

***JUSTIFICACIONES MORALES DE LO BUENO Y LO MALO EN UN GRUPO DE NIÑAS Y NIÑOS PROVENIENTES DE CONTEXTOS VIOLENTOS Y NO VIOLENTOS DE UNA CIUDAD DE LA ZONA ANDINA DE COLOMBIA<sup>1</sup>***

CARLOS VALERIO ECHAVARRÍA GRAJALES\*  
ELOÍSA VASCO MONTOYA\*\*  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE

*Recibido, diciembre 4/2005*

*Concepto evaluación, febrero 28/2006*

*Aceptado, marzo 10/2006*

Resumen

En este artículo se estudian las justificaciones morales sobre lo bueno y lo malo de niñas y niños de contextos considerados violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina colombiana. Se utilizaron talleres pedagógicos durante los cuales los niños y niñas manifestaron y ejemplificaron de diversas maneras (dibujos, dramatizaciones, discusiones de grupo, entrevistas grupales) lo que para ellos era lo bueno y lo malo y sus razones para ello. Se utilizó un diseño de estudio de caso múltiple de dos casos y en cada contexto se trabajó con tres niños y dos niñas que cursaban cuarto grado y tenían entre los 9 y los 11 años. Todos los talleres e interacciones con los niños y niñas se grabaron en audio y se transcribieron. Para su análisis se utilizó la técnica de análisis del discurso propuesta por Van Dijk (2000). Los resultados mostraron que los niños y niñas de ambos contextos comparten algunas preocupaciones morales tales como la preservación de la naturaleza, la protección de la vida y el mantenimiento del orden vigente. También se encontraron diferencias. Entre ellas, en el contexto violento los niños y las niñas enfatizaron la preservación de la propia vida y la lealtad. En el contexto no violento se encontró un marcado énfasis en la perspectiva política con referencia al orden legalmente establecido. Se concluyó que el énfasis de los niños y niñas del contexto violento en la lealtad como principio de acción requiere mayor estudio porque podría configurar un posible tercer principio moral de regulación más allá de los dos principios ya establecidos de la justicia y del cuidado.

*Palabras clave:* justificación moral, sentidos morales, contexto violento, contexto no violento, criterios morales.

***MORAL JUSTIFICATIONS OF THE GOOD THING AND BAD THING IN A GROUP OF CHILDREN FROM VIOLENT AND NON-VIOLENT CONTEXTS IN A CITY OF THE COLOMBIAN ANDEAN REGION***

Abstract

The purpose of this research project was to identify and compare the moral reasoning of a group of children from a violent context and a group of children from a non-violent context in a city of the Colombian Andean region. A two-group multiple-case study design was used. Five fourth-grade children from a violent context and five fourth-grade children from a non-violent context, aged 9 to 11, participated in separate workshops during which they expressed and gave examples of what they considered good and bad by means of individual drawings, group dramatizations and discussions, as well as group interviews. Results indicate that children in both contexts share some moral preoccupations, such as protection of the environment, preservation of life and keeping of order. There were also differences. Among them, in the violent context children emphasized the preservation of their own lives and loyalty. In the non-violent context there was a marked tendency to political considerations regarding the legally established order. Conclusions show that children in the violent context place great emphasis on loyalty as an action-guiding principle. It seems to require greater study because loyalty might emerge as a moral orientation beyond those already widely accepted: justice and care.

*Key words:* moral justification, moral sense, violent context, non-violent context, moral judgment.

---

\* Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correspondencia: Universidad de Manizales- CINDE. Manizales-Colombia. carlosv734@hotmail.com

\*\* Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Correspondencia: Universidad de Manizales- CINDE. Manizales-Colombia. cevasco@cable.net.co

<sup>1</sup> Este artículo se deriva del proyecto de investigación "Análisis comparativo de las justificaciones morales de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina de Colombia", realizado entre 2002 y 2005 en el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE, Manizales, Colombia. Código 010013-07.

## INTRODUCCIÓN

La investigación que dio origen a este artículo forma parte de una línea de investigación que estudia los aspectos ético-morales del desarrollo de niños, niñas y jóvenes y los fundamentos éticos de la ciudadanía. Este estudio exploró las justificaciones morales sobre lo bueno y lo malo y sobre lo justo y lo injusto en un grupo de niños y niñas de una ciudad colombiana. En particular, el presente artículo da cuenta de los aspectos relacionados con las justificaciones morales sobre lo bueno y lo malo.

Durante buena parte del Siglo XX y comienzos del XXI, la investigación sobre la justificación moral ha tenido diversas orientaciones. Sin embargo, la orientación cognitivo-evolutiva ha sido una de las más utilizadas. Esta perspectiva estudia preferencialmente los aspectos cognitivos relacionados con la justificación moral y con el desarrollo del juicio moral. Algunos de los exponentes de esta corriente son Piaget (1932/1977), Kohlberg (1981, 1984/1992), Gilligan (1982/1985), Rest (1980), Gibbs y otros (1982) y Lind (1985). Los aspectos centrales de esta propuesta implican documentar la estructuración de un pensamiento autónomo, desarrollar formas de medición de la autonomía y el perfeccionamiento de instrumentos que permitan hacer dichas mediciones y generalizaciones sobre los principios morales que están a la base de la justificación moral de los sujetos; de igual manera, mostrar cómo se indaga por la justificación, qué elementos se tienen en cuenta, qué es posible medir y cómo usar manuales de puntuación y clasificación de respuestas según niveles y estadios de desarrollo moral. Por otro lado, se busca la consistencia de los juicios y la relación entre juicio y acción moral y, finalmente, la determinación del tipo de orientaciones que subyacen a la justificación moral (orientación de la justicia y orientación del cuidado).

Piaget y Kohlberg centraron sus esfuerzos en sustentar cómo el proceso de desarrollo moral se estructura mentalmente y configura diversos estadios que van de la heteronomía a la autonomía. Específicamente, los estudios de Kohlberg muestran cómo la justicia y la reciprocidad son principios y criterios básicos sobre los cuales un sujeto sustenta sus justificaciones morales. De esta forma, el juicio moral estaría fundamentalmente determinado por los aspectos cognitivos. Gilligan (1982/1985) trató de mostrar cómo la propuesta clásica planteada por Kohlberg tenía deficiencias en cuanto a la comprensión de la moral femenina, la cual, según la autora, estaría más determinada por criterios de cuidado y solidaridad que por criterios de justicia y reciprocidad. Gilligan propone que el problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de una colisión de derechos y deberes y

que su resolución exige un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto. La autora centra el desarrollo moral en torno al entendimiento de la responsabilidad y las relaciones, en contraposición a la concepción de moralidad como imparcialidad, que vincula el desarrollo moral al entendimiento de derechos y reglas. Para Kohlberg, la moral es una reconstrucción de la ontogénesis de los estadios morales, basada en la estructuración de los juicios de justicia. Se trata de una moral de principios morales universales basada en el derecho y la reciprocidad.

Por su parte, Taylor (1989/1996) afirma que la argumentación y la exploración morales sólo se dan en un mundo configurado por nuestras respuestas morales más profundas, cuyas implicaciones dan sentido, es decir, identifican qué es lo que hace que un objeto sea digno de respeto y explican cuándo tenemos que defender nuestras respuestas en este campo como correctas, lo cual apunta a la presencia de justificaciones morales.

Eldebour, Baker y Charlesworth (1997) encontraron que las condiciones socio-políticas, la violencia y los recursos limitados afectaban el juicio moral de un grupo de niños judíos israelitas, beduinos y palestinos. Gum, Baker y Roll (2000) muestran que también el tipo de socialización, la identidad de género y la identidad de etnia se relacionan con el tipo de justificación moral que proponen los sujetos y con la predilección de unos criterios morales sobre otros (criterios de cuidado y criterios de justicia). De manera similar, los estudios de Meyers (2001), Humphries, Parker y Jagers (2000) y Drexler (1998) corroboran que el cuidado, la edad, el sexo, la identidad de rol femenino, la cooperación, la orientación cultural, el estilo de interacción con los hijos y la forma como los padres responden a las preocupaciones de los hijos tienen un efecto importante en la justificación moral de los sujetos. En esa misma línea, los estudios de Jensen (1997), Miller (1997) y Keltikangas-Jarvinen, Terav y Pakaslahti (1999) muestran cómo las ideologías, las cosmovisiones y las prácticas educativas están implicadas con el juicio y las justificaciones morales de los sujetos.

Algunas investigaciones, como los estudios de Kremar y Cooker (2001), Pitner (2001) y Stabile (2001), muestran que la percepción y valoración que hacen los sujetos sobre situaciones violentas se relacionan con las justificaciones morales utilizadas por los sujetos.

Un elemento adicional relacionado con la justificación moral y el contexto socio-cultural son las situaciones cotidianas a las que, en ciertos contextos, se ven enfrentadas las personas, tales como la guerra, las percepciones del crimen, la denuncia de delitos, la exclusión. Los estudios de Dickson-Gómez (1999), Indick (2001) y Theimer,

Killer y Stangor (2001) brindan evidencia sobre la cual sustentar tal afirmación.

Puede concluirse que el juicio moral, además de evolucionar como estructura cognitiva en términos de mejores comprensiones del mundo, de sus relaciones y de las formas legítimas y correctas de vivir en sociedad, requeriría de un contenido cultural, de unas prácticas y de unas cosmovisiones que le den sentido local, lo delimiten y lo proyecten hacia la construcción de valores mínimos requeridos para vivir la justicia y la reciprocidad.

De igual manera, las investigaciones recientes parecen mostrar que el contexto en el que están inmersos los actores plantea un cierto orden, legitima un cierto tipo de interacción, regula la conducta y la acción de los implicados, propone sentidos morales y provee escenarios de intercambio para la regulación y, por ende, es sugerente de justificaciones morales; pero, lo que allí aún no es muy claro es la posibilidad de que el sujeto mire su contexto de manera diferente, lo interpele y constituya una justificación moral de lo bueno y lo malo que, entre otras cosas, podría estar más referida a sus vivencias que a principios universales o a los mandatos del orden socio-cultural en el que él está. Es decir, no son claros los límites entre lo que debo hacer (por interiorización del deber moral), lo que quiero hacer (por ejercicio de la voluntad) y lo que me veo forzado a hacer (por presión del contexto). Esto implicaría reconocer la justificación, no sólo desde la enunciación que de ella se hace, sino también desde su significación, y finalmente, desde su implicación en la construcción de convivencia. Sin embargo, debe anotarse que las investigaciones realizadas desde estas perspectivas no se han orientado a comprender las justificaciones morales de niñas y niños que habitan contextos considerados violentos y a contrastarlas con las de niños y niñas que habitan contextos considerados no violentos. Estas reflexiones indican la necesidad de estudiar el campo de las justificaciones morales en diversos contextos socio-culturales.

En este trabajo se entendieron las justificaciones morales como las diversas razones por las cuales los sujetos juzgan y valoran que lo moralmente bueno es bueno y lo moralmente malo es malo. Describir y profundizar en las justificaciones morales connota, según Habermas (2002), el sustento de un contenido y de un fundamento de las normas que regulan las expectativas de comportamiento moral. Habermas afirma que las justificaciones morales se distinguen de otras formas sociales como las costumbres y las convenciones porque permiten enjuiciar una acción, no sólo como conforme o no con la regla, sino como correcta o incorrecta con relación a la regla misma; esto es, el sentido prescriptivo de obligado o prohibido que está

a su vez conectado con el sentido de justificado o injustificado.

A partir de la anterior reflexión, las preguntas de investigación del presente estudio propusieron indagar, describir, tipificar e interpretar las justificaciones morales de un grupo de niños de una ciudad colombiana. Se buscó determinar en ellas las razones que las niñas y los niños dieran sobre lo bueno y lo malo, diferenciando las justificaciones morales de los niños y niñas de un contexto considerado violento, de las justificaciones morales de niñas y niños de un contexto considerado no violento. Se buscó también identificar, describir y comprender los criterios morales que subyacían a dichas justificaciones.

## MÉTODO

### *Diseño*

En esta investigación se utilizó un diseño de estudio de caso múltiple, de tipo interpretativo, de dos casos. (Yin, 2003; Pérez, 1994). Los estudios de caso como estrategia de investigación, según Yin, se usan en muchas situaciones para contribuir al conocimiento de fenómenos relacionados con situaciones individuales, de grupo, de organizaciones y con fenómenos sociales y políticos sobre los cuales el investigador tiene poco o ningún control. El estudio de caso múltiple, aun si se trata de sólo dos casos, permite, según la intencionalidad investigativa que se refleja en su selección, el análisis de las semejanzas y de las diferencias entre dos situaciones o contextos. Rodríguez, Gil y García (1996) afirman que los estudios de caso se basan en el razonamiento inductivo; por su parte, Stake (1998) considera que el objetivo fundamental de los estudios de caso es la particularización y no la generalización.

### *Sujetos*

En esta investigación se trabajó con 10 sujetos, seis niños y cuatro niñas de una ciudad colombiana. Tres niños y dos niñas provenían de un sector de la ciudad considerado como violento y los restantes tres niños y dos niñas de un sector de la misma ciudad considerado como no violento. La selección de los niños y las niñas fue intencional, de acuerdo con los siguientes criterios:

- Debía haber igual número de niñas y niños (dos niñas y tres niños en cada sector).
- Las edades de las niñas y los niños debían estar entre los 9 y los 12 años de edad.
- Las niñas y los niños debían estar cursando el cuarto grado de primaria.
- Las niñas y los niños debían haber estudiado en el mismo colegio tres años o más.

En el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2003) sobre Colombia se describen los escenarios de violencia que la afectan y se afirma que la violencia no cubre de manera homogénea ni con igual intensidad el territorio colombiano. Según este informe, dicha diferenciación obedece a las dinámicas internas de cada región: tipo de poblamiento, formas de cohesión social, relación entre el Estado y las comunidades, entre otras. Estas características permiten diferenciar unos contextos de otros, aun dentro de la misma ciudad.

Dentro del marco de esta caracterización de los contextos, en esta investigación se diferenciaron los escenarios violentos y no violentos dentro de la misma ciudad, haciendo referencia en particular al lugar en el que están ubicadas las dos instituciones educativas en las cuales estudian los niños y las niñas participantes. El contexto que se ha denominado violento corresponde a un barrio de nivel socio-económico bajo. Se trata de un barrio de invasión, en el cual la mayoría de las casas son de madera recubierta con plásticos, las calles son estrechas, aunque ya pavimentadas. En el barrio no hay presencia policial, no hay transporte urbano y el sector está en peligro inminente de inundación. Como escenario social, este barrio se caracteriza por una serie de relaciones en las que se legitiman prácticas violentas como maltrato, agresión, violación de derechos, muertes, amenazas; es usual la congregación de grupos al margen de la ley y la utilización de mecanismos de control autoritarios y atemorizantes, entre ellos la exigencia de complicidad para realizar actos ilícitos y la instauración de figuras de poderío y mando. Como formas de protección a la vida se utilizan el silencio, la indiferencia, la sumisión. Las condiciones de vida son paupérrimas; se carece de los mínimos que garanticen la salud, la educación, la vivienda y la alimentación. Además, las oportunidades de empleo son muy limitadas. En este contexto es usual que algunos niños y niñas sean expendedores de droga y participen en actos violentos que pueden ir desde la intimidación hasta el asesinato.

Por el contrario, el contexto que hemos denominado no violento se refiere al sector de la ciudad en donde está situada la institución escolar a la cual asisten los cinco niños y niñas provenientes de este contexto que participaron en el estudio. La institución sirve a familias procedentes de diversos barrios de un nivel socio-económico medio-alto y alto. Está caracterizado por tener construcciones elegantes, cómodas y visualmente bellas; las calles son amplias, limpias y bien señalizadas; existen diversos modos de transporte que permiten el acceso a otros sectores de la ciudad, aunque la mayoría de los residentes cuentan con automóvil propio; en los edificios y conjuntos residenciales se cuenta con vigilancia pri-

vada. Se trata de los sectores de la ciudad que se privilegian para la construcción de centros comerciales modernos, conjuntos residenciales y parques. Este es un contexto social en el cual es usual que las niñas y los niños desarrollen actividades complementarias a sus responsabilidades escolares, tales como clases de baile, de pintura, de idiomas extranjeros, la práctica de algunos deportes como la natación, el fútbol y el tenis.

#### *Instrumentos*

El instrumento utilizado en esta investigación fue el taller pedagógico, el cual comprende un conjunto de actividades que configuran un evento comunicativo del cual se deriva la información que permite responder a las preguntas centrales del estudio. Las actividades que se desarrollaron como parte de los diez talleres pedagógicos realizados durante esta investigación se planearon pensando en su adecuación a la edad de los niños y niñas sujetos del estudio; este tipo de taller se ha encontrado adecuado para esta población en estudios anteriores (Alvarado, Ospina y Vasco, 2001; Alvarado, Ospina, Luna y Camargo, en prensa). En este artículo se da cuenta de la información obtenida en seis de esos talleres pedagógicos, es decir, de aquellos en los que se exploraron las justificaciones de lo bueno y lo malo en cada contexto (cuatro talleres en total), y dos talleres de devolución de la información, uno en cada contexto. Estos últimos se realizaron dos meses después de recogida la información. Las diferentes actividades que constituyen el taller pedagógico y sus fases se describen más adelante.

#### *Procedimiento*

Cada uno de los talleres pedagógicos se desarrolló en cuatro fases:

##### *Fase uno: ambientación y acogida de los niños*

Todos los talleres tuvieron lugar en la institución educativa en la cual estudiaban los niños. El espacio escogido se preparó específicamente para el taller y el investigador le dio la bienvenida a cada niño. En seguida, se le dijo a las niñas y los niños el objetivo del taller y el papel que ellos jugaban en su desarrollo. Esta fase tuvo una duración de 20 minutos.

##### *Fase dos: desarrollo de las actividades*

Momento uno. Los niños y niñas respondieron individualmente por escrito a las siguientes indicaciones:

Realizo un dibujo en el que muestro qué es lo bueno (o lo malo) para mí.

Explico porqué lo que dibujé representa lo bueno (o lo malo).

Escribo ejemplos de situaciones en las que observo lo bueno (o lo malo).

Explica porqué en esos ejemplos observo lo bueno (o lo malo).

Momento dos. Las niñas y los niños compartieron su trabajo con el grupo y prepararon y presentaron una dramatización o representación de lo bueno (o lo malo).

Momento tres. Las niñas y los niños volvieron a trabajar en forma individual, en respuesta a la siguiente indicación: escribo porqué en la representación que hicimos se mostró lo bueno (o lo malo).

Esta segunda fase del taller tuvo una duración de 40 minutos y fue seguida por un período de descanso de media hora.

*Fase tres: conversación grupal sobre las producciones anteriores.*

Cada uno contó a sus compañeros qué había dibujado y las razones por las que su dibujo representaba lo bueno (o lo malo). En seguida, los niños y niñas conversaron sobre cada dibujo, de acuerdo con las siguientes preguntas: ¿qué otras cosas de lo bueno (o lo malo) se observan en el dibujo? ¿Por qué piensan que este dibujo representa lo bueno (o lo malo)?

La conversación continuó según las siguientes indicaciones:

¿En qué otros ejemplos de situaciones podemos observar lo bueno (o lo malo)?

¿Por qué pensamos que allí se observa lo bueno (o lo malo)?

¿Cómo se cuando una persona es buena? ¿Por qué las personas deberían ser buenas?

¿Por qué las personas no deberían ser malas?

¿Cuándo se que soy bueno (o malo)?

¿Por qué debo ser bueno? ¿Por qué no debo ser malo?

La duración de esta tercera fase del taller fue de 40 minutos.

*Fase cuatro: evaluación del taller*

Las preguntas que guiaron esta parte del taller fueron:

¿Cuáles fueron los principales aprendizajes del día?

¿Cómo nos sentimos?

¿Qué sugerencias tenemos para el próximo taller?

Esta última fase del taller tuvo una duración de 20 minutos. La totalidad del taller se grabó en audio.

*Taller de devolución de la información*, realizado dos meses después, se inició también con un momento de ambientación y acogida de los niños, y se guió por las siguientes preguntas:

¿Qué opinan de las conclusiones dadas en cada una de las categorías?

¿Están de acuerdo con esas conclusiones?

¿Qué información hizo falta incluir?

¿Qué otros ejemplos, situaciones y justificaciones quieren dar sobre lo bueno (o lo malo)?

En total, se realizaron dos talleres de devolución de la información, uno con cada grupo según procedencia contextual. Cada uno de ellos duró una hora, y fue grabado en audio.

## RESULTADOS

En el proceso de análisis se siguió la lógica del análisis del discurso planteada por Van Dijk (2000) y consistió en:

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

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

3. Análisis conceptual. Se tuvieron en cuenta la ubicación de los contenidos, los sentidos y las fuentes de sentido moral.

Una vez identificada cada una de las marcas semióticas, lingüísticas y teóricas, se procedió a categorizar la información.

Siguiendo las indicaciones de Yin (2003), se realizó la triangulación de la información, para lo cual se tuvieron en cuenta, en primer lugar, expresiones, sentidos, concepciones, ejemplificaciones y justificaciones que se repetían más de una vez en los discursos de las niñas y los niños, y en segundo lugar, información brindada en las puestas en común, las entrevistas y los talleres de devolución de información que complementaba la categorización en los diferentes momentos del análisis.

Los resultados obtenidos pueden sintetizarse de la siguiente manera:

*Contexto violento*

1. *Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo bueno*

En el conjunto de la información analizada sobre lo bueno existe un marcado énfasis en cinco sentidos de lo bueno: la preservación de la vida y la sobrevivencia; la sensibilidad humana, el cuidado y el reconocimiento; las relaciones, los vínculos y la reciprocidad; el cumplimiento de los marcos normativos, y la bondad y la retribución.

En el sentido de la preservación de la vida y la sobrevivencia, las justificaciones giran, en primer lugar, alrededor de la protección y cuidado de la vida del otro: “*cuando cuidamos a los menores*”, “*porque ayudamos a un pobre y salvamos su vida*”; en segundo lugar, en dar la vida por los

seres amados: “*dar la vida quiere decir que si alguien me va a matar a mí y yo estoy con mi hermano o mi papá, ellos dicen que los maten primero a ellos y no a mí*”; en tercer lugar, en ayudar y ser solidarios con los otros: “*y el viejito que pidió limosna y le dieron... porque es importante ver sin hambre a los demás*”, y finalmente, en la protección de la naturaleza como un mecanismo de preservación de la vida: “*no debemos destruir la naturaleza porque es nuestro patrimonio; sin la naturaleza no hay vida*”.

El sentido de lo bueno basado en significaciones de la sensibilidad humana, el cuidado y el reconocimiento se justifica en la percepción de que el otro sufre y requiere de nuestra ayuda: “*uno sabe que los demás necesitan ayuda porque a veces no tienen ropa los viejitos*”, “*... los ve tristes,... en problemas...*” De igual manera se justifica en ser solidario y hospitalario con el “pobre”<sup>2</sup>: “*cuando uno ayuda a salir de problemas a otros*”, “*uno debe ayudar a los más necesitados, a los que necesitan ayuda*”, “*una vez, a mi casa llegó un pobre, desplazado, ja, y pidió comida y mi papá le dijo que siguiera que la comida no se le negaba a nadie*”; también se justifica en tener una actitud de desprendimiento y generosidad: “*de pronto ellos están en un problema muy grande y entonces uno tiene plata, entonces uno se las da*”, “*... si es asunto de comida, no hay que negar la comida sino que hay que darla al que tiene hambre*”.

El sentido moral de la construcción de buenas relaciones se justifica en la creación de vínculos y lazos de amistad: “*porque representan amistad y eso es bueno*”, “*porque uno se gana la amistad de los otros*”; formas de cohesión social: “*porque mi familia siempre está unida; sí, siempre*”, y establecimiento de relaciones de reciprocidad: “*porque uno no debe hacer a otros lo que no quiero que me hagan*”.

El sentido moral del cumplimiento de los marcos normativos se justifica en el reconocimiento de la importancia de la normas y sus sentidos de obligatoriedad: “*lo bueno es la responsabilidad con las tareas*”, “*porque uno llega temprano al trabajo, a la escuela, a cualquier cosa*”; en la auto-regulación y la obtención de buenos resultados: “*porque cuando uno hace las tareas se siente feliz*”, “*porque por ejemplo uno tiene una ventaja... uno se siente responsable de esos actos*”; en ganar la confianza de los otros: “*porque ganamos el cariño y la confianza de los otros*”; en permitir que los otros cumplan con sus responsabilidades: “*cuando uno va por la calle y hay mucha gente uno debe dar permiso para que el otro*

*pase... esto debe hacerse porque la otra persona puede cumplir con su responsabilidad*”.

El sentido moral de la bondad y la retribución se justifica en el auto-reconocimiento de que se es un hombre bueno: “*si uno es bueno, uno tiene buenos sentimientos como para ayudar a las personas, pero si uno es malo no los tiene para ayudar a las personas*”; en la incertidumbre de que si no se es bueno se puede perder la vida: “*para que no las maten... o terminen muertas*”; en la congruencia con el proyecto divino: “*para estar en paz con Dios*”, “*para que Dios no esté triste con uno*”; en ganar la confianza de los otros: “*si yo soy bueno... a mí me tienen en la buena, me tienen cariño*”, “*la gente le da confianza a uno*”; en evitar los castigos familiares: “*para que los papás no estén bravos con uno, ni le tengan que pegar*”, y en reconocer los beneficios que trae ser un hombre bueno: “*porque le salen las cosas bien*”, “*porque se siente feliz y no le colocan malas notas*”.

Los criterios morales que movilizan los anteriores sentidos de lo bueno y sus respectivas justificaciones, según lo expresan las niñas y los niños, son las profundas convicciones que ellas y ellos tienen sobre la preservación de la vida, proteger la vida de los otros: “*que uno los ayuda y evita peligros*”, “*porque les salva la vida*”, “*a los desplazados les damos comida pa’ que no mueran de hambre*”; dar la vida por los otros: “*sacrificar la vida, entregar la vida por el otro*”, “*salvar la vida es demostrar el cariño, brindar apoyo, defender y dar la vida*”; la construcción de confianza básica, que el otro confíe en mí y gane su cariño: “*porque uno se gana su confianza*”, “*porque se gana el cariño de otra persona*”; el reconocimiento: que los otros valoren mis buenas acciones: “*bueno, el viejito le agradece a uno mucho...*”; el auto-reconocimiento: tener conciencia de que se está en capacidad de hacer algo por los otros: “*además, nos sentimos bien porque hemos ayudado a alguien necesitado*”; el establecimiento de buenas relaciones basadas en la solidaridad y la cohesión social: “*compartir con los primos todo lo que tengo*”; la preservación social: “*porque así vamos a vivir juntos en armonía*”, y evitar ser castigado: “*de pronto hay un niño malo en la escuela, entonces le pega a los profesores y todo, entonces los profesores ya se aburren con él y si lo reciben en otra escuela ya el profesor le cuenta al otro y no lo reciben porque es malo*”.

2. Sentidos justificaciones y orientaciones morales de lo malo.

<sup>2</sup> Ser pobre en el lenguaje de las niñas y los niños que habitan contextos violentos se entiende como aquella persona que es más pobre que ellas y ellos y requiere ayuda. Ayudar significa entregarlo todo, acoger al pobre, brindarle una casa para que pueda descansar y comer.

Las expresiones de los niños sobre lo malo, si bien manifiestan malas acciones, entrañan sentidos morales de lo bueno. Por esta razón aquí enunciaremos los sentidos de lo malo en las siguientes diez categorías relacionadas con la preservación de la vida, la lealtad, la obediencia a los límites morales, los buenos aprendizajes, la conciencia moral, el cuidado y la compasión, la superación de la discriminación, la protección de la naturaleza, el respeto a la propiedad privada y la medición de consecuencias.

El sentido de la preservación de la vida se justifica en evitar la realización de diversas acciones que contribuyen a que las personas mueran, ya sea porque el agua está contaminada, o porque alguien se ve obligado a matar a otro, o porque alguien se quita la vida, o porque alguien no ayuda al otro y lo deja morir, o porque alguien se aprovecha de una menor y le quita la vida, o porque no cumple con las normas impuestas por un cacique en una comunidad: *“es malo porque hay que cuidar el agua y una persona puede morir”, “cuando matan a una persona”, “una persona es obligada a matar a otro”, “porque no viene a ayudar y se muere”, “porque alguien se quita la vida”, “un sicario matando a un menor”, “el jefe se da cuenta y ahí mismo lo manda a matar”*.

En segundo lugar, la preservación de la vida está justificada en tener que hacer cosas para que no lo maten a uno; así por ejemplo, no decir nada cuando el jefe o uno de sus subalternos está haciendo una fechoría, obedecer las normas del jefe, acudir al jefe cuando alguien lo amenaza, no hacer cosas que a juicio de los “malos pero buenos” está mal hecho<sup>3</sup>, matar antes de que lo maten, tomar la justicia por las propias manos, cumplir con los tratos hechos con los matones: *“y la gente no puede denunciarlos... ellos dicen: no nos denuncien o si no, los matamos”, “... él manda todo el barrio y el que no le haga caso pa’, pa’, pa’, de una lo va quebrando”, “por ejemplo, a alguien le violan la hija y... entonces a él le da rabia y mata a los que violan a su hija”, “y un muchacho que, por allá, la mamá vende marihuana, por allá por mi casa... y entonces ese muchacho estaba ahí sano... fumando un cigarrillo y le pegaron tres tiros acá en la cabeza...”, “porque él también está obligado a matar a la persona...”, “por ejemplo, usted necesita matar a otra persona; entonces usted le dice al... pero, usted me tiene que dar tanta plata y, si usted no cumple, matan a toda su familia”, “... esa familia tiene amigos que son malos y entonces a esos amigos la familia le dice que maten a ese señor que les robó, por venganza”*.

El segundo sentido moral, la lealtad, está justificado en la protección de la propia vida, la de los cercanos y la del

jefe, razón por la cual se es cómplice con quienes protegen su vida, se acatan sus órdenes y se cumple con sus códigos de silencio: *“esos malos son como buenos, porque ellos defienden a la gente que violan”, “él manda en todo el barrio y quien no le haga caso, lo mata”, “le cuidan la espalda, se hacen matar por el jefe”, “quien no cumple, lo matan”*.

El tercer sentido moral, la obediencia por temor al castigo, esboza las razones por las cuales un sujeto está obligado a mantener el orden. Es claro para las niñas y los niños del contexto violento que quien infringe el orden desvía el proyecto divino, o el orden social instaurado y, por consiguiente, recibe un castigo: ir al infierno, ir a la cárcel, perder la confianza de los agentes socializadores, perder beneficios y perder la vida: *“para que cuando uno muera no se lo lleve el diablo”, “porque si uno es malo... lo mandan a matar a uno”, “porque así empiezo a perder puntos con el profesor”*.

El cuarto sentido moral, los buenos aprendizajes, justifica por qué transitar de prácticas violentas a prácticas no violentas; está relacionado, en primer lugar, con reconocer que el contexto externo desborda la cotidianidad de las personas y, por tanto, requiere que ellas realicen un proceso de discernimiento para asumir o no el camino que muestran algunos integrantes de la comunidad: matar, asesinar, robar, violar, intimidar. En segundo lugar, con estar atento a lo que se está viviendo en la comunidad, pues a partir de esas experiencias se producen aprendizajes de violencia. En tercer lugar, con percatarse de que las acciones violentas desencadenan más violencia y generan círculos de violencia. En cuarto lugar, con ser consciente de que aprender a delinquir tiene consecuencias negativas en las percepciones que los otros tienen de uno y en las condiciones de vida de la comunidad: *“y yo estaba ahí cuando sentí que algo entró por mi puerta y era una bala...”, “porque uno aprende a matar, a robar y asesinar”, “porque así las demás personas van aprendiendo y siguen matando”, “eso es malo porque está acabando con la comunidad”, “uno anda por la calle y las personas se alejan”*.

El quinto sentido moral, conciencia moral, enfatiza en sentimientos de inconformidad cuando se realiza una acción mala. Se manifiesta en tres tipos de sentimientos: de inconformidad, de remordimiento y de reconocimiento de que todos poseen sentimientos de bondad: *“uno se siente muy distraído y muy solo”, “porque le están quitando la vida a una persona indefensa y le queda remordimiento”, “... el señor le dijo no, no me mate y entonces el jefe lo perdonó y no le hizo nada”*.

<sup>3</sup> Por “malo pero bueno” se entiende, según las niñas y los niños, como: *“esos malos son como buenos, porque ellos defienden a la gente que violan”*.

El sexto sentido moral, la compasión y el cuidado, alude a justificaciones acerca de por qué quien agrede desconoce la fragilidad del otro y no reconoce que sus acciones producen sufrimiento y dolor en los otros: *“es malo robarle a los pobres porque ellos trabajan para conseguir su alimento”, “... no los debemos aporrear porque ellos son más indefensos”*.

El séptimo sentido moral, reconocimiento y valoración socio cultural de las personas, propone justificaciones en las que quienes habitan contextos violentos son señalados socialmente y excluidos del sistema de protección social: *“... y entonces se reúne toda la gente... y le dicen que se vaya de allá”, “es la negación de todos los derechos”, “entonces dicen que los de ese barrio son muy ladrones”*.

El octavo sentido moral, preservación de la naturaleza, presenta justificaciones morales sobre por qué destruir la naturaleza es acabar con los seres vivos, es contaminar los ríos y es acabar con lo que hizo Dios: *“con la contaminación se está matando a los pescados”, “los niños no tienen por qué tirarle piedras a los pajaritos...”, “al destruir la naturaleza no hay aire, ni agua, porque los árboles generan oxígeno”*.

El noveno sentido moral, respeto por la propiedad privada, brinda justificaciones sobre por qué robar es violar la propiedad privada de quienes consiguieron sus cosas con esfuerzo y honradez, así como despojar a los desprotegidos: *“cuando un hombre sube a un carro y atraca al conductor”, “... pero tampoco sería bien quitarle a la que no tiene nada, antes necesita”*.

Finalmente, el décimo sentido moral reconoce que es malo no medir las consecuencias de los actos, pues se pierde la conciencia de los efectos negativos de las acciones: *“que el niño rempujó al otro y lo tiró al río y, de pronto, lo sale ahogando y, si lo ahoga, cómo le va a responder a la mamá”*.

Según las niñas y los niños del contexto violento, las acciones malas entrañan criterios morales de temor a perder la vida, de ser solidario en la protección de la vida de los otros, de dar la vida por el otro, de garantizar la propia vida y la de los seres cercanos, de fortalecer la amistad y la confianza, de evitar el castigo y agradar a quienes educan, de construir un orden socio-cultural más pacífico, de explicitar los sentimientos morales, de evitar el sufrimiento humano, de superar la exclusión social, de respetar la propiedad privada y de medir las consecuencias de los actos.

### Contexto no violento

#### 1. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo bueno

En el análisis de esta categoría se identificaron seis sentidos morales: construcción de paz, construcción de un

mundo mejor, superación de la discriminación, descripción de las buenas acciones, la conciencia moral y la preservación del orden.

El sentido moral de la paz es comprendido por las niñas y los niños del contexto no violento como una intención (encontrar la felicidad), como unos valores (solidaridad, compartir y amor) y, finalmente, como una actitud (tolerancia, no discriminación y no pelea): *“porque todo lo que decimos es paz, alegría, felicidad”, “porque es que yo creo que de la paz salen todos los valores”, “... hay solidaridad, cierto, y paz”, “porque hace la paz”*.

El sentido moral de la responsabilidad social connota, según las niñas y los niños del contexto no violento, en primer lugar, la construcción de un mundo mejor, exento de guerra, de pelea y de infelicidad: *“porque ayuda a que el futuro sea mejor”, “porque todos ellos hablan de cómo mejorar donde vivimos...”, “para que no peliemos, para cuidar la tierra”,* y en segundo lugar, el cuidado de la naturaleza: *“hay que cuidar la tierra y no contaminarla, porque si se nos llega a acabar y podemos morir o se nos pueden morir las plantas y también nosotros, porque sin plantas no podríamos vivir”*.

El sentido moral de la igualdad y la equidad, de acuerdo con la expresiones de las niñas y los niños, refiere actitudes de equidad, respeto y no discriminación por la diferencia: *“porque uno estuviera discriminando, porque, porque yo soy más rica y ella más pobre”, “lo bueno que yo vi fue cuando tuvimos el ejemplo de la igualdad... luego hicimos una acción de igualdad”*.

El sentido moral de las buenas acciones refiere la ayuda, la caridad y el compartir, basados en criterios de solidaridad, reciprocidad y distribución equitativa: *“cuando veo una persona que está ayudando a un pobre dándole comida...”, “yo ayudo dando el mercadito”, “eso uno lo debe hacer porque hoy yo le explico a alguien que no entiende y mañana yo le puedo preguntar a él”, “hay lo bueno de esas ocasiones es porque son de solidaridad y ayudar es muy bueno porque me sirve para todo”, “yo debo ser buena para que otras personas también sean buenas”*.

El sentido de la conciencia moral sugiere el reconocimiento de las equivocaciones y el cambio de actitudes: *“porque se aceptaron los errores”, “cuando cambiaron las actitudes”, “se dio cuenta que había sido injusta”*.

El sentido moral de la preservación del orden se basa en el cumplimiento de las normas, en el mantenimiento de la disciplina y en el reconocimiento de quienes exigen y regulan la convivencia: *“lo bueno es el orden porque los compañeros no buscan problemas y le ponemos cuidado al profesor”, “porque uno aprende a convivir y a compartir”, “nos ayuda a estar en tranquilidad”, “porque estamos en orden y disciplina”*.



De los sentidos morales de lo bueno anteriormente descritos se derivan seis criterios morales: la construcción de paz, la construcción de un mundo mejor, la prevalencia de la igualdad y la distribución equitativa, la búsqueda de la felicidad, el cambio de actitudes y la preservación del orden.

## 2. Sentidos, justificaciones y orientaciones morales de lo malo

Las expresiones de los niños sobre lo malo, si bien manifiestan malas acciones, entrañan sentidos morales de lo bueno. Por esta razón aquí enunciamos los sentidos de lo malo en las siguientes ocho categorías relacionadas con el sentido del cuidado, sentido de la construcción de paz, sentido de la superación de la discriminación, sentido del rechazo de la intimidación, sentido social del acogimiento del pobre, sentido de la protección del medio ambiente, sentido de las virtudes, sentido del cumplimiento de los deberes y las normas.

El sentido del cuidado está asociado con evitar hacerle daño al otro; de igual manera, contribuye a la creación de lazos de amistad y a la búsqueda de interacciones amistosas, tolerantes y conciliadoras con la diferencia: *“si uno agrede a la otra persona, la otra persona no se va a sentir bien”, “agredir es lastimar”, “los niños no están haciendo amistad sino que están peliando”, “porque sólo se gana dolor”, “no se gana la amistad del otro”.*

El sentido moral de la construcción de la paz manifiesta un interés particular por evitar la guerra, las agresiones, los conflictos; las niñas y los niños asumen que la guerra acarrea pobreza, desplazamiento e inseguridad: *“las guerras son malas porque agreden a las personas”, “... la violencia... provoca las guerras y los conflictos”, “lo malo son las armas porque matan a las otras personas y eso provoca violencia”, “lo malo de la guerra es porque por ella hay pobreza, desplazados, muertos...”, “porque si lo malo no existiera, viviríamos en paz”.*

El sentido moral de la evitación de la discriminación muestra que lo malo es no respetar al otro, rechazarlo y hacerlo sentir mal: *“representa lo malo porque la discriminamos y le dijimos cosas que no le gustaron porque se vestía feo y no se sabía peinar”, “en la discriminación se empezaron a reír y uno se siente mal”.*

El sentido moral del rechazo a la intimidación evidencia que lo malo es cuando en la interacción entre pares unos quieren dominar a los otros, los obligan a hacer cosas que no quieren y usan el poder y la fuerza para amedrentarlos: *“porque se creen los más grandes y se aprovechan”, “porque a uno lo usan”, “pues si lo usan contra la voluntad de uno...”.*

El sentido moral del acogimiento del pobre ilustra que lo malo es ignorar al pobre, no ayudarlo y aprovecharse de él: *“la gente ignora la pobreza y no se preocupa por la*

*gente pobre simplemente porque no son pobres”, “porque uno tiene que colaborar con la gente más necesitada”, “porque se aprovechan de los pobres y de las obras que hacen los gobiernos... les quitan beneficios”.*

El sentido moral de la protección de la naturaleza ilustra que lo malo es dañar el medio ambiente y destruir los seres vivos: *“lo malo es dañar la naturaleza... porque son violentos, matan animales cuando contaminan los ríos”, “porque el aire nos ayuda a respirar”.*

El sentido moral de las virtudes muestra que lo malo es hacer lo contrario de lo bueno: dañar a las personas, no tener aspiraciones, es ser una persona mala, robar, ser envidioso: *“porque dañan algunas personas, por ejemplo, la violencia, la arrogancia”, “no se preocupa por él, no comparte, no ayuda, le pega a las otras personas”.*

El sentido moral del cumplimiento del deber y de las normas ejemplifica que lo malo es quebrantar el orden establecido porque genera desorden, indisciplina e irrespeto a quien exige la convivencia: *“porque cuando uno no tiene disciplina significa que uno es malo en el estudio”, “es malo porque no están en disciplina y en orden”, “representamos que están los niños en una plática y al profesor lo llaman por cualquier razón y los niños se ponen a decir groserías”.*

La superación de las acciones malas se justifica sobre la base de los siguientes criterios morales: evitar que la otra persona sufra, sea golpeada, dañada; crear lazos de amistad basados en el diálogo, la concertación, la no intimidación y el respeto por la diferencia; superar la pobreza y el desprecio que hace que el pobre sea invisible; proteger los seres vivos y la naturaleza; tener actitudes de generosidad y solidaridad, y mantener el orden socialmente establecido.

## Preocupaciones morales

De acuerdo con lo reportado por las niñas y los niños de ambos contextos, es posible inferir diversos tipos de preocupaciones morales. Las niñas y los niños de contextos violentos enfatizan discursivamente en seis preocupaciones.

La primera, la protección de la vida, lo cual implica proteger a los que están en peligro, ser solidarios con quienes lo requieren, dar la vida por las personas cercanas, exigir su respeto coactivamente, cuidar y proteger la naturaleza, usar mecanismos socio-culturales para preservar la vida de los seres que se aman (estar obligado a matar) y ser leal con quien protege la vida en la comunidad. La segunda, trato especial y solidario con los más necesitados para protegerlos, cuidarlos, crearles condiciones de bienestar, preservar sus vidas y ganar su confianza y cariño. La tercera, creación de vínculos sociales y redes de amigos, que ayudan a la supresión de prácticas agresivas, violentas y excluyentes y la explicitación de interacciones de reconocimiento, construcción del afecto

y de la confianza básica. La cuarta, mantenimiento del orden social legitimado, respeto a la norma, a sus sentidos y a quienes la exigen. La quinta, la asunción responsable de los actos, lo cual implica la auto-regulación, el auto-cuidado y la conciencia moral. La sexta, la existencia de una perspectiva del derecho sobre la que se regule la creación de condiciones de calidad de vida y de dignidad humana.

Las niñas y los niños del contexto no violento enfatizan en cuatro preocupaciones morales. La primera, la construcción de paz y de un mundo mejor, basada en la superación de la guerra, de la exclusión y de la pobreza, así como la vivencia de los valores de la solidaridad y el respeto. La segunda, la preservación de la naturaleza, generando prácticas sociales que contribuyan a proteger y cuidar el medio ambiente. La tercera, la vinculación de una perspectiva del derecho, la democracia y la deliberación en la toma de decisiones relacionadas con el bienestar del país, mostrando un marcado sentido de lo político. La cuarta, la solidaridad con los pobres y el tenerlos en cuenta cuando se esté pensando en crear condiciones de calidad de vida.

A pesar de que en cada uno de los contextos las niñas y los niños tienen diversas preocupaciones morales, es posible encontrar puntos comunes entre ellos.

Tanto para las niñas y los niños del contexto violento como para los del contexto no violento hay una preocupación por la preservación de la vida, el mantenimiento del orden social legitimado, la preservación de la naturaleza, la solidaridad y ayuda a los pobres y la distribución equitativa de los bienes.

No obstante, mientras que para las niñas y los niños del contexto no violento la vida es un derecho exigible coactivamente, el mantenimiento del orden ayuda a evitar problemas con los adultos, el cuidado de la naturaleza es una responsabilidad humana, ayudar a los pobres es un acto de solidaridad y caridad y la distribución equitativa de los bienes es una condición política, para las niñas y los niños del contexto violento, la vida no sólo se exige coactivamente, sino que también hay que cuidarla, preservarla, protegerla y salvarla, aun si esto implica matar a quien la amenaza; el mantenimiento del orden ayuda a no perder la vida y a no ser castigado; el cuidado de la naturaleza evita la contaminación de los ríos con los cadáveres de humanos y animales; ayudar a los pobres es un acto de solidaridad y hospitalidad y la distribución equitativa de los bienes es una condición moral.

## DISCUSIÓN

Aunque el presente estudio tuvo algunas limitaciones, especialmente en cuanto que sus resultados no son genera-

lizables a otros contextos similares, consideramos que es posible proponer algunas conclusiones y nuevos caminos de investigación.

La perspectiva del orden, sentidos normativos y cumplimiento de los pactos está acorde con los planteamientos que hace Kohlberg (1984/1992) cuando define las características del nivel convencional de desarrollo del juicio. La pregunta por la dignidad humana, el respeto, el cuidado, la sensibilidad frente al necesitado se relaciona con los planteamientos de Taylor (1989/1996) cuando propone que el respeto es la fuente del sentido que determina el contenido de la naturaleza de la vida buena y la respuesta a lo que es bueno ser; la preocupación por el cuidado y la percepción del dolor ajeno también se asocia muy bien con lo que afirma Gilligan (1982/1985) sobre el cuidado, el fortalecimiento de las relaciones y la compasión por el sufrimiento humano.

Ahora bien, la fenomenología de la muerte, los círculos de violencia y las prácticas de impunidad que encontramos en el contexto violento perfilan aspectos de las justificaciones morales de las niñas y los niños que, a juicio nuestro, desbordan las explicaciones teóricas vigentes y las hacen parecer insuficientes o difícilmente aplicables a estas situaciones. Podría tratarse de la emergencia de un meta-código moral que, además de configurar temor, desesperanza e incertidumbre, como lo plantea Dickson-Gómez (1999) con respecto a la situación de posguerra en El Salvador, exige que las niñas y los niños generen mecanismos de adaptación a dichas condiciones de violencia extrema; dicho proceso de adaptación está acompañado por una serie de mandatos que —a pesar de la repugnancia que nos puedan causar las consecuencias prácticas que imponen en este contexto— merecen también llamarse “morales”, tales como el silencio, la lealtad, la confianza, el amor y la credibilidad en el otro y la protección de la vida, los cuales hacen que vivir en un contexto como éste requiera respuestas y justificaciones adicionales a la justicia (reciprocidad, imparcialidad y mutualidad), el cuidado (compasión y solidaridad), la responsabilidad histórica (protección de la naturaleza), la vida buena (búsqueda de la felicidad) y el reconocimiento (marcos de referencia, discriminación y exclusión).

Fue posible caracterizar las respuestas de adaptación al contexto violento en cuatro acciones. La primera, hacer parte activa del círculo de la muerte (evidenciarse como quien define el tipo de orden que se debe vivir en la comunidad; por ejemplo, tengo adeptos, planteo mis normas, genero los mecanismos de control y, por tanto, los mecanismos de socialización y transmisión del orden: los círculos de violencia). En este mismo nivel, se hace

parte del círculo de la muerte como adepto, en la “línea”<sup>4</sup>, en el círculo de protección del “jefe” y, por tanto, se evidencia como matón, cobrador y protector. La segunda, ser indiferente frente a lo que pasa; hago como si no fuera conmigo; habito el barrio; vivo allí, pero no me relaciono con ellos; trato de estar en la periferia del círculo de la violencia, de tal manera que no me haga visible. La tercera es cuando, desde el círculo, alguno de sus participantes, el “jefe” o alguno de la “línea”, me hace su cómplice porque lo que hace lo hace en mi presencia (roba, mata, consume drogas). Esto tiene varias implicaciones: opto por denunciarlos o guardo silencio y no los denuncio porque me da miedo perder la vida. La cuarta está relacionada, fundamentalmente, con los momentos en los que necesito los servicios de quien mantiene el orden, porque en esa comunidad hay delincuentes, asesinos, violadores. Por tanto, puedo pedir ayuda a quien ordena, porque he vivido una situación en mi familia: violan una hija o hermana, matan (así sea por equivocación) a un familiar; en una situación como ésa, pido ayuda al jefe del círculo de la muerte. Este pedido hace que yo me haga cómplice de él, genere afinidad con él y, por tanto, sea leal con él, pues tengo un sentimiento de gratitud porque me está ayudando a solucionar una situación conflictiva: me ayuda a ajusticiar a otros. La quinta surge cuando, por alguna circunstancia, me veo enfrentado a defender mi propia vida o la vida de los seres que amo; en ese caso, entonces, hago uso de las formas legítimas de defender la vida: te mato antes de que me mates; te mato porque me obligan a matarte, o, por el contrario, arriesgo u ofrendo mi vida para defender tu vida.

De la descripción de las reflexiones de las niñas y los niños provenientes del contexto violento surge la posibilidad de proponer nuevas orientaciones morales diferentes a la justicia y al cuidado que, a juicio nuestro, requieren explicaciones teóricas diferentes a las propuestas por los autores ya clásicos. Se trata de una orientación a la lealtad, la confianza básica y la credibilidad en el otro que, según los planteamientos de Kohlberg, están relacionadas con la perspectiva de ser miembro de una sociedad que lleva a los individuos a proteger el mundo en el marco de sus leyes, pero que según la evidencia dada por las niñas y los niños de nuestro contexto violento, están más asociadas a la preservación de la vida y a mantener la vida de los cercanos a costa de romper los límites sociales vigentes. Algo similar ocurre en el caso del respeto a la vida, el cual, según los autores revisados se fundamenta en consideraciones de la dignidad humana y es fuente y sentido moral del respeto y

el reconocimiento, pero que de acuerdo con las niñas y los niños de nuestro contexto violento da paso a un principio de sobrevivencia que hace posible transgredir el mandato de respetar la vida del otro cuando se está en peligro de perder la propia vida y la vida de los seres que se aman. Finalmente, el respeto a la propiedad privada, que es criterio de aceptación y cohesión social según Kohlberg, se considera por parte de las niñas y los niños del contexto violento como un valor secundario que es legítimo violar cuando se hace por “necesidad” y para no morir de hambre. Estos tres aspectos de las justificaciones morales de las niñas y los niños del contexto violento están asociados con la sobrevivencia, es decir, con el permanecer vivos en un contexto que les es adverso.

Las reflexiones anteriores nos permiten proponer algunas conclusiones. En primer lugar, las justificaciones morales de las niñas y los niños de ambos contextos evidencian un fundamento, un sentido moral y una pregunta por lo bueno y lo malo. En segundo lugar, las orientaciones morales de la justicia, el cuidado, el reconocimiento, la responsabilidad histórica y la lealtad, parecen emerger de las compresiones, ejemplificaciones, justificaciones y formas de interacción a las que están expuestos las niñas y los niños. En tercer lugar, habría que afirmar que para las niñas y los niños de los dos contextos los esquemas de justificación están mediados por la violencia y las expresiones de guerra, lo cual permite inferir que a ellas y ellos los embarga un profundo temor; se trata de un miedo que se manifiesta de diversas maneras según el contexto. Mientras que para las niñas y los niños del contexto violento el temor es a perder la vida propia y la de los seres cercanos, o a estar en la mira de quienes matan, para las niñas y los niños del contexto no violento el temor es a ser objeto de violencia y violación de derechos, a ser desplazado o secuestrado.

A partir de los resultados de este estudio, pueden sugerirse caminos de profundización investigativa. En primer lugar, es importante iniciar investigaciones en las que se profundice sobre el meta-código emergente que se ha encontrado, para identificar sus características más relevantes, así como los criterios y orientaciones que lo movilizan. En segundo lugar, se abre un amplio campo investigativo que permita analizar y comprender la preocupación por la preservación de la vida como sobrevivencia, como criterio moral diferente al que se ha planteado a partir de consideraciones sobre la dignidad humana. En tercer lugar, valdría la pena indagar por la lealtad, para entender si se trata de una práctica de adhesión a una voluntad social, o si, en realidad, se configura como

<sup>4</sup> Por “línea” se entiende al grupo de personas que protegen al “jefe” y dan cumplimiento a sus órdenes.

un posible tercer principio moral de regulación de lo bueno y lo malo más allá de los dos principios ya establecidos de la justicia y del cuidado.

## REFERENCIAS

- Alvarado S., S. V., Ospina S., H. F., Luna, M. T. & Camargo, M. (En prensa). Transformación de actitudes frente a la equidad en niños y niñas de sectores de alto riesgo social, en un proceso de socialización política y educación para la paz. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Alvarado S., S. V., Ospina S., H. F. & Vasco M., E. (2001). Concepciones de un grupo de niños y niñas de Colombia acerca de la vida, la muerte, la paz y la violencia. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. 13(31), 187-199.
- Dickson-Gómez, J. B. (1999). *Lessons of the war: The psychosocial effects of war on morality in El Salvador*. Tesis de doctorado. University of California, Los Angeles.
- Drexler, P. F. (1998). *Moral reasoning in sons of lesbian and heterosexual parent families: The oedipal period of development*. Tesis de doctorado. California School of Professional Psychology- Berkeley/ Alameda.
- Eldebour, S., Baker, A. & Charlesworth, W. (1997). The impact of political violence on moral reasoning in Children. *Child Abuse and Neglect*, 21(11), 1053-1066.
- Gibbs, J. C. & otros (1982). Construction and validation of simplified group- administerable equivalent to the moral judgment interview. *Child Development*, 53(4), 895-910.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1982).
- Gump, L., Baker, R. C. & Roll, S. (2000). Cultural and gender differences in moral judgment: A study of Mexican-americans and Anglo-americans. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 2(1), 78-93.
- Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Humphries, M. L., Parker, B. & Jagers, R. J. (2000). Predictors of moral reasoning among African-american children: A preliminary study. *Journal of Black Psychology*, 26(1), 51-64.
- Indick, W. (2001). *The influence of situational factors on undergraduate responses to a hypothetical moral dilemma*. Tesis de doctorado. Cornell University.
- Jensen, L. A. (1997). Different worldviews, different morals: America's culture war divide. *Human Development*, 40(6), 325-344.
- Keltikangas-Jarvinen, L., Terav, T. & Pakaslahti, L. (1999). Moral reasoning among Estonian and Finnish adolescents: A comparison of collectivist and individual settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(3), 267-290.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Bilbao: Biblioteca de Psicología, Desclée de Brouwer. (Trabajo original publicado en 1984).
- Kremar, M. & Cooker, M. C. (2001). Children's moral reasoning and perceptions of television violence. *Journal of Communication*, 51(2), 300-316.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive judgment. A socio-psychological assessment. En G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Eds.). *Moral development and the social environment. Studies in the philosophy and psychology of moral judgment and education*. Chicago: Precedents Publishing Inc.
- Meyers, Ch. S. (2001). *Care-based moral reasoning of early adolescents: Its relationship with sex differences, feminine gender role identity, and teacher-perceived cooperation*. Tesis de doctorado. University of California, Santa Barbara.
- Miller, J. (1997). Understanding the role of worldviews in morality. *Human Development*, 40(6), 350-354.
- Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca. (Trabajo original publicado en 1932).
- Pitner, R. O. (2001). *Understanding children's reasoning about peer and spousal violence: An examination of children's informational assumptions and cultural stereotypes*. Tesis de doctorado. University of Michigan.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2003). El conflicto, callejón con salida. Informe nacional de desarrollo humano para Colombia-2003. Bogotá. <http://www.pnud.org.co/indh2003>.
- Rest, J. (1980). Moral judgment research and the cognitive-developmental approach to moral education. *Personnel and Guidance Journal*, 58(9), 602-605.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. México: Ediciones Aljibe.
- Stabile, M. J. (2001). *A case study of the moral belief systems of 13 to 15-year-olds in relationship to the conceptions of absolute or relative 'truth'*. Tesis de doctorado. Loyola University, Chicago.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Theimer, Ch., Killer, M. & Stangor, Ch. (2001). Young children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic peer contexts. *Developmental Psychology*, 37 (1), 18-27.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1989).
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. España: Gedisa.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. London, New Delhi, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.