El resentimiento ante las ofensas y humillaciones y su posterior venganza

Ver una acción “mala” motiva unos sentimientos, cometer una acción “mala” motiva otros, pero cuando el niño o la niña son las víctimas de esa acción “mala” genera una gama de sentimientos que hicieron presentes en sus justificaciones morales. Las ofensas personales o a la familia, las humillaciones o las traiciones

son afrentas morales para estos/as niños/as que generan rabia, rencor, resentimiento.

Sentirse humillado o traicionado justifica la retaliación como una acción no solo correcta sino debida, es decir, la venganza está en el nivel de las obligaciones morales. Para los/as niños/as una ofensa de este tipo no puede quedar impune, debe haber una acción reprobatoria ante ella, en este caso es la venganza. La venganza justifica realizar acciones que en otras circunstancias considerarían indebidas, como vimos anteriormente, ocurre una especie de “suspensión de la reflexión moral” o mejor, se tipifica una excepción concreta a los criterios morales que ellos/as mismos/as han manifestado.

La necesidad de sentirse importantes, queridos/as y reconocidos/as

La lucha por la vida, como lo hemos visto, se enfatiza en la lucha por una vida material, por mantenerse vivos, por satisfacer unas necesidades socioeconómicas. Sin embargo los/as niños/as también manifiestan otras necesidades, la necesidad de ser queridos, de ser respetados, de ser tenidos en cuenta, en sus familias, en su barrio, en su país.

Especialmente las niñas, hacen un énfasis importante en la necesidad que se tiene del apoyo del otro para su propio desarrollo como persona, verse reconocidas por otras personas de la familia, del barrio o de un contexto externo, les da otra visión de sus vidas, les brinda proyección, las hace sentir importantes, y esto lo han hecho presente como justificación para sus acciones, en sus discusiones familiares y en su convivencia cotidiana.

Ahora se realizará una contrastación de los resultados obtenidos en esta investigación con las perspectivas teóricas revisadas y con las investigaciones que al respecto se han estudiado, con el fin de descubrir puntos de encuentro con

estas y conocer las divergencias que la investigación realizada aporta en el debate acerca de las justificaciones y criterios morales.

Kohlberg, justicia y deber

Como sostuvimos anteriormente, para Kohlberg la moralidad es un asunto de justicia, fundamentado por el respeto a las reglas y la aplicación justa de ellas (1992, p. 232), el ejercicio del juicio moral tiene como principal campo de acción la resolución de conflictos morales de la cotidianidad, los cuales se presentarán como derechos en disputa y remitirán a conceptos de justicia, igualdad y reciprocidad.

En su teoría cognitiva – evolutiva, Kohlberg propone que para un niño en el nivel preconvencional lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas, las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades. Entre tanto en el nivel convencional lo justo sería vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan, es decir aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc.

De acuerdo a lo encontrado en la investigación, los/as niños/as deambulan de una etapa a la otra en sus justificaciones morales; como lo plantea Echavarría “la referencia al mantenimiento del orden social y el cumplimiento de las normas estipuladas, así como el reconocimiento de los sentidos normativos (...) pueden relacionarse con la importancia de la conformidad a las normas y a los acuerdos sociales y las expectativas de la autoridad que plantea Kohlberg cuando define las características del nivel convencional de desarrollo del juicio moral (1992)” (2006, p 153), sin embargo las razones explicitadas por los niños para hacer lo bueno son principalmente **evitar el castigo** lo cual está más cerca del nivel preconvencional. Las niñas por su parte, si bien argumentan en sus justificaciones la necesidad de hacer lo que se espera de ellas y **obtener la aprobación de los demás**, aducen

también, como principales razones para ello, evitar el castigo y obtener los beneficios que esto traerá.

La relación que niños y niñas tiene con las normas se asemeja a lo planteado por Kohlberg, cumplir la norma porque esta es aceptada, ya sea por autoridad, evitar el castigo o porque se comparta como justa, es uno de los criterios de acción que subyacen a sus justificaciones. Sin embargo las justificaciones que dan los/as niños/as no parecen concordar con la teoría de la moral de Kohlberg como razonamiento de justicia, acercándonos a lo encontrado por Echavarría en su tesis doctoral.

Por ejemplo, otra de las justificaciones, que los/as niños/as dan para hacer lo bueno, es la expectativa de que en una situación similar los demás harán esto con él, lo que hemos llamado **expectativa de reciprocidad**, la reciprocidad en este caso tiene que ver con un beneficio esperado por las acciones buenas que se realicen y no tanto por ponerse en el lugar del otro o por cumplir con su deber.

Gilligan, solidaridad y compasión

Gilligan sostuvo un debate fructífero con Kohlberg, mostrando otro tipo de orientación moral que se apartaba de la orientación de la justicia. Como vimos, los dilemas morales no se referían ya a derechos en disputa sino a responsabilidades en conflicto, responsabilidades de proteger al otro y a sí mismo.

Niños y niñas en nuestro estudio plantearon como una de las justificaciones más recurrentes en sus discusiones, sentimientos similares a los propuestos por Gilligan, la **compasión** por el otro, el pesar, **evitar el sufrimiento** de los seres queridos, de la madre, la **responsabilidad** frente a su familia.

Similar a lo que plantea Echavarría se identificó “una preocupación por el pobre y el necesitado, preocupación que remite a consideraciones relacionadas con la ética del cuidado desde la perspectiva de Gilligan (1986)” (2006, p 155). La percepción de la **necesidad** del otro, del hambre y su sufrimiento, genera sentimientos que justifican acciones generalmente concebidas como malas por ellos/as mismos/as.

Ahora bien, en nuestro caso, estos sentimientos motivan a niños y niñas a realizar **acciones solidarias**, pero no de una manera generalizada sino en tres situaciones bien especiales: solidaridad con el que sufre, con el que está indefenso y con el que es víctima de una injusticia.

Cercano a lo descrito en la tesis doctoral de Echavarría, la preservación de la vida es una justificación que en este contexto desborda la perspectiva del cuidado planteada por Gilligan. **Proteger la vida** en este contexto, significa arriesgarla por otro, ponerla en juego para sobrevivir. Vale decir, sin embargo, que hay justificaciones en las niñas sobre el **autocuidado**, evitar enfermedades, evitar acciones que las pongan en riesgo, que se acercan a la perspectiva de Gilligan.

Strawson, resentimiento y culpa

Si bien Gilligan aporta al debate sobre moral la mirada a sentimientos como la compasión, hay otros sentimientos que entran en escena. Como vimos en el contexto teórico, Strawson nos presenta la trilogía de resentimiento, indignación y culpa como reacciones que tienen los sujetos frente a ciertas prácticas.

La **culpa**, como sentimiento que se produce al reconocer que se ha realizado una acción indebida, aparece en las justificaciones morales de los niños y las niñas, un “cargó de conciencia”, que se acerca a la responsabilidad moral sobre quien ha cometido una falta, de la que habla Strawson. Ahora bien si lo que se ha hecho es

algo bueno, viene un sentimiento de **tranquilidad**, de paz consigo mismo, como lo plantean las niñas.

Pero cuando a quien se le ha hecho la ofensa ha sido uno mismo el sentimiento es otro, Strawson lo ha llamado resentimiento. Este sentimiento se parece a lo que las niñas han explicitado en sus justificaciones, algo que se produce al ser humilladas o traicionadas. Ante el **resentimiento** viene la condena moral de la ofensa y el castigo para el ofensor, pero en este caso, condena y castigo no va a provenir de la sociedad, las niñas plantean que ante la humillación o la traición, ha de venir la **retaliación**, la venganza, es decir el castigo va a provenir de parte del mismo ofendido.

El tercer sentimiento del que habla Strawson es la indignación, que se produce al observar una ofensa a un tercero. Si bien dijimos que los/as niños/as ante estos casos expresan sentimientos de compasión y pesar, habrían otros sentimientos que bien podrían acercarse a la **indignación**, los niños lo nombran como “rabia”, las niñas como “dolor”, pero mueven a la **solidaridad** ante aquel que es víctima de ella.

En las justificaciones de niños y niñas hay cierta similitud con los sentimientos expuestos por Strawson, pero lo más importante es la responsabilidad moral que les subyace a ellos, moviendo a la realización de acciones morales ante dichas situaciones, como la solidaridad y la retaliación, reprobaciones morales a las acciones desarrolladas.

El reconocimiento, Taylor y Honneth

Echavarría, reconoce en su investigación una orientación moral del reconocimiento en niños y niñas de contextos violentos y no violentos, en el primer grupo “el reconocimiento se refiere a la no exclusión social por vivir en una zona

de la ciudad considerada peligrosa” y en el segundo a “no discriminar a las personas por tener defectos físicos y por no estar dentro de los patrones culturales de la moda en el vestir” (2006, p 158). Esta orientación se apoya en los planteamientos de Taylor y Honneth, sobre el respeto del otro, de las diferencias y sobre el daño moral que genera la discriminación.

En nuestro caso, las niñas también presentan una orientación al **reconocimiento** que, sin embargo, no se centra en una exclusión de tipo social, sino que está más cercana al merecimiento del respeto que plantea Taylor. Ser importante en la familia, sentirse querido, sentirse necesitado son algunas de las exigencias que se observan en las discusiones. Taylor, en palabras de Echavarría “entiende el respeto como el pensar bien de alguien, e incluso admirar a alguien, así como el que implica cuando en el lenguaje común y corriente se afirma que el otro tiene nuestro respeto” (2006, p. 157).

La exigencia de reconocimiento de las niñas, no hace frente a una discriminación abierta por un factor externo, sino a una exclusión más callada que las saca de sus familias y que rompe hasta con los lazos afectivos, ante la cual hacen un llamado a sentirse importantes, una exclusión por ser pobres, por ser mujeres y por ser niñas, que nos habla de una herida moral, en términos de Honneth, que “hace que ellas se sientan mal, pierdan su imagen ante los otros y disminuyan su participación en las decisiones colectivas” (citado en Echavarría, 2006, p. 158).

Al preguntarnos por las justificaciones y criterios morales, quisimos saber qué era lo que regulaba las relaciones interpersonales de niños/as en este contexto, cuáles eran los marcos desde los cuales resolvían los conflictos más cotidianos de convivencia.

La preocupación por el cumplimiento de los marcos normativos; la preocupación por el sufrimiento humano, por el hambre; la solidaridad frente a quienes sufren; la

primacía de la vida y su defensa a cualquier costo; los sentimientos de culpa ante las acciones malas; el resentimiento ante las ofensas y humillaciones y su posterior venganza; la necesidad de sentirse importantes, queridos y reconocidos; son las principales orientaciones morales que se han encontrado en las justificaciones morales brindadas por los niños y las niñas.

Ahora bien, ¿de dónde proceden estas orientaciones?, ¿cuáles son esas fuentes desde las que justifican niños y niñas sus acciones y decisiones? A partir de las justificaciones dadas por ellos/as, se pudieron reconocer tres tipos de fuentes desde las cuales se construían sus criterios morales: el primero, los principios generales; el segundo, los lazos afectivos y el tercero, el contexto sociocultural.

Principios generales

Los principios generales con pretensión de universalidad, han servido de fuente para que niños y niñas construyan sus justificaciones morales. Ya vimos cómo el principio de **justicia** es utilizado en algunos casos para definir acciones a seguir. Igualmente observamos cómo en los niños, un principio de **bienestar**, que bien pudiera acercarse a los postulados utilitaristas y un principio de búsqueda de la **felicidad**, que pudiera remitirse a Aristóteles, son esbozados en las discusiones sostenidas.

Del mismo modo, algunas justificaciones frente a la resolución de conflictos específicos, acercaron a las niñas a principios como el **entendimiento**, el diálogo como medio válido para llegar a acuerdos y la **dignidad** humana, el respeto por sí mismo y por los demás por el hecho de ser humanos.

Ahora bien, al ser desarrollados en un contexto tan especial, estos niños y niñas, reinterpretan estos principios generales y los ubican en el piso concreto de sus vivencias cotidianas, donde el bienestar es la búsqueda de una mejor vida; la

felicidad es el goce fugaz antes de una muerte cercana y segura; el entendimiento es hablar antes de que me den la pela y la dignidad es no venderse, no dejarse humillar y no dejarse tocar.

Los lazos afectivos: Simpatía, lealtad, vínculos familiares

Otra fuente, muy importante, desde la que se justifican acciones y decisiones por parte de los niños/as son el tipo de relaciones que se tienen con los demás, los lazos afectivos que se construyen con ellos/as.

Es así como el **vínculo familiar**, el amor a la madre, evitar el sufrimiento de ella, la responsabilidad frente a los seres queridos, sirve de argumento para justificar el robo, la muerte de otro o arriesgar la propia vida.

Tan cercano a los lazos de sangre, están los lazos de la amistad que tal y como lo encontró Echavarría (2006), constituye un criterio de acción como la **lealtad**, desde el cual se justifican decisiones y sirve de elemento cohesionador para el grupo de pares.

Otro tipo de vínculo es el que se construye por la **vecindad**, el sentido de pertenencia a un territorio, este lazo se convierte en un criterio para decidir ante quienes se puede realizar cierta acción y ante quienes no: se cuida a los del barrio, por los de afuera, mejor no se arriesga nada.

El contexto sociocultural

Las justificaciones dadas por los niños y las niñas, las narraciones contadas, nos muestran la manera en que la vivencia en un contexto particular, la experiencia de situaciones especiales como el desplazamiento, la vivencia de la violencia cotidiana o la pobreza, sirven de fuente para la construcción de criterios y

orientaciones morales, como bien lo documenta Echavarría en la investigación mencionada (2006).

La defensa de la vida a cualquier costo, nos remite a una relación cotidiana con la muerte, hay que sobrevivir, aunque esto signifique arriesgar la vida; hay que proteger la familia, aunque esto conduzca a matar a otro; cuidar la vida, la vida propia o de otro, sobrepasa el concepto de cuidado de Gilligan y se pone en otro plano de la discusión.

La satisfacción de las necesidades básicas, es otra justificación que proviene de la vivencia del contexto, la necesidad es la que aporta el criterio para definir las prioridades morales de la cotidianidad. Ver la familia con hambre, transforma la concepción de lo bueno y lo debido. Es otra forma de la sobrevivencia, es otra forma de cuidar la vida, evitar que la familia sufra, calmar el hambre propia y la de los seres queridos, con quienes se está vinculado de algún modo.

BIBLIOGRAFÍA

ALVARADO, Sara Victoria y ECHAVARRÍA, Carlos Valerio. Estrategias de aproximación al objeto de estudio: Enfoque Histórico – Hermenéutico. En: *Investigación, Módulo 2: Conceptualización*, Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: CINDE – Universidad de Manizales, 2005.

BERGER, Peter y LUCKMAN, Thomas. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.

CANALES, Manuel y PEINADO, Anselmo. Grupos de discusión. En: DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1999.

COLOM, Francisco. *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona: Anthropos, 1998.

CORTINA, Adela. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza, 1997.

ECHAVARRÍA, Carlos Valerio. La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol 1, Nº 2, Manizales, Julio – Diciembre, 2003.

ECHAVARRÍA, Carlos Valerio. Desarrollo moral: una perspectiva cognitivo evolutiva. En: *Desarrollo Humano, Módulo 3*, Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: CINDE – Universidad de Manizales, 2006.

ECHAVARRÍA, Carlos Valerio. *Análisis comparativo de las justificaciones morales de niños y niñas en contextos violentos y no violentos de una ciudad de la zona andina de Colombia*. Manizales: CINDE – Universidad de Manizales. Tesis Doctoral, 2006.

FRIEDMANN, Reinhard. Socialización y educación política de la niñez y adolescencia en la RFA y en los Estados Unidos. En: PIZARRO, Crisóstomo y PALMA, Eduardo (eds.), *Niñez y Democracia*. Bogotá: UNICEF – Ariel, 1997.

GADAMER, Hans. El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica”, en: *Verdad y método*. Salamanca: Editorial Sígueme, 1984.

GILLIGAN, Carol. *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

HABERMAS, Jürgen. *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós/I.C.E. – U.A.B, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta, 2002.

HOYOS, Guillermo. Ética para ciudadanos, En: *Memorias III foro nacional de ética ciudadana*. Manizales, 1996.

HOYOS, Guillermo y VARGAS G., Germán. *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá: Corcas ed., 1997.

HUME, David. *Tratado de la naturaleza humana*. Albacete: Edición electrónica, Libros en la red, diputación de Albacete, 2001.

KOHLBERG, Lawrence. Estadios morales: una formulación actualizada y respuesta a los críticos. En: *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LUNA, María Teresa. La aproximación comprensiva a los textos. Algunos problemas que plantea el análisis. En: *Investigación, Módulo 3: Conceptualización*, Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Manizales: CINDE – Universidad de Manizales, 2006.

MANZI, Jorge y ROSAS, Ricardo. Bases psicosociales de la ciudadanía. En: PIZARRO, Crisóstomo y PALMA, Eduardo (eds.), *Niñez y Democracia*. Bogotá: UNICEF – Ariel, 1997.

MAURI A., Margarita. *El conocimiento moral*. Madrid: Ediciones Rialp, 2005.

MESSINA, Graciela. Socialización política de los niños en América Latina: un ensayo de articulación desde la teoría. En: PIZARRO, Crisóstomo y PALMA, Eduardo (eds.). *Niñez y Democracia*. Bogotá: UNICEF – Ariel, 1997.

RICOEUR, Paul. El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto. En: *De los textos a la acción, ensayos de hermenéutica II*, 1986.

SMITH, Adam. *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.

STRAWSON, P. *Libertad y Resentimiento*. Bogotá: Paidós, 1995.

VAN DIJK, Teun. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa, 2003.

VASCO, Carlos Eduardo. Tres estilos de trabajo en las ciencias sociales. Comentarios a propósito del artículo 'Conocimiento e interés de Jürgen Habermas'. En: *Documentos ocasionales, N° 54*, Septiembre, Bogotá: CINEP, 1990.