

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA

COORDINACIÓN DE POSGRADO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

“Empatía y altruismo en los procesos de alteridad de niños de educación primaria”

Tesis que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo
Presenta

Lic. Liliana Hernández Arestigui

Director de Tesis: Dr. Armando Ruiz Badillo

México, D.F.

Noviembre 2012.

A Lucy, ángel que me ha brindado todo su amor y entendimiento.

A la memoria de mi padre.

¿Por qué los reyes son despiadados con sus súbditos? Porque cuentan con no ser nunca humanos. ¿Por qué los ricos son tan duros con los pobres? Porque no temen volverse pobres. ¿Por qué la nobleza siente un desprecio tan grande por el pueblo? Porque un noble nunca será pechero [...] Todos y cada uno pueden ser mañana lo que hoy es la persona a la que socorren [...] No acostumbréis, pues, a vuestro alumno a mirar desde lo alto de su gloria las penas de los infortunados, los trabajos de los miserables, ni esperéis enseñarle a apiadarse de ellos si los considera como a extraños a él. Hacedle comprender bien que la suerte de esos desgraciados puede ser la suya, que todos sus males están bajo sus pies, que mil acontecimientos imprevistos e inevitables pueden sumirlo en ellos de un momento a otro. Enseñadle a no contar ni con el nacimiento, ni con la salud, ni con las riquezas, mostradle todas las vicisitudes de la fortuna.

JEAN-JACQUES ROUSSEAU, Emilio.

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	5
<i>Planteamiento del Problema</i>	9
<i>Justificación</i>	11
<i>Objetivos de la Investigación</i>	13
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	14
1. ÉTICA Y MORAL	14
1.1. <i>Diversas Concepciones</i>	18
1.1.1 <i>El utilitarismo</i>	24
1.1.2. <i>El comunitarismo</i>	30
1.1.3. <i>Mediación entre individualismo y comunitarismo. Consideraciones prácticas para el desarrollo moral</i>	35
1.1.4 <i>Diálogo y “Reconocimiento del Otro”, hacia una ética del cuidado y la preocupación por los demás</i>	39
2. “LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO ÉTICO”	52
2.1 “ <i>La ética del cuidado</i> ” como enfoque de la formación moral en la infancia.	55
2.1.1. <i>El cuidado desde la perspectiva de Matthew Lipman</i>	62
2.2 <i>Las virtudes como modelo de una educación moral y emocional</i>	67
3. EL DESARROLLO MORAL	75
3.1. <i>El enfoque cognitivo evolutivo del desarrollo moral</i>	77
3.1.1. <i>Piaget y el juicio moral en el niño</i>	79
3.1.2. <i>Lawrence Kohlberg y el desarrollo moral</i>	88
3.1.2.1. <i>Estadios del desarrollo moral</i>	92
3.1.2.2. <i>Principales críticas al estudio de Kohlberg</i>	97
3.1.2.2.1 <i>La propuesta de Carol Gilligan</i>	103
4. LA EMPATÍA COMO PROCESO EMOCIONAL Y COGNITIVO QUE PERMITE LA APERTURA Y EL ENTENDIMIENTO DEL OTRO	112
4.1 <i>Los componentes afectivos y cognitivos en el desarrollo moral, y la toma de rol</i>	115
4.1.1 <i>Las emociones: conceptualización y clasificación</i>	118
4.1.2 <i>Algunos aspectos de la teoría cognitiva de las emociones</i>	122

4.2 Las emociones morales	125
4.2.1 Empatía, simpatía y compasión: Distinciones conceptuales.....	127
4.3 El desarrollo moral emocional en la infancia.....	142
4.3.1 Regulación y comprensión de las emociones morales	145
4.3.2 La mímica motora como un registro de empatía.....	147
4.3.3 Etapas del desarrollo de la empatía.....	150
4.4 El estudio de la empatía y su relación con las conductas pro-sociales...	154
5. LAS CONDUCTAS PRO-SOCIALES	156
5.1 El Altruismo.....	158
5.2 El desarrollo de las conductas pro-sociales.....	164
5.2.1 Fases del desarrollo de la conducta pro-social	168
5.2.2 Estadios del razonamiento moral pro-social infantil	170
5.3 ¿Es posible hablar de altruismo en la infancia?.....	173
5.4. Educar y fomentar la disposición a ayudar	175
6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN MORAL EN EL AULA.....	180
6.1. Dilemas morales	180
6.2. Juego de roles	181
6.3. Clarificación de valores.....	184
6.4. Observación e interpretación de fotografías	187
SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO	192
7. MÉTODO.....	192
7.1 Tipo de estudio	192
7.2 Participantes.....	193
7.3 Instrumentos.....	194
7.4 Procedimiento.....	199
7.5 Categorías de análisis	207
7.6 Análisis de Resultados.....	218
CONCLUSIONES	300
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	307
ANEXOS	319

Introducción

El presente trabajo de investigación consiste en un estudio analítico y comparativo que tiene el propósito analizar y describir cómo se manifiestan algunos aspectos de la empatía en las interrelaciones que establecen los niños en edad escolar, frente a diversas situaciones de conflicto moral.

Asimismo, se indaga sobre la relación existente entre la empatía y las conductas pro-sociales que observan y comentan los niños, a partir de estrategias metodológicas como el diálogo, la representación y la apreciación visual de diferentes fotografías.

El documento se divide en dos partes, en la primera se describen los referentes teóricos que permiten esclarecer el tema de la empatía desde una perspectiva filosófica; ya que, una de las posturas fundamentales de esta disertación supone que la fuente de la Ética es la empatía. Sin embargo, esta idea es causa de interminables polémicas en la historia de la Filosofía, por lo que se describen varios aspectos teóricos relacionados con los problemas del diálogo y el reconocimiento del Otro.

A partir de esta descripción se logra una breve justificación en el apartado de la “Educación como Acontecimiento Ético”, en el cual se argumenta por qué, el acto de educar es ya en sí mismo un acto ético. Este apartado es la justificación pedagógica que obliga al lector a repensar seriamente qué tipo de seres humanos estamos formando y cuáles son las intenciones de ello. Para esto, se propone estudiar la perspectiva ética y pedagógica de las llamadas “éticas del cuidado”, así como la concepción de las virtudes como modelo de una educación moral y emocional.

Sin embargo, para detallar los modelos de educación moral fue necesario recurrir al campo de la Psicología donde comenzaron a gestarse las primeras investigaciones sobre el pensamiento moral, por lo que el lector encontrará un apartado sobre “El desarrollo moral” desde un enfoque cognitivo y evolutivo. En

esta sección se expone la ruta de investigación que inauguró Piaget y posteriormente Kohlberg, concerniente al juicio y al desarrollo moral en el niño. El referente teórico trabajado en este apartado sirve para fundamentar y proponer una nueva concepción del desarrollo moral, que retoma las características de las éticas del cuidado y formula una nueva comprensión de los procesos cognitivos y afectivos que intervienen en el desarrollo moral de la persona.

De esta manera, se introduce el tema central de la presente investigación, donde la Empatía es considerada como “el proceso emocional y cognitivo que permite la apertura y el entendimiento del otro”. En este capítulo, se precisa en qué consiste la empatía, por qué es considerada como una emoción para algunos teóricos, su estudio desde las perspectivas cognitivas, las diferencias conceptuales entre empatía, simpatía y compasión, la mímica motora como registro de esta capacidad, sus etapas de desarrollo y, finalmente, el desarrollo moral emocional en la infancia para la regulación y comprensión de las emociones morales.

En dicho apartado se analiza la discusión teórica que varios pedagogos y filósofos ya han considerado en tiempos anteriores, pero que se pone de manifiesto en esta investigación, al señalar la posibilidad de afirmar que los valores adquiridos se aprenden primero a través de las emociones y luego a través de la reflexión; es decir, los valores se asimilan primero en la vía emocional. Esta vieja discusión permanece aún en el trasfondo de varios discursos actuales, por lo que en la presente investigación se hace necesaria la recapitulación de la importancia de los componentes afectivos y cognitivos en el desarrollo moral. Considerando que las emociones están expresamente ligadas a las formas de relacionarnos con los demás.

Las reflexiones de este capítulo permiten, finalmente, asociar a la empatía con las conductas pro-sociales, ya que de nada serviría fomentar la capacidad para percibir la perspectiva de los demás, o despertar la capacidad para sentir al otro, si no se propicia el concepto de servicio o ayuda a los demás. Actuar en el beneficio de los demás y del medio que nos rodea es uno de los propósitos finales de toda

intención educativa, es por esto que se termina con un apartado sobre la necesidad de educar y fomentar la disposición de ayudar, la posibilidad de hablar de altruismo en la infancia y los estadios del razonamiento pro-social infantil.

El capítulo final que se desarrolla en el marco teórico, se refiere a las estrategias didácticas que en el aula se pueden implementar para la formación moral. Se aclara que este capítulo no tiene la intención de describir todas las posibles estrategias que pueden trabajarse, tan sólo tiene el propósito de mostrar al lector las estrategias que permitieron el análisis de resultados en la investigación, que fueron: dilemas morales, juego de roles (representaciones), clarificación de valores (cuestionario) y apreciación visual de algunas fotografías de sucesos emocionales.

Como puede observarse, la estructura del marco conceptual se clasifica en tres ámbitos del conocimiento: filosófico, psicológico y pedagógico. En el ámbito filosófico se justifica la necesidad de abordar los aspectos de alteridad, empatía y diálogo inmersos en el discurso de la Ética. En el ámbito psicológico se especifican los aspectos más subjetivos de la persona, vinculados con los afectos, emociones o sentimientos que los niños experimentan. Y en el ámbito pedagógico se englobaron cuestionamientos sobre las intenciones educativas, la formación moral, modelos de educación moral, emocional y estrategias didácticas que posibilitan el intercambio y la interacción con los demás.

La segunda parte que conforma esta investigación está dedicada al trabajo de campo, el cual tuvo el propósito particular de observar y registrar inferencias de la conducta y de interacción social, que establecen los alumnos al presentarles discusiones y situaciones de conflicto moral. En este apartado se explica la metodología y el contexto en el que se llevó a cabo la investigación. Se realizaron varios registros como bitácoras, videos, cuestionarios y transcripciones, para la obtención de dichos registros se trabajó con alumnos de 6° grado de educación primaria en la zona oriente del Distrito Federal. Se diseñaron actividades que mediante el diálogo y la reflexión, revelaron en qué medida los alumnos construyen sus propias concepciones morales. A partir de esto se analizó si los

niños fueron capaces de experimentar sentimientos empáticos y reflexionar sobre sus propias relaciones con los otros.

Para explicar de qué manera los alumnos establecen relaciones y reflexiones sobre su propio actuar frente al mundo, se recurrió a diversas posturas filosóficas que sustentan el diálogo como la principal fuente de reconocimiento y construcción de la conciencia, así lo plantea Lévinas, Paulo Freire, y recientemente Mathew Lipman, quienes aportan referentes conceptuales más específicos que serán tratados en la presente investigación.

Cabe señalar que la estrategia sobre la apreciación visual de fotografías no es un tema que esté totalmente desarrollado por los teóricos de la educación en el ámbito moral. Es una propuesta de la que se puede sacar mayor provecho en investigaciones futuras, y que posibilitó el análisis gestual, corporal, emocional y reflexivo de la empatía en los niños. Esta actividad proporcionó gran variedad de información y comentarios personales de los alumnos, donde evocaron experiencias y formas de sentir respecto al sufrimiento de las personas observadas en las fotografías. Este fue el análisis principal del que se partió para concluir que los niños pueden desarrollar ciertos modos de empatía, a partir de la imaginación y el intercambio de experiencias personales.

Finalmente, se realizó un apartado con el análisis y discusión de los datos obtenidos, agrupados en diversas categorías, las cuales posibilitaron la identificación de varios elementos de la empatía y su relación con las conductas pro-sociales. Las conclusiones giran en torno a la contrastación de la discusión teórica y los datos obtenidos en el campo.

Con esta investigación se espera contribuir a la mejor comprensión del desarrollo moral en los niños, específicamente en el ámbito afectivo, y con ello dar pauta a nuevos estudios sobre la empatía que no se limiten únicamente a la expresión de sentimientos, y que se dirijan hacia el deseo y los actos solidarios que contribuyan al bienestar de los demás, un antídoto contra el egoísmo y la crueldad.

Planteamiento del problema

Cuando se propuso este tema de investigación se pensaba en una documentación de tipo monográfica, en una recopilación de discusiones teóricas que aportaran mayor comprensión sobre la empatía, se planeaba recurrir a los principios de la pedagogía dialógica y fundamentar un trabajo teórico. Pero no fue sencillo, toda la información recopilada no daba cuenta de los verdaderos procesos que surgen de las interacciones entre los niños en los espacios educativos.

Aunado a esto, mi experiencia docente me llevó a contrastar varios principios teóricos sobre la elaboración del juicio moral en la infancia y la vida en las escuelas. El contacto diario con los niños, con sus pensamientos y emociones, me orillaron a pensar en una propuesta de investigación que se preguntara por el sentimiento que nos provoca sintonizarnos con el sentimiento de otros.

Observar las interrelaciones de los niños, sus actitudes, sus comentarios y discusiones, me brindaron la oportunidad de pensar y diseñar una propuesta de análisis experimental que proporcionara mayor información sobre el tema en cuestión.

Actualmente, las modas señalan que las relaciones negativas que se propician en un salón de clases pueden consistir en agresión física, verbal o psicológica, inclusive se habla de bullying entre los estudiantes. Se suele poner mayor énfasis en las conductas negativas y derivar infinidad de estudios al respecto.

Pero me pregunto, ¿cuál es el motivo por el que no se le da la misma importancia al estudio de las actitudes pro-sociales, de la camaradería, de la amistad entre los chicos?

La mayoría de los discursos educativos tratan sobre los valores con la intención de producir una reflexión sobre el tema, cuando lo primero es trabajar en la capacidad de percibir a otros y sintonizarse emocionalmente con ellos. Es a partir del

ejemplo, de la vivencia y de las emociones como se cultivarán los valores que orienten nuestro actuar.

La discusión central del presente planteamiento consiste en preguntarnos si los niños poseen habilidades empáticas; es decir, si en verdad les importa a los estudiantes lo que los otros sienten, si realmente la escuela está promoviendo que los niños piensen en la gente más vulnerable, y si tienen conciencia de que hay otras personas que necesitan apoyo.

Pues si los alumnos no son capaces de colocarse en la posición y en lo que siente otro ser humano, entonces no serán capaces de poder interesarse en él, de tomar decisiones éticas que le beneficien a él y a los demás.

En el desarrollo del presente documento surgen preguntas sobre cómo despertar la sensibilidad de los alumnos frente al sufrimiento de otros, y cómo fomentar la actitud de servicio y ayuda. Son cuestionamientos que probablemente no puedan aclararse del todo, pero este es un intento por responder a las necesidades de un mundo cambiante, que exige que los niños desarrollen capacidades que les permitan encontrar el sentido de la existencia de los demás, de las cosas, de las relaciones y de los acontecimientos.

Además, la investigación tiene el propósito de dar respuesta entre otras preguntas a lo siguiente:

- ♣ ¿Cómo se articulan los aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo de la empatía?
- ♣ ¿Cuáles son los esquemas de referencia a los que los niños acuden para poder elaborar un juicio de carácter moral?
- ♣ ¿Los niños son capaces de situarse en el lugar de alguien más?
- ♣ ¿La empatía permite el desencadenamiento de actitudes pro-sociales?

Todas estas preguntas generarán una serie de reflexiones que tratarán de dar respuesta en el marco teórico y posteriormente en el apartado destinado al análisis y discusión de los resultados obtenidos.

Justificación

Vivimos tiempos difíciles donde la sociedad parece fragmentarse, y existe poco interés en el bienestar de los otros. La forma de conducirnos en la vida, obedece a necesidades puramente individuales, y pocas veces existe la preocupación por las necesidades de los demás. Ante esto, me parece que la educación formal o informal tiene una tarea gigantesca ante la falta de solidaridad y comprensión entre las personas.

Esta es una de las principales razones por las que surge el tema de la empatía como emoción moral, pues es necesario que los niños desarrollen esta habilidad, no sólo para la vida social, sino como una característica moral propia, que abre las puertas de comprensión hacia el otro.

En el aspecto pedagógico surgen cuestionamientos sobre el por qué enseñar moral y cómo acceder a la reflexión autónoma en el niño, si es posible que a partir de un aprendizaje significativo el alumno pueda conformar un criterio moral propio que lo conlleve a establecer buenas relaciones interpersonales, después de todo ese es uno de los propósitos que se establece en la educación, y aunque actualmente este objetivo se persiga con mayor énfasis a través del cultivo de la razón, también puede vincularse la importancia de las vivencias afectivas y de cómo éstas se tornan en sentimientos que desembocarán en actitudes fraternales o destructivas.

Actualmente los Planes y Programas de educación Básica 2011, establecen el trabajo colaborativo en el aula, lo que implica una gran oportunidad para la interacción entre los estudiantes. La Formación Cívica y Ética ha dado apertura a los dilemas y debates en clase como estrategias para la reflexión de temas morales que permean diversos ámbitos de la vida cotidiana. No obstante es necesario que esto no permanezca sólo en el currículum, sino que se refleje en una sociedad capaz de relacionarse con respeto y tolerancia.

Educar en el sentimiento no está fuera de los alcances de la reflexión, sino que a través de ella y por medio de la escucha y el diálogo abierto y sincero, se puede acceder a los aspectos de la conciencia que se han quedado de lado, así como las emociones que también son parte de ella.

Se ha descrito en qué consiste la problemática, y cuáles son los apartados específicos en donde se desarrolla, sobra decir que los afectados en esta propuesta de análisis experimental son los 95 niños a los que se les aplicaron diversos instrumentos de observación y evaluación.

La importancia y la magnitud del problema están latentes en cada descripción y discusión que se realiza en los capítulos siguientes. Queda al lector evaluar los convenientes de elaborar una investigación de este tipo, pero de cualquier modo se le invita a realizar una reflexión personal que contribuya a enriquecer las ideas que se desarrollan. Este trabajo expone parte del desencanto que vive el mundo, la exagerada individualidad y el egoísmo que han permitido las guerras a nivel mundial, pero al mismo tiempo despierta una esperanza de poder concebir una humanidad diferente, con seres conscientes y sensibles del mundo que les rodea.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

- ♣ Realizar una propuesta de análisis comparativo, cuasi experimental en la que se analice, compare y describa cómo se manifiestan algunos aspectos de la empatía en las interrelaciones que establecen los niños, frente a diversas situaciones de conflicto moral.

Objetivos Particulares:

- ♣ Observar y registrar inferencias de la conducta, interacción social y el contexto social que establecen los alumnos, al presentarles discusiones y situaciones de conflicto moral.
- ♣ Registrar las manifestaciones empáticas de los alumnos durante las actividades propuestas, a través de su expresión verbal, escrita, gestual y corporal.
- ♣ Analizar los juicios emitidos por los participantes, relacionados con la toma de perspectiva cognitiva, social y afectiva, a partir de estrategias metodológicas como el diálogo, la representación y la apreciación visual de diferentes fotografías.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. *Ética y Moral*

Adentrarse en el campo de la empatía implica explicar el contexto ético y filosófico que lo envuelve, por lo que será necesario discernir entre estos conceptos que suelen confundirse y usarse indistintamente.

En palabras de Tugendhat, ética no tiene ninguna relación con lo que ahora se quiere entender por “ética”.

En latín se tradujo la palabra griega *éthikos* como *moralis*; *mores* significa: usos, costumbres, lo que tampoco corresponde a nuestra comprensión de la ética ni de la moral. Además, aquí se deslizó un error de traducción. En la *Ética* aristotélica encontramos no sólo la palabra *éthos* (con “e” larga), que significa cualidad del carácter, sino también la palabra *ethos* (con “e” breve), que significa *costumbre*, y es a esta segunda palabra a la que se ajustó la traducción latina (Tugendhad, 1997).

Ethos debe entenderse en su doble perspectiva etimológica: Ethos como “costumbre, hábito”; y ethos como morada interior “hogar donde uno se habita a sí mismo”. Con estas definiciones se puede observar que la *Ética* consiste en una construcción constante, un constituirse a sí mismo y en las relaciones con los demás.

La palabra moral, a diferencia de ética, no se encuentra en la tradición griega en su sentido literal. En español hemos heredado el significado de la palabra moral a través del latín *moralis*, lo cual provoca que ambos términos lleguen a usarse indistintamente, como casi sinónimos.

La génesis del significado tanto de ética como moral tiene un dudoso pasado, y tal vez por esto actualmente incidamos en interpretaciones diversas. La genealogía

que realiza Tugendhat *demuestra que dichas palabras se convirtieron en termini technici que luego fueron empleados en la tradición filosófica casi siempre como equivalentes (1997).*

A pesar de considerar difusos estos términos, en el uso habitual de las palabras, la Filosofía hace diferencias específicas de cada uno: la palabra ética, se entiende como la reflexión filosófica acerca de la moral, por lo que se convierte en una teoría normativa.

Mackie, quien de una manera más clara y tangible define el objeto de la moral. Para él la moral no es algo que deba descubrirse, sino algo que debe hacerse, y se cuestiona sobre el decidir qué hacer, qué defender y qué condenar, qué principios de conducta aceptar y apadrinar en tanto guías o formas de controlar nuestras propias elecciones y quizá también las de otras personas (Mackie, 2005; p.122).

Hay una distinción que debe hacerse. Una moral, en sentido lato, será una teoría de la conducta general, incluyente: la moral que alguien respalda será cualquier cuerpo de principios a los que esa persona permita en último término guiar o determinar sus opciones de acción. En sentido estricto, una moral es un sistema que define un particular tipo de restricciones sobre la conducta, unas restricciones cuya tarea principal es proteger los intereses de las personas distintas al propio agente y que se presentan ante el agente como desafíos para sus inclinaciones naturales o para sus tendencias espontáneas de acción (Mackie, 2005; p.150).

La distinción que busca presentar Mackie consiste en diferenciar el tipo de moral subjetiva que cualquier individuo puede adjudicarse, siempre y cuando reflexione sobre su conducta, sobre sus propios principios que pueden ser guías de acción en su vida; pero, en el otro extremo, se tiene en sentido estricto una moral definida como un sistema, lo cual se entiende como un conjunto de pautas restrictivas sobre la conducta no sólo de un individuo en particular, sino dentro de una comunidad, porque la tarea de este tipo de sistema moral es la de proteger los

intereses de las personas, y al mismo tiempo orientar o restringir las acciones e intenciones de cada individuo.

Mackie es realista y pone de manifiesto que los hombres casi siempre muestran una mutua malevolencia activa, que la mayoría de las veces se preocupan más de sus fines egoístas que de ayudarse unos a otros, y muy acertadamente menciona que “la función de la moral es primariamente la de contrarrestar esta limitación de las simpatías humanas”. “Podemos decidir que el contenido de la moral debe hallarse en la investigación de cuál es el mejor modo de realizar esta función” (Mackie, 2005).

Con esto, se reafirma el tema central del presente trabajo de investigación, pues la concepción que estará latente a lo largo de esta disertación se fundamenta en el concepto de empatía, bajo sus diferentes grados y matices. Ya que la moral, vista de esta manera, es un conjunto de disposiciones intelectuales y afectivas que casi siempre se encuentran en conflicto cuando *el otro* nos desgarrar o nos constituye en la existencia.

Autores como Mélich (2010; p. 45) prefieren hacer la siguiente distinción:

Utilizo el término *moral* para referirme a los *marcos normativos* de una cultura concreta. Hay moral si hay cultura. La *ética*, en cambio, es una relación, y aparece con la excentricidad, esto es, con la posibilidad humana de situarse frente a la cultura, de posicionarse frente al mundo, frente a los marcos normativos vigentes y heredados.

En la vida diaria existen normas de convivencia establecidas de antemano y le correspondería a la moral verificar si estas normas son cumplidas o no; mientras que la ética siempre existe en tensión entre lo que somos y lo que deseamos ser, entre la realidad y el deseo.

La ética es la respuesta que le damos al otro que nos sale al encuentro, es un trato con el otro, con el que cohabito un mundo, sea o no como yo, sea o no «humano», esté presente o

ausente. La ética es la forma que cada ser humano tiene de encarar la demanda del otro en un espacio íntimo de responder- singular e ineludiblemente- de él y ante él (Mélích, 2010; p. 96).

La ética pues, nos enfrenta con el rostro del otro, con sus necesidades y las propias, con la realidad que no es tan sencilla como la norma. En la ética se problematiza sobre la vida en situaciones, es en ella donde se expone la fragilidad de la condición humana.

En la moral se plasman formas concretas como los valores, normas e ideales históricamente definidos, estas se hallan determinadas por un tiempo o situación y son concebidas como “buenas” o “malas”. La moral puede comprender tanto las normas como aspectos valorativos internos y externos, subjetivos y objetivos, conscientes e inconscientes.

En cambio la ética nos remite a la condición ontológica del hombre, porque en él se tensa su libertad y su necesidad. Existe una permanente tensión entre la individualidad y la comunidad- “La la eticidad representa, la conciliación absoluta entre el individuo y la comunidad o el Estado, como lo precisará Hegel” (González, Juliana, 2007, p.27), pero la Ética que fundamenta la experiencia de la empatía es una ética de corte existencial como lo describe Mélích pues ésta, a diferencia de la moral, es la respuesta compasiva que damos a “los heridos” que nos interpelan en los distintos trayectos de nuestra vida (2010).

1.1. Diversas Concepciones

En el apartado anterior se intentaron aclarar los conceptos entre moral y ética; sin embargo también se puso de manifiesto que es difícil encontrar una absoluta definición, que los aclare; ya que el problema de fondo es netamente de carácter filosófico.

La moral surge cuando el hombre se enfrenta a los deseos e intereses de otro, así se podría decir que dicha moral nace propiamente cuando las comunidades o sociedades se tornan marcos de referencia políticos y culturales del propio individuo. A través de la historia del hombre han devenido diversas concepciones éticas, pues todas ellas surgen con la intención de mediar las relaciones entre los individuos y de problematizarse sobre el tipo de vida que se desea vivir. Algunos toman la felicidad como punto de partida para determinar lo que se debe o no hacer para alcanzarla, tal es el caso de la ética Aristotélica en su concepción sobre las virtudes y el Bien Común.

La Ética actual presenta grandes retos que en cuestión educativa apenas se comienzan a gestar, por lo que esta investigación es el resultado de una urgente necesidad sobre la reflexión de la moral de nuestro tiempo, ya no se puede seguir pensando en la moral como un conjunto de actos y omisiones, sino también de afectos intersubjetivos (como lo propone Adam Smith en la Teoría de los sentimientos morales), donde las virtudes pueden ayudarnos a equilibrar tanto nuestros estados emotivos, como las relaciones con las otras personas.

Es necesario aclarar que los conceptos como empatía, simpatía, compasión y altruismo, serán definidos más adelante, pero sus referentes teóricos están fundados en filosofías de diferentes contextos espaciales y temporales, no será posible tomar como referencia un único autor, menos aún, una sola época, en consecuencia su definición será una construcción a través de la justificación de distintas teorías éticas.

El propósito de este apartado es abrir un panorama general de las diversas concepciones éticas, principalmente aquellas que fundamentarán más adelante la idea de empatía como emoción moral. Pero no será sencillo establecer una *clasificación* de la ética a lo largo del tiempo, pues este tipo de concepciones no son de tipo lineal como en la historia, y aunque se parte de ella para describir algunas de las principales corrientes éticas en bloques del tiempo histórico, algunas compartirán ciertos rasgos comunes a pesar del contexto espacial y temporal donde se desarrollan.

CLASIFICACIÓN DE DIVERSAS TEORÍAS ÉTICAS, SEGÚN LOS CRITERIOS QUE JUSTIFICAN LA DETERMINACIÓN DEL BIEN MORAL:

A lo largo de la historia de la ética han surgido varias teorías que principalmente problematizan sobre el bien moral. Para ello, cada una ha sustentado diferentes criterios para determinarlo. Algunos de los principios que determinan el bien moral, son los siguientes:

✓ Las consecuencias, que son objeto de una ética teleológica o consecuencialista. Este principio se basa en la importancia de los fines que se pretenden alcanzar con determinados actos. En esta clasificación encontramos el utilitarismo, por ejemplo:

Se entiende por sistema moral teleológico (del griego τέλος, que significa fin o propósito) aquel que llama buena o correcta a una acción precisamente cuando promueve un fin determinado. Esto presupone que el fin, por su parte, es considerado como el único bien no restringido (motivo por el cual la acción buena, para evitar ambigüedades, se llama correcta y no buena). El prototipo de un sistema moral semejante es el utilitarismo (Tugendhat, p. 122).

✓ Los rasgos del carácter, donde las virtudes “representan la forma de ser y actuar humanamente, es decir, la capacidad de actuar bien” (Compte-Sponville, 2005).

Las virtudes surgen principalmente en la época helenística con la tradición socrática y aristotélica. En Aristóteles el problema de la vida moral tiene que ver con las propias decisiones y acciones en un proceso deliberativo. Considera que las virtudes morales implican cierta disposición para elegir, y propone hacer de ese tipo de acciones, un hábito que fortalezca el carácter del hombre.

Este filósofo parte de una explicación sobre la consistencia de nuestros hábitos y de cómo la acción deliberativa puede conducirnos a modificarlos para mejorarlos. La deliberación que presupone la elección, consiste en un razonamiento que tiene que ser verdadero, de este modo, las virtudes no se comprenden sin su relación con la razón, que es la que posibilita la adecuada elección. Así, la virtud supone la perfección de una potencia porque es perfección para el ser humano quien posee dicha facultad.

✓ Las intenciones de los actos morales. Las intenciones son consideradas como un fin subjetivo, como aquellos propósitos que motivan a la voluntad a realizar determinado acto. Las personas pueden tomar decisiones movidas por las intenciones, pero para valorar un acto moral es necesario considerar no sólo la decisión que se toma, sino también la intención que se encuentra detrás de esa decisión.

✓ El deber, como característica en las éticas deontológicas. La concepción Kantiana es netamente de carácter deontológico, pues establece el deber sobre el querer. Se entiende por sistema moral deontológico (del griego *δέον*, que significa deber) aquella ética que no hace depender la bondad de la voluntad de la valoración, presupuesta de un fin. Por ello, se considera generalmente la moral kantiana como prototipo de un sistema de este tipo (Tugendhat, p.122).

El sistema kantiano posee una serie de imperativos denominados categóricos por ser universales, cuyo cumplimiento es obligatorio, por lo que no considera los deseos ni las circunstancias particulares de cada individuo. Uno de estos imperativos enuncia lo siguiente: "Obra de tal modo que trates la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio" (Kant, 1990). Esto nos remite a pensar en el trato a los demás, pues cuestiones como la dignidad, el valor de cada persona y el respeto se muestran como categorías imprescindibles en la ética Kantiana.

Esta enunciación pretende hacer consciente el tipo de relaciones que se establecen con los demás, pues manifiesta la rotunda negación de utilizar al otro como un instrumento. "¡No instrumentalices a nadie!". Expresión que resume una concepción de lo moral como respeto universal (Tugendhat, p. 81). Dicho respeto se fundará en el valor y la dignidad de cada persona en sí, para Kant lo importante es la realización plena de la humanidad, sin abuso ni injusticia. El fin último sería una comunidad regida bajo ciertos imperativos morales que imposibilita utilizar a los otros únicamente como medios o instrumentos.

Al hablar de teorías deontológicas y teleológicas nos encontramos en un terreno de mayor complejidad, pues varias corrientes éticas pueden poseer las mismas cualidades en diferentes contextos. Así por ejemplo, se podría pensar que la ética aristotélica es eudaimonista y teleológica al mismo tiempo, al pretender como fin último la felicidad del hombre. Y el sistema kantiano, además de adjudicarle la característica de formal, también se le puede considerar deontológico y teleológico.

✓ La maximización del bienestar y de los intereses. Como ejemplo de este principio se tiene la utilitarista, que pretende evaluar los resultados de un acto moral, a través del mayor bienestar para el mayor número de personas. Otro ejemplo corresponde a la ética eudemonista, que considera la felicidad como el

máximo bien del hombre, y el hedonismo que sostiene que el placer es objeto del mayor bien en la vida del ser humano.

El eudemonismo, ya tratado en Aristóteles, se basa en la tesis de que la felicidad es lo único bueno, o el sumo bien para los hombres. Así que cualquier concepción que busque la felicidad como supremo bien se denominará eudemonista.

Al comienzo de su *Ética a Nicómaco*, Aristóteles había equiparado este concepto de un bien supremo y abarcador (agathon) con la felicidad, que definía como aquello que importa a un hombre en última instancia y como un todo (Tugendhat, p.205).

Por su parte, otra de las escuelas helénicas como el hedonismo predicado por Epicuro, sostiene que todo placer o goce es intrínsecamente bueno. Esta tesis se funda en el hecho psicológico de que todos los hombres desean el placer como fin, hecho que puede ser reconocido si es interpretado en el sentido de que los hombres prefieren el placer al displacer, o dolor (Sánchez, 2006).

No siempre se presenta el eudaimonismo, o el hedonismo como característica de las teorías éticas actuales, pero cabe mencionar que algunas de sus particularidades son rasgos tanto de sistemas de pensamiento, como de actitudes personales ante la vida, y la forma de conducirse en el mundo. Inclusive, algunos de los aspectos relacionados con las teorías del desarrollo moral, tienden a observarse desde algunas de estas escuelas éticas, tal es el caso de Piaget, quien observa que en un principio, el niño es totalmente hedonista, que desde su nacimiento hasta cierta etapa de su desarrollo, lo único que exige es que satisfagan sus necesidades y deseos. La satisfacción de los placeres es lo que caracteriza ese período.

Pero cabría preguntarse si el ser humano sólo es hedonista en los primeros años de su vida, pues actualmente esto parece ser una característica que se prolonga a lo largo de toda la existencia.

Estos criterios no agotan la infinidad de teorías éticas que se han propuesto a través del tiempo; sin embargo servirán de base para describir algunas de las categorías prácticas en el desarrollo del presente documento.

Un tipo de ética puede poseer varias características distintivas y semejantes de otro tipo de sistemas éticos. Por ejemplo, el utilitarismo compartirá el énfasis en las consecuencias, y la optimización de los intereses tanto generales, como particulares.

En los siguientes apartados se abordarán aspectos sobre el utilitarismo y el comunitarismo, que son dos concepciones distintas de entender la vida moral, totalmente alejadas en el tiempo histórico, pero ambas, son necesarias para explicar el problema de incorporar las emociones como elementos de los juicios morales. El utilitarismo, por su parte surge a mediados del siglo XVIII, y el comunitarismo, más cercano a nuestro tiempo, a finales de los ochenta. Son dos corrientes éticas que proponen principios teóricos diferentes, pero que permiten orientar el pensamiento sobre las consecuencias de los actos morales, así como el reconocimiento de la de la vida en común.

Finalmente, para culminar el apartado sobre las diversas concepciones morales, se abordará la Ética de la liberación como fundamento teórico al que se remitirán conceptos clave como el sufrimiento y la sensibilidad, y que permitirá el posterior desarrollo de una noción ética más compleja como lo es la alteridad, que involucra aspectos como el diálogo y el reconocimiento del Otro.

El único propósito de abordar todas estas concepciones morales, es poder contrastar algunos de sus elementos, y sintetizarlos en una propuesta que equilibre sus contradicciones y contribuya a una sólida concepción sobre los planteamientos y fines de una educación moral, desde una perspectiva de la ética material, liberal y comunitarista.

1.1.1 El utilitarismo

Se le ha dedicado un apartado especial dentro de las ya mencionadas teorías éticas, debido a que esta corriente de pensamiento aporta gran cantidad de elementos para poder comprender cuáles son los criterios para evaluar un juicio moral. A su vez, permite generar una crítica sobre el individualismo que esta concepción ha desencadenado en una sociedad capitalista como la nuestra. Es cruel aceptar que lo que mueve a las sociedades modernas sean los motivos instrumentales, pero es necesario reconocerlo para generar críticas y cambios diversos a partir de ello.

A través de toda la historia occidental, la ética utilitarista se ha opuesto al racionalismo descartándolo de metafísico y ha recuperado la importancia de la corporalidad, al pensar en la reducción posible del sufrimiento. Cuestión que más adelante se discutirá desde los fundamentos de la ética de la liberación, la cual parte del principio de la corporalidad como sensibilidad, y que de igual modo reconoce este aspecto positivo de las corrientes utilitaristas.

Hoy, en la periferia mundial, la mayoría de la humanidad «sufre» en sus «membranas» (en la mucosa estomacal el hambre, en la piel el frío, etc.) el efecto traumático de una estructura no-intencional ético-económica injusta. Este «pasaje» del nivel de la sensibilidad al de la objetividad económica a través de una consideración ética parecerá atrevida. Se trata, sin embargo, del modo tan pertinente como los utilitaristas se ocupan del tema. (Dussel, 2002, p.106).

En el utilitarismo se puede observar que la corporalidad y la sensibilidad humanas son tomadas en consideración para establecer los parámetros de felicidad en la vida del hombre.

Los orígenes del utilitarismo se remontan hasta Hutcheson y Adam Smith, en un contexto mercantil y comercial en Europa durante los siglos XVIII y XIX, donde cuestiones como la simpatía moral y la benevolencia altruista se retomaban desde

posturas individualistas. Pero sus desarrollos se extendieron hasta Inglaterra, y el resto de los países europeos, cuyos principales representantes fueron Bentham y John Stuart Mill.

El utilitarismo puede entenderse como una moral de la compasión tomada positivamente, y por ello, comprende la mayoría de las veces también a los animales; en lugar del afecto fundamental de la compasión, encontramos en Hutcheson la benevolencia (benevolence), y ella comprende, desde luego, también la compasión (Tugendhat, p. 308).

John Stuart Mill, define al Utilitarismo como:

La doctrina que acepta como fundamento de la moral a la utilidad o principio de la máxima felicidad, sostiene que las acciones son correctas en proporción a su tendencia a promover la felicidad, e incorrectas si tienden a producir lo contrario a la felicidad. Por felicidad se entiende el placer y la ausencia de dolor; por infelicidad al dolor y la privación del placer (1974).

De acuerdo con Bentham y Mill, el placer y el dolor son la última instancia «de todos nuestros juicios y todas las determinaciones de la vida». Según Dussel (2002), el utilitarismo contiene al menos cuatro dimensiones:

- a) “Un momento del placer, como criterio de cumplimiento de necesidades (subjetivo, pulsional);
- b) Uno, de la utilidad o el criterio de eficacia de la buena acción en tanto cumplimiento de un medio a un fin (la felicidad) (determinada por la racionalidad instrumental);
- c) Un momento consecuencialista: la acción es buena considerando siempre sus consecuencias (como ética de la responsabilidad);
- d) Un efecto social, por la realización de la felicidad en las mayorías” (Dussel, 2002, p.109).

En estos cuatro puntos se sintetiza el pensamiento utilitarista. En el primero se logra observar que todo parte del principio del placer para el sujeto, lo cual puede entenderse como cierta motivación psicológica de interés propio. El origen de dicho interés es puramente individual y subjetivo.

El segundo demuestra que el fin que pretende el ideal utilitario es la felicidad, aunque esta tenga que ser alcanzada a través de diversos medios, y en ocasiones, éstos sean contradictorios con los principios éticos y morales.

En el tercer punto, las consecuencias son calculables conforme los criterios racionales, y de ello depende tomar decisiones y acciones, esto es un elemento central en la formación moral; ya que, es necesario que desde la infancia se aprenda a calcular las consecuencias de nuestros actos o decisiones, no sólo desde un beneficio individual, sino colectivo.

Finalmente, en el cuarto, el utilitarismo busca la felicidad de las mayorías, con lo que se podría orientar la búsqueda del bien común, y de algún modo vincularlo con la postura comunitarista, todo esto con sus restricciones y limitaciones conceptuales, pues como se verá más adelante, el utilitarismo será expuesto a una serie de críticas que difícilmente podrían empalmarlo con una postura comunitarista. Por el momento, basta con describir las razones por las que el utilitarismo servirá de referencia teórica y conceptual para abordar el tema en cuestión: el desarrollo moral.

Bentham, quien es considerado padre del utilitarismo, apunta hacia un aspecto humano aún no explorado del todo: el sufrimiento y el daño. Ya Schopenhauer había intentado fundamentar la moral en la compasión, pero sus argumentos no fueron lo bastante sólidos para una ética formal; sin embargo Bentham, inaugura una nueva orientación teórica que permite observar los problemas morales desde otros aristas.

Bentham pudo decir: "The question is not, Can they reason? Nor, Can they talk?, but Can they suffer?"¹

¹ "La cuestión no es: ¿pueden razonar?, ni ¿pueden hablar? Sino ¿pueden sufrir?" (Tugendhat, 1997).

Cuando se hace la pregunta de la experiencia del sufrimiento en cada ser sintiente del universo, uno puede pensar que es algo que se comparte con todos ellos; no obstante no se puede saber en qué grado experimentan dicho dolor, y si lo sienten igual que uno. No se puede saber esto, pero existe algo que nos hace saber cuando alguien sufre. ¿Podría llamarse a esto empatía? A lo largo del documento se pretende realizar un acercamiento a esta respuesta, y a otras más, pero por lo pronto sólo se puede afirmar que la empatía consiste en un sentimiento que nos ubica en el lugar del Otro. El placer y el dolor se tornan parámetros para evaluar la felicidad en situaciones en las que los individuos experimenten el máximo o mínimo bienestar:

A pesar de que el utilitarismo basa sus criterios en la felicidad del ser humano a partir de la consideración de su sufrimiento, no ha sido capaz de definir un criterio (como lo es la vida humana), que subsuma los otros aspectos materiales, tales como “los valores, la lógica de las pulsiones, etc., y que pueda fundarse o desarrollarse como un principio ético universal” (Dussel, 2002, p. 113).

Al retomar algunas de las críticas hechas al utilitarismo se tiene la hecha por Mackie, quien expresa:

El utilitarismo no es, en modo alguno, la única teoría moral que manifiesta tan extrema impracticabilidad... Sencillamente, lo que ocurre es que la gente no va a medir los intereses de todos sus «prójimos» con el mismo rasero que usa para medir sus propios intereses y objetivos específicos, ni va a medir tampoco con igualdad los intereses de aquellos que literalmente están en su proximidad. Esa preocupación no será el motivo real de sus elecciones, y tampoco actuarán como si lo fuera (Mackie, 2000).

Este autor señala que en términos reales y sociales el utilitarismo no cumple con todos sus propósitos. Su argumento consiste en que las personas miden sus propios intereses de manera muy diferente al evaluar los intereses de otros. En una franca descripción de la actitud humana, Mackie se atreve a decir que las personas no se sienten inclinadas a preocuparse por los intereses de los demás

así como los propios. Pero esto no significa que así deba ser. La postura de este autor es un tanto sarcástica o cínica si no se le ubica en el contexto de su obra, pero lo que él trata de explicar es que las relaciones actuales de intercambio y competencia, no dan pauta para reflexionar sobre las necesidades de los demás. El ritmo de vida actual nos está orillando a vivir en el egocentrismo propio de las ciudades industrializadas, donde las concepciones de respeto o compasión quedan al margen.

El mismo autor argumenta que el egoísmo es una parte básicamente inextirpable de la naturaleza humana y que es muy difícil manifestar amor y sacrificio a personas que no poseen ningún vínculo cercano. Probablemente este argumento sea válido, pero desde la postura del presente trabajo se considera que tanto altruismo como egoísmo son posibilidades del actuar humano. El problema radica en que no es posible ser egoísta o altruista con el mundo entero. Nuestras relaciones con los otros se ven limitadas por la distancia y factores afectivos, e incluso cuando una acción es plenamente desinteresada, existe algo de nosotros que nos lleva a tomarla. Inclusive algunas posturas niegan la existencia del “altruismo” como tal, pues suponen que en toda acción existe un interés que la mueve, no precisamente el deseo de bienestar general.

El ser humano es un equilibrio entre proximidad y lejanía y probablemente lo que Mackie quiere dar a entender es que cualquier persona puede ser propensa a sentir desprecio o rencor en circunstancias específicas. Un mandato universal de amor hacia todos los seres sintientes puede ser impracticable en un mundo tan complejo. La tarea primordial sería educar los afectos que se involucran en las relaciones intersubjetivas, lo cual ya es propio de una formación en virtudes.

Otra de las grandes críticas hechas al utilitarismo se basa en el cálculo de las consecuencias y la instrumentalización de los medios con tal de alcanzar los fines, ya que, con esto excluye el principio de la vida humana como criterio ético y antepone aspectos como la maximización del placer para el mayor número de

personas, por ejemplo. Por otro lado, al enfrentarse a un dilema moral, la posición utilitaria tendría que realizar un cálculo para maximizar la mayor felicidad para el mayor número de personas, pero dicho cálculo ¿quién lo realizaría?, y bajo qué autoridad. Posteriormente cabría la pregunta de a quién o quiénes se les incluye en el cálculo, y si el bien es para la mayoría, ¿dónde quedan las minorías?

Por otro lado, se critica que el utilitarismo defina al bienestar como utilidad, y que considere que el estado social más justo sea el que mayor utilidad global produzca; ya que con esto deja de considerar en su definición de justicia, problemas tales como el de la distribución. Esta crítica ya la había notado Kant, pues considera que el criterio de utilidad no puede ser fundamento adecuado para una ley moral. Al mismo tiempo, “el cálculo utilitarista trata a las personas como medios para la felicidad de otros, no como fines en sí mismas y sujetos dignos de respeto” (Sandel, 2007).

Pareciera que los cálculos que proponen los utilitaristas a nivel individual, no son posibles en un nivel social, pues los deseos particulares entran en conflicto con los de una sociedad en general, pero este es uno de los problemas al tratar de comprender la subjetividad humana, sus deseos y sus pasiones, y tratar de vincular todo esto con las cuestiones de tipo social, ética o política.

Algo que Freud ya señaló en el “Malestar en la cultura”, tiene relación con el *enfrentamiento de las necesidades pulsionales del individuo con las exigencias a menudo desorbitadas de la sociedad* (Freud, 2007). ¿Cómo conciliar las relaciones entre el individuo y la sociedad?, y a partir de ello, ¿cómo orientar la vida de cada uno hacia la construcción de una sociedad más justa?

Uno de los retos, desde el inicio de la modernidad y de las sociedades industriales, ha sido el poder conjugar los intereses individuales y los colectivos. Esto exige una visión tanto económica, social y política, pues las injusticias que viven las clases más explotadas sólo pueden tratarse desde una ética material,

donde el respeto por la vida y la equidad de condiciones permitan el florecimiento humano.

1.1.2. El comunitarismo

Algunos enfoques educativos le han dado prioridad al desarrollo personal del individuo, apartando aspectos referentes a la importancia del bienestar común. La manera de comprender la comunidad ha sido entendida desde el individualismo liberal de nuestro tiempo, lo que ha llevado a escindir los lazos comunitarios, y en consecuencia pretender construir sistemas de convivencia a través del bienestar individual. Sin embargo, esta concepción fue debatida desde finales de 1980, pues el comunitarismo reaccionó ante las propuestas del liberalismo.

Habrá que comenzar por definir en qué consistió este movimiento y cuáles son las principales características que lo vinculan con los asuntos del desarrollo moral.

Los comunitaristas parten de la noción de la existencia de una estructura social que es “condición del desarrollo de las potencialidades del hombre. Esta estructura puede ser la familia, la polis, la sociedad sin clases, etc.” (Dieterlen, 2001). Tiene sus orígenes en el liberalismo moderno, pero no es hasta principios de 1980, donde la polémica toma mayor auge con la publicación de la Teoría de la Justicia de John Rawls. Pues a partir de esta teoría liberal, las críticas de comunitaristas como las de Sandel, Walzer, Taylor y MacIntyre apuntan contra todo sistema de carácter individualista.

Este movimiento surge como reacción a las concepciones que se gestaron sobre el individuo y su libertad en autores como Kant, o Smith, entre otros, durante el siglo XVIII, “que adoptaron una visión de la sociedad como un agregado de individuos orientados por objetivos individuales” (Gargarella, 1999). Esto se puede ver reflejado claramente en la obra kantiana, pues con la reivindicación de la

racionalidad del sujeto, y su autonomía, la subjetividad del ser humano depende de un “yo puro”, abstracto y solitario.

La discusión comunitarista retoma parte del pensamiento hegeliano para rebatir las ideas individualistas del liberalismo moderno. Esto se manifiesta en la publicación de la obra de Charles Taylor “Hegel y la sociedad moderna” (1983), donde critica el concepto de razón puramente formal utilizado por Kant; ya que él se basó en una concepción de autonomía que no consideró la dependencia del sujeto frente a su comunidad.

Esto repercutirá hasta en los trabajos posteriores sobre el desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, pues el tipo de racionalidad y autonomía que propone en los estadios del desarrollo son fuente directa de John Rawls, quien a su vez recapitula toda la tradición kantiana sobre la concepción del sujeto y su autonomía.²

Algunos comunitaristas como Taylor, consideran que la educación moral no sólo es producto de una decisión racional como lo plantea Kohlberg, sino que abarca los horizontes de significado, que son aspectos tanto de sensibilidad afectiva, como de cuestiones cognitivas. Ambas esferas son indispensables para pensar en una educación moral integral.

La postura comunitarista defiende que los individuos no son autosuficientes, ni mucho menos independientes de su comunidad. Toda persona requiere del apoyo y ayuda de los demás, no puede ser plenamente independiente del resto de los Otros. Esto nos remite a la concepción de la identidad y el reconocimiento, pues nuestra identidad se configura gracias a la interacción con los otros. Los comunitaristas critican que el liberalismo presente una tendencia individual, que “no reconozca los profundos vínculos que unen a los individuos de una misma

² Para profundizar sobre las críticas del concepto de persona en Rawls, véase Michael Sandel en El liberalismo y los límites de la Justicia, 2000.

comunidad entre sí, ni reconozcan los vínculos que atan a aquellos individuos con su misma comunidad” (Gargarella, p. 129).

“El liberalismo parece concebir a los sujetos como «separados» unos de otros y de su comunidad. Es esta concepción la que lleva a los liberales, habitualmente, a establecer una drástica división entre la esfera «privada» y la «pública»; entre lo «personal» y lo «político»... El liberalismo no sólo reconoce, sino que además valora y defiende aquella independencia entre los individuos y los reclamos provenientes de su comunidad. Ello, como un modo de asegurar la posibilidad de que cada sujeto pueda escoger libremente sus propios fines, su propia concepción del bien... (Gargarella, 1999, p. 129).

Ante esta crítica, los liberalistas se defienden arguyendo que la independencia de los individuos posibilita que cada uno pueda escoger libremente sus propios fines, y que con ello la comunidad pueda verse beneficiada. Para ellos la importancia estriba, primeramente en el individuo, quien elige la manera en que quiere vivir y posteriormente en la comunidad. Pero la discusión de los comunitaristas es que se necesita primero partir de la colectividad como parámetro para poder elegir una preferencia individual. La preocupación no debería únicamente estibar en las acciones individuales de las personas, sino que se debería cuidar, muy especialmente, del «marco» dentro del cual esas elecciones se llevan a cabo (Gargarella, 1999, pág. 130). Los comunitaristas opinan que el individualismo liberal “implica ignorar que los individuos sólo pueden crecer y autorrealizarse dentro de cierto contexto particular” (Gargarella, 1999).

Uno de los principales problemas que viven las sociedades modernas es que los individuos, al no poseer “identificación con ciertas formas de vida comunes”, terminan enfrentándose entre sí, imposibilitando con esto, “los lazos de comunión y reconocimiento que son fundamentales para la construcción de una sociedad más justa” (Gargarella, 1999, p. 129).

Pero la justicia para los comunitaristas, no es la “primera virtud de las instituciones sociales”. Pues para Michael Sandel, “la justicia es sólo una virtud remedial”. La justicia aparece,

simplemente, porque no se permite (o no se favorece) el desarrollo de otras virtudes más espontáneas, más ligadas a valores como la fraternidad o la solidaridad.”...De acuerdo con Sandel, dentro del proyecto liberal rawlsiano “la justicia encuentra su lugar por el hecho de que no podemos conocernos unos a otros, o a nuestros fines, lo suficientemente bien como para gobernarnos exclusivamente a partir del bien común” (Gargarella, 1999, p. 134).

Esta concepción critica la idea de justicia en Rawls, porque actualmente dicho valor se ve sólo como una especie de imposición, como un deber externo a la persona, y lo que pretende el ideal comunitario es que dicho valor realmente sea vivido por cada uno de los integrantes como una especie de virtud espontánea, como la fraternidad o la solidaridad, cuya característica es que sea encarnado realmente por el sujeto que lo experimenta, no tan sólo como un “deber”, sino como una disposición natural de ayudar al Otro. Lo peor es transformar a la justicia en reglas externas y ajenas al sujeto; ya que sin solidaridad, esto se torna una tarea inútil.

Otro de los aspectos en que más ha contribuido el comunitarismo es considerar al hombre como un ser interpretativo, el pensar en la subjetividad como un proceso de construcción simbólica, contextual e histórica, donde la identidad de las personas se construye a partir de vínculos intersubjetivos. “La definición de la identidad a través de los diferentes papeles sociales se explica en función de una narración” (MacIntyre, p. 61).

Según los comunitaristas, la comprensión que se tiene del Otro se da mediante procesos de relaciones simbólicas, entre las que se encuentra principalmente el lenguaje. En consecuencia, la subjetividad es vista como una construcción desde la narración; ya que lo propio del ser humano es poseer una identidad narrativa, es más que evidente que los seres humanos sólo nos comprendemos a través del contar historias. Las personas inventan su vida a través de la narración y dan cuenta de sí mismas a través de ella.

Esto nos lleva a pensar en el alcance de dichas reflexiones, pues la narración no sería éticamente neutra; ya que en las historias se ven reflejados nuestros valores, nuestros actos, y el hecho de “contar” parte de las expectativas éticas que se tienen en la vida. Con esto, la narración se convierte en todo un laboratorio moral, pues en ella las personas narran y con ello evalúan los sucesos de su propia experiencia. La narración posee un potencial explicativo en la medida en que el sujeto es capaz de dar cuenta de sí mismo y de los demás.

“Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás (MacIntyre, 1986, pág. 266).

Si esto puede ser posible, tal como lo plantea MacIntyre, entonces la narración es uno de los vínculos más claros para poder acceder a las valoraciones de los otros, y con ello comprender sus intenciones y sus actos. Lo cual me lleva una vez más a fundamentar los propósitos y los desarrollos del posterior trabajo de campo en esta investigación, ya que cuando los niños “narran” se ponen en juego sus valoraciones, y con ello se accede a la reflexión moral de sus propios actos y de los demás. Al mismo tiempo, dichas “historias”, que consistieron en dilemas morales fueron fuente de interpretación personal y colectiva, cuyas orientaciones morales dependieron de la comunidad lingüística, en la que estuvieron inmersos los niños en el momento de la aplicación de las diversas actividades.

Esto se relaciona con el concepto de “horizontes de significación” que Taylor (1994) propone para poder hablar de los referentes contextuales, de las prácticas comunes en las que se encuentran inmersos los sujetos, pues las orientaciones morales que los niños exponen al evaluar sus puntos de vista surgen, precisamente, de una comunidad, de una cultura particular.

Taylor piensa en una moral heterónoma, ya que ésta es definida en función de los horizontes de significación que proveen los marcos referenciales de una comunidad (1994, p.56).

Esto quiere decir que el pensamiento moral de una persona está determinado por su tiempo y su cultura, porque es la sociedad misma la que provee de los marcos referenciales para poder evaluar las acciones morales. Lo que nos lleva a repensar la moral autónoma inaugurada por Kant y seguida por Piaget, pues aunque es cierto que se pretende que el sujeto se responsabilice de sí mismo, también es necesario que no se olvide de los lazos que lo vinculan a otros.

El olvido de que somos seres interdependientes ha provocado que las personas se tornen cada vez menos humanas, y en consecuencia la vida misma pierda sentido. Así que, pensar en una ética de la vida como fundamento de las relaciones interpersonales, podrá otorgarle mayor sentido a la búsqueda del bienestar común. Y para que cualquier ética pueda materializarse en la vida de las personas, es necesario que se cuestione la organización de la vida en común, pensar en el papel que juega la sociedad en la vida del individuo, y al mismo tiempo de cómo éste influye en las relaciones que se establecen en su comunidad.

De esta manera, el eje de orientación ética del presente documento tiene una estrecha relación con el movimiento intelectual y social llamado “comunitarismo”. Pues como ya se ha visto, la política del reconocimiento pone cierto énfasis tanto en la dignidad de las personas, en el reconocimiento de sus derechos y su valor moral, pero sobre todo, en la idea del bienestar general.

1.1.3. Mediación entre individualismo y comunitarismo. Consideraciones prácticas para el desarrollo moral.

Hasta el momento, se han descrito dos concepciones de la ética con el propósito de considerar la posible mediación entre ambas; ya que “por su origen individualista, al modelo liberal le falta un elemento comunitarista, y de manera aledaña, el comunitarismo está necesitado de un aspecto individual” (Beuchot, 2006).

Si el bienestar de la persona se construye por una serie de satisfacciones que experimenta en distintos momentos de su vida, de la misma manera el bienestar de la sociedad puede construirse como la satisfacción de los deseos de los individuos que se encuentran en ella. Así como el principio que vale para el individuo nos dice que la meta de sus acciones es incrementar su bienestar, el principio que rige a una sociedad es incrementar lo más posible el bienestar del grupo (Dieterlen, 2001, pág. 110).

En el desarrollo moral de las personas es necesario que se procure la capacidad de reflexionar y formarse un criterio propio para poder aceptar o rechazar ciertos valores comunes. Pero además, cualquier psicología del desarrollo moral debería estudiar los intereses que motivan a las personas para comportarse en determinadas circunstancias.

Como se trató anteriormente, el interés es uno de los puntos que el utilitarismo desarrolla, por lo que, la psicología del desarrollo moral podría tener bastantes avances en cuanto al estudio de las conductas prosociales; ya que algunas personas parecen actuar para beneficiar al otro sin ningún interés personal. Para algunos estudiosos esto no es posible, ya que según ellos, las acciones siempre se realizan por un motivo o interés personal, pero si la presente tesis sustenta la posibilidad de que existan acciones altruistas, entonces estas cuestiones se observarán desde otra óptica.

Por ejemplo, Thomas Nagel en *Equality and Partiality*, ve la necesidad de tomar en cuenta lo que él llama intereses impersonales:

En varias de sus obras, Nagel ha insistido en que un punto de vista impersonal constituye la materia prima no sólo de la ética sino de cualquier teoría política. La idea que subyace a lo que hemos denominado intereses impersonales es la preocupación que yo puedo sentir por las demás personas, acompañada por la convicción de que las otras personas también se preocupan por mí (Dieterlen, 2001, p. 113).

Quizá no sea comprobable que las personas altruistas actúen sin seguir sus intereses personales, pero lo que sí es necesario dar de facto, es que las

personas necesitan de otras para subsistir, por lo que “mi vida es igual de valiosa que la de cualquier otra persona”, y esta preocupación por mantenernos con vida es la que nos obliga a preocuparnos por la existencia de los demás. Lévinas lo llamará responsabilidad, pero en nuestro contexto inmediato, surcado por una economía liberal-individualista, el interés que nos motiva, aunque parezca egoísta, es el reconocimiento de la necesidad que se tiene de los otros.

La existencia de estos intereses impersonales, es la que nos llevaría en teoría, a ciertos grados de preocupación por los otros, especialmente por los que se encuentran en una situación poco favorecida.

Nagel, al igual que Amartya Sen, piensa que el grado de preocupación por los que se encuentran en una peor situación, no depende solamente de su posición en relación con los que están mejor, sino a qué tan mal están en términos absolutos. El alivio a las necesidades urgentes de las demás personas tiene un interés particular en la aceptación de la resolución de los conflictos de intereses (Dieterlen, 2001, p. 114).

Para que se pueda dar respuesta de alivio a las necesidades de los demás, es preciso poder brindar desde una edad temprana, una formación ética y moral que señale quiénes son los que necesitan ayuda, en palabras de Dussel, habría que hablar en términos de víctimas, de excluidos, de los olvidados, y con ello promover la apertura y la sensibilidad hacia las necesidades de los otros.

Obviamente una formación moral de este tipo comenzaría en las primeras etapas, a partir del reconocimiento de las necesidades de las personas inmediatas, de los padres, hermanos y amigos, hasta llegar a niveles más complejos, que orienten el reconocimiento de los otros en diversas sociedades o comunidades.

Mientras no pensemos en los demás, difícilmente podremos hacer algo para evitar que el individualismo llegue a sus extremos, y convierta a las nuevas generaciones en individuos vacíos e indiferentes del dolor del otro. La educación

cobra sentido cuando se habla en términos de bienestar general, pero cuando se fragmenta el sentido comunitario, se pierde el sentido de lo humano. Somos seres sociales por naturaleza, y el individualismo de este siglo sólo genera soledad. Cuando se habla de “depresión infantil”, casi nunca nos preguntamos por la soledad que los niños experimentan; viven “encargados” con los abuelos en el mejor de los casos, pero la mayoría vive en el aislamiento, donde una pantalla se convierte en el mejor amigo.

El presente documento considera que de ambas doctrinas, tanto del utilitarismo, como del comunitarismo, se pueden extraer elementos de análisis para una nueva interpretación de los aspectos afectivos en el campo moral.

Del comunitarismo podrían surgir los propósitos que orienten los principios educativos, en términos de una política del reconocimiento y conformación de identidades, donde las personas se dejen de mirar aisladas de su propia comunidad, y se preocupen más por el bienestar general.

Del utilitarismo se extraería el aspecto emotivo, el cual reflexiona sobre la naturaleza del dolor y del placer en la conformación de la subjetividad, sin dejar de lado los procesos históricos y sociales que interfieren en la dicha conformación.

Una de las grandes ventajas que veo en el utilitarismo consiste en “aprender” a evaluar las acciones conforme sus consecuencias, aspecto que no está planteado en los objetivos de una formación moral. Algunas propuestas se quedan en un plano simplemente crítico, pero no se orienta una educación evaluativa de las consecuencias de los actos.

Por otro lado, también se podría inculcar la reflexión sobre las intenciones que poseen los alumnos como agentes morales, al cuestionarlos del por qué de sus acciones, y al mismo tiempo promover una autoconsciencia que les permita

comprender sus estados de ánimo, sus sentimientos y emociones, algunas de ellas como resultado de las relaciones interpersonales.

Para abordar algunos de los conceptos éticos que se desarrollan en la presente investigación, se recurrió a diferentes corrientes filosóficas; sin embargo, la principal concepción ética que se toma como referencia es la Ética de la Liberación propuesta por Enrique Dussel, por lo cual se describirá brevemente en este último apartado.

1.1.4 Diálogo y “Reconocimiento del Otro”, hacia una ética del cuidado y la preocupación por los demás.

Una ética que considere el poder de los sentimientos y afecciones en la vida de las personas, necesita descansar en una antropología de los sentidos corporales, del tacto, de la mirada, del oído, del gusto, del olfato. *Desde esta perspectiva se puede sostener que una ética de la compasión descansa en cierto modo en una filosofía materialista* (Mélich, 2010; p. 100).

Es imposible concebir una ética descorporalizada, donde el deber antecede al sujeto, como en la ética kantiana. Aquí se hablará a partir de la experiencia misma, de la afección, del sentimiento corporalizado. Es por esta razón, que la propuesta del análisis de las llamadas emociones morales, en particular la empatía, se fundamenta bajo los supuestos de una ética material y liberal. El pensamiento ético de Enrique Dussel al recibir influencias tanto de Zubiri, Maturana y Lévinas, rescata el carácter afectivo de la actual reflexión sobre los asuntos éticos.

Dusseles consciente que la historia de la ética occidental ha fragmentado al sujeto en un dualismo que no ha permitido comprender su unidad corporal y con ello, la importancia de las afecciones. Su pensamiento ha inspirado este trabajo para justificar el desarrollo moral infantil, a partir de la importancia dada a las

emociones en un primer momento. Sin desligar nunca el diálogo entre el “yo-tú” que Dussel tiene presente cuando asume que la ética es alteridad.

En la ética material expuesta por Enrique Dussel, se tiene un deseo de perpetuar nuestro ser y esto implica la realización o la felicidad, ya que todos queremos vivir y vivir bien, es un deseo profundo de realizar la vida externa. Este modelo de ética parte de una estructura particular de la subjetividad. Establece las condiciones para que el individuo reproduzca su vida, ya que el organismo desea vivir.

Es la vida el principio fundamental en la ética material. Parte de ella para cimentar la concepción de la defensa de la unidad del cuerpo. “Ésta es una ética de la vida, es decir, la vida humana es el contenido de la ética” (Dussel, 2002 p. 91).

Proponemos la siguiente descripción inicial del que llamaremos principio material universal de la ética, principio de la corporalidad como «sensibilidad» que contiene el orden pulsional, cultural-valorativo (hermenéutico-simbólico), de toda norma, acto, microfísica estructural, institución o sistema de eticidad, desde el criterio de la vida humana en general: el que actúa éticamente debe (como obligación) producir, reproducir y desarrollar autorresponsablemente la vida concreta de cada sujeto humano, en una comunidad de vida, inevitablemente desde una «vida buena» cultural e histórica (su modo de concebir la felicidad, con una cierta referencia a los valores y a una manera fundamental de comprender el ser como deber ser, por ello con *pretensión de rectitud* también), que se comparte pulsional y solidariamente teniendo como referencia última a toda la humanidad, es decir, es un enunciado normativo con *pretensión de verdad práctica* y, además, con *pretensión de universalidad* (Dussel, 2002, p. 140).

En este sistema ético se hace explícito el observar que la “vida” se postula como un principio universal.³ Dussel describe que en las teorías críticas dicho principio

³ Esta es la justificación del contenido que abordan los dilemas morales que se les presentaron a los niños durante el trabajo de campo que se desarrolla en esta investigación; ya que tanto el dilema de Kohlberg, como el que se aporta de manera alternativa, ambos, enfatizan el valor de la vida, y su reflexión sobre normas y actos éticos, lo cual como ya se observó es principio universal de la ética material.

universal tiene “la obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético en comunidad” (2002).

Dussel reflexiona sobre el dolor encarnado, lo cual lo lleva a pensar en el vasto y complejo universo de las emociones, las cuales las considera dentro de la propia unidad corporal, para él es importante que dentro de ellas se pueda aprender a “percibir el «estado corporal, efecto del placer o del dolor»” (Dussel, 2002).

Entre las tantas virtudes que se encuentran en esta concepción ética, también se le confiere la capacidad para reconocer y dialogar con lo diferente, dándole prioridad al acontecer ético por mediación del otro. De esta manera la constitución subjetiva estará mediada por el otro, a través del diálogo y la interacción durante la vida.

Habermas (1989) desarrolla una serie de trabajos sobre la teoría de la acción comunicativa, en la que pretende reivindicar la acción dialógica y con ello inaugurar el inicio de las llamadas éticas discursivas. Además realiza estudios sobre la lucha por el reconocimiento y la inclusión del otro. Cabe destacar, que no sólo la escuela crítica a la que él pertenece realizó estos intentos de reconocimiento. Se han originado diversidad de críticas desde distintos enfoques, como lo ha sido la teoría comunitarista, en el que se encuentra Charles Taylor, por ejemplo, y del que se retomaron algunos elementos. Pero como ya se mencionó en el apartado anterior, la concepción ética de la que se parte es la propuesta por Dussel, quien retoma la importancia del diálogo y la alteridad expuesta en el pensamiento de Lévinas. De esta manera, todos los supuestos de los que se partieron para la intervención práctica del presente documento, en el ámbito del desarrollo moral, conciben al sujeto como un sujeto intersubjetivo que forma su propia identidad a través del diálogo con los otros.

Los procesos de diálogo son necesarios en la conformación de la identidad, y en consecuencia del reconocimiento del otro. Esto es de suma importancia para la

explicación del desarrollo infantil, pues existen estudios que revelan que la configuración de la identidad de los niños está mediada por los demás.

Zubiri parte de una consideración fenomenológica: “antes de que se tenga la vivencia de los otros, los otros han intervenido ya en mi vida y están interviniendo en ella [...] el niño se encuentra con que los demás se han metido en su vida [...] los hombres estamos vertidos hacia los demás y son los demás los que se han entreverado e intervenido en mi vida” (1986, p. 224).

Cabe mencionar que las actividades diseñadas para el trabajo de campo se fundamentaron en el diálogo constante, como una técnica de la conversación que permitió no sólo escuchar, hablar e intercambiar información, sino que posibilitó el sentirse digno e importante en la vida de las personas.

Se partió del supuesto de que quien sabe escuchar logra hacer sentir realmente bien al otro, porque el mensaje implícito es el reconocimiento que se concede a quien escucha y a quien habla como agentes capaces de emitir y comprender juicios de valor.

Es por esto que las actividades aplicadas en el campo fueron en su mayoría de carácter dialógico. Además de que no existe otro modo de comprender los juicios de otros, si no es a partir de la intercomunicación, y de la manifestación tanto de emociones, argumentos o intenciones.

Cuando se dialoga, no sólo se hace a partir de la interacción con otras personas, en su trasfondo, se ponen en marcha aspectos culturales, que aluden a la constitución de los seres a través del pasado, de la pertenencia a un lenguaje común que remite a un sinfín de significados construidos por las personas a lo largo del tiempo. El ser sujetos lingüísticos determina la propia condición en el mundo, porque cada lenguaje conforma un mundo de significación. Cuando hablo con otro “busco entenderme”, así la intersubjetividad es posible gracias a que en

dicho lenguaje, lo subjetivo pasa a lo objetivo a través de la dialogicidad con los otros y de esta manera la comunicación posee un carácter ético.

Las personas, por sí mismas, no adquieren los lenguajes necesarios para su autodefinición. Antes bien, entramos en contacto con ellos por la interacción con otros que son importantes para nosotros: lo que George Hebert Mead llamó los “otros significantes”. La génesis de la mente humana no es, en este sentido, monológica (no es algo que cada quien logra por sí mismo), sino dialógica (Taylor, 2006 p. 53).

Pero lo que se pone en juego durante el diálogo no es tan sólo el reconocimiento de la dignidad del otro, sino también la constitución de la identidad humana; ya que una de las características definitorias de la vida humana es su “carácter dialógico” (Taylor, 2006, p. 53).

La importancia del reconocimiento y la formación de la propia identidad es que sólo podemos florecer en la medida en que se nos reconoce. De ahí que estos temas cobren relevancia para la educación actual; ya que si no se procura fomentar el diálogo y la discusión, la escuela no estará cumpliendo con una de sus principales funciones que es el desarrollar sujetos reflexivos, pues “la identidad cobra sentido dentro de los horizontes a partir de los cuales reflexionamos y elegimos” (Taylor, 2006). Si no se abren espacios de diálogo ya sea dentro o fuera de la escuela, no se estará forjando ninguna identidad, y en consecuencia el reconocimiento del valor de cada persona no se tomará en cuenta.

El que yo descubra mi propia identidad no significa que yo la haya elaborado en el aislamiento, sino que la he negociado por medio del diálogo, en parte abierto, en parte interno, con los demás. Por ello, el desarrollo de un ideal de identidad que se genera internamente atribuye una nueva importancia al reconocimiento. Mi propia identidad depende, en forma crucial, de mis relaciones dialógicas con los demás (Taylor, 2006, p. 55).

El reconocimiento y la formación de la identidad tanto a nivel individual y colectivo son decisivos en el desarrollo de las facultades humanas. Esto nos lleva a pensar

qué tipo de identidad pretende forjar el ideal educativo nacional, qué clase de ser humano se pretende formar.

Pareciera que se nos olvida que nuestra constitución depende de la interrelación que establecemos con los otros, en ciertos momentos el individualismo moderno nos orilla a rechazar la importancia de los bienes colectivos y se persigue sólo el interés personal. Es una crisis del modernismo que afecta directamente la vida cotidiana de las personas, en su andar y conducirse en el mundo, en las relaciones violentas que se establecen con los otros. Basta decir que esto se ve reflejado en las aulas, donde los niños son las víctimas directas, los más indefensos, los que sufren las consecuencias de un mundo deshumanizado.

Si la pregunta es qué tipo de seres humanos se pretende formar, la respuesta no está en los programas educativos “para evitar los problemas”, ni en la capacitación microscópica de los docentes a cargo, sino en el aprender a conocer el problema, y conocernos a nosotros mismos. Cuestionarnos sobre el tipo de relación inmediata que establecemos con el otro.

¿Cómo comprender al Otro? Es la pregunta que sirve como punto de partida para elaborar cualquier teoría de la alteridad, pero ésta es inexistente cuando el individuo sólo persigue sus intereses propios. ¿Cómo pedirle a un niño que sea respetuoso de la dignidad de otro compañero, si en su núcleo familiar esto nunca se mostró así? ¿Cómo pedir que el niño aprenda a ser solidario, cuando los habitantes de una ciudad sólo responden a sus intereses propios? Es una contradicción absoluta.

La relación con los otros no es asunto de conocimiento, sino de sensibilidad. Uno siente al otro antes de entenderlo. La presencia del otro nos remite a cierta relación corporal, sensible, y los vínculos inmediatos que establecemos con los otros son vínculos afectivos, no de conocimiento. Es por esto que Lévinas critica toda la ética anterior a su tiempo, pues los problemas relacionados con la alteridad

trataron de resolverse fundamentándose en la epistemología, esto fragmentó al sujeto porque se dejó de lado su sensibilidad corporal al preferir la razón como medio de acceder al entendimiento del otro.

Me parece que esto ha tenido su impacto hasta en las actuales teorías de desarrollo moral, pues privilegian cuestiones únicamente racionales, y dejan los aspectos afectivos en segundo plano, lo cual es un problema de interpretación sobre las diversas concepciones éticas.

La preocupación de Lévinas es la relación que establecemos con los otros:

Nos dice que lo humano comienza en “el consagrarse-a-otro”, en la preocupación por el otro que lleva hasta el sacrificio, hasta la posibilidad de morir por él, en la responsabilidad para con lo ajeno..., la vocación de un existir-para-otro es más fuerte que la amenaza de muerte: la aventura existencial del prójimo importa al yo antes que la suya propia, y sitúa al yo como responsable del ser ajeno... (Araya 2004, p 22).

Para los actuales referentes subjetivos e individualistas esto podría ser visto como una imposibilidad. Pero contradictoriamente el sacrificio por el otro implica un acontecer ético, el “consagrarse a otro” implica llevar hasta el límite la importancia de la vida del otro. Es una descripción totalmente altruista que como ya dije, podría ser debatida por nuestros actuales referentes. Pero si no existe una preocupación por el otro, entonces no existen actos dignos de llamarse éticos.

Lévinas vive en carne propia los horrores del siglo XX en los campos de concentración nazi, reflexiona sobre el dolor inútil y la industria de la muerte que éstos representaron. Su inquietud es por la “indiferencia de los unos por los otros, de la propia responsabilidad respecto del otro hombre, sin esperanza de reciprocidad, de la exigencia gratuita de auxiliarle, de la asimetría de la relación entre el uno y el otro” (Lévinas, 1987, p. 125).

Es obvio que el pensamiento de Lévinas se mueve fuera de los intereses personales, lo que nos motiva a ayudar es la consciencia de ser responsables no tan sólo del otro, sino de la humanidad.

El encuentro con el otro, para Lévinas no es de posesión, sino develamiento de su rostro, “una relación cara a cara en la que el asesinato se torna imposible” (Araya, 2004). La única manera de relacionarse con los otros en la forma que Lévinas piensa, es a través de:

La invención de una nueva racionalidad y una nueva sabiduría que responda a una “sensibilidad moral nueva”, donde la noción de espíritu se base en la relación del yo y del tú. Lo que late en esta nueva concepción es el despertar del Yo gracias al Otro... (Araya, 2004, p.23).

Esto quiere decir que para poder acceder al otro se necesitan nuevas formas de concebir la vida, la sensibilidad, la razón y en consecuencia la moral. Todo ello con el reconocimiento de que se “es” gracias al otro. Pero esta relación también implica la responsabilidad que nos hace conscientes de la existencia de otro y del vínculo que me une a él, que no es tan sólo relación, sino convivencia y enseñanza. Porque del rostro del otro, de su condición humana se aprende si se sabe mirar. Lévinas en “Totalidad e Infinito” describe esta relación en términos más allá de la empatía:

Me sustituyo por el *otro* y “comprendo que él podría ser yo y yo podría ser él, dado que la *subjetividad* es un ser que deshace la esencia substituyéndose por el otro. O si se prefiere: “Es la vulnerabilidad, la exposición a la afección, sensibilidad, pasividad más pasiva (Lévinas, 1977, p.98).

Esto quiere decir que poseemos la capacidad de ponernos en el lugar de otro, no como simple sustitución, sino en la comprensión del dolor del otro. Es por esto que la filosofía de Lévinas nos habla de seres sensibles, vivos, expuestos al dolor. En lo particular me parece que la gran característica que compartimos todos los seres

humanos es la fragilidad. Para poder despertar la sensibilidad ante el dolor ajeno es necesario que dentro de las categorías de la formación moral en la infancia, se comience por un reconocimiento de la fragilidad humana, del valor de la vida, y de ahí su posterior reflexión sobre la responsabilidad frente a la vida de los demás. “Lo propiamente humano del hombre no está en sus poderes, sino en la responsabilidad, en la obligación respecto a otro” (Araya, 2004).

Como lo comenta Reyes Mate (2003), una formación ética que parta del sufrimiento de las víctimas considerará como importante “el desarrollo de las buenas disposiciones, la comprensión de las necesidades concretas”, y sabrá responder adecuadamente a la situación vivida.

Una nueva ética que acuda a la llamada de socorro, y que se preocupe por el cuidado de los otros, “sabrán responder al sufrimiento subjetivo” antes que preocuparse por la definición teórica de la justicia. En general así se describe una ética del cuidado, donde “la justicia es la respuesta a la demanda de la víctima y no del establecimiento de lo que es objetivamente justo o injusto” (Mate, 2003).

La tradición judaica de Lévinas lo llevó a pensar al hombre de una manera única. En su obra, la comprensión del ser en el mundo reivindicó la sensibilidad y la exterioridad en las relaciones interpersonales. A partir de él, el dolor se tornó una parte constitutiva de nuestro ser que se asoma “al otro lado de la piel” (Araya, 2004). Pero el aspecto ético nos interroga cómo es que la humanidad puede ser consciente del dolor y goce infringiéndolo a los otros.

Para los teóricos que reflexionan sobre el horror de los genocidios existe un silencio, y con él un vacío y banalidad. Porque se es inconcebible pensar en las fábricas de muerte cuyo fin es el aniquilamiento del propio hombre. Se podría preguntar si realmente el hombre es consciente del dolor que le causa al otro, y por qué parece no importarle. A medida que se reflexiona sobre los actos de violencia y de consternación, surgen preguntas que no tienen respuestas

coherentes con el proceder del hombre. En cada asesinato, en cada robo, en cada momento de injusticia no se encuentran las razones lógicas que expliquen el actuar humano. Se disminuye la humanidad del otro animalizándolo para poder justificar los actos de barbarie como los ocurridos durante la conquista de América o la Segunda Guerra Mundial. Se dice que el hombre pierde su sensibilidad a medida que deja de preocuparse por los demás.

Dicha sensibilidad consiste en las demostraciones de afecto, que van desde una mirada, una sonrisa o una caricia. Pero si bien, como lo desarrolla Mate (2003), los actos éticos se determinan a partir del cuidado, la atención y preocupación por los demás.

De este modo, el cuidado se torna una categoría de análisis teórico-práctico en el discurso ético, inclusive llega a ser una corriente de la ética surgida por los aportes de algunos filósofos y psicólogos como Carol Gilligan y Nel Noddings, quienes reaccionan ante la concepción del desarrollo moral expuesta por Kohlberg. La denominada “ética del cuidado”, se basa en el interés que se les muestra a los otros; ya que para que exista el cuidado es necesario que “alguien sea reconocido como un ser humano que puede convertirse no sólo en instrumento de una acción, sino también en un fin en sí mismo” (Todorov, 1993).

De acuerdo con Todorov (1993), los aspectos afectivos son parte constitutiva de toda ética, pues la fraternidad se manifiesta a partir de un acto del cuidado, en el que se tiende la mano hacia el otro, en el que la preocupación por los demás está más allá del deber o la solidaridad, en el que la simple gratuidad y afecto hacia la persona que se cuida son los únicos motivos para actuar.

En ocasiones extremas, (como lo fueron los campos de concentración, tal como Todorov lo plantea), el que “tiende la mano” necesita dejar sus comodidades físicas o inclusive su propio bienestar y exponerse a situaciones de riesgo o de dolor. Sin embargo, el cuidado también brinda recompensas como “el disfrute y

goce con el otro, en un intercambio mutuo y recíproco de sentimientos, la mayoría de las veces no manifestados verbal o explícitamente, más que por el mismo acto de cuidado (Todorov, 1993).

Una ética que se enfoca en las relaciones de cuidado y en el encuentro con el otro abre la posibilidad del entendimiento mutuo, de la empatía y el cariño hacia los demás. Como se puede observar, se ponen en juego los sentimientos y emociones, por esta razón, la ética del cuidado es una ética de las relaciones interpersonales, no es individual, y gira en torno a las relaciones de cariño, puesto que se basa en el encuentro inmediato con el otro.

Una relación de cuidado es cuando alguien da el cuidado y el otro lo recibe, es decir, escuchar receptivamente y estar atento a lo que quiere la otra persona, preguntarle al otro qué le pasa, qué experimenta, realizar un desplazamiento motivacional hacia las necesidades de otra persona (Díaz, 2009, p. 38).

Las éticas que únicamente se basen en el juicio como criterio de formación moral no podrán otorgarle sentido a las vivencias emocionales del ser humano, esto traerá consigo graves problemas en cuanto a la formación integral de las personas, pues no es posible deslindar los aspectos cognitivos de los emocionales, ambos son partes de una unidad, de nuestra cualidad humana.

Los vínculos afectivos que establecemos primordialmente con los niños no sólo significan una relación, son su acceso al mundo, y “con ello se trasmite el sentido humano de la vida” (Zubiri, 1986, p. 176). Cuando los niños tienen acercamiento con el adulto, éste no sólo representa conocimiento sobre el mundo, sino la vivencia del sentido humano.

La importancia de los lazos afectivos en la infancia, son determinantes en el desarrollo posterior de las personas, y aunque no se haya demostrado

científicamente cómo influyen éstos en la moral infantil, podrían establecer las pautas para una nueva concepción del desarrollo moral.

Estos lazos afectivos fueron olvidados durante bastante tiempo, como resultado, ni los sistemas éticos, ni las prácticas educativas consideraron su pertinencia en el desarrollo moral. El problema es que los niños y los adultos no se han formado en la concepción unitaria que propone la ética material, donde la afectividad y la racionalidad no se vean fragmentadas. La escuela se ha encargado de racionalizar al alumno, pero su corporalidad ha sido negada. Los estándares de homogeneización como la formación en filas o el vestir uniformes entre tantas prácticas inconscientes, niegan el reconocimiento de la diferencia, incluso de la corporalidad.

Probablemente este grave problema haya ocasionado cierta indiferencia, y en consecuencia el encuentro con el otro ya no represente nada extraordinario, la poca importancia que se le da a las emociones de los otros en la vida cotidiana ha vaciado de significado ese encuentro.

El preguntarse por las necesidades del otro, por sus experiencias, ya implica un acto de atención que nos ubica en los límites de lo ético. La formación moral, en especial la educación ética vigente tiene bastantes retos, y entre ellos tiene la tarea de procurar este cuidado, de no ser indiferente ante la situación de los otros, de luchar contra la indiferencia que el individualismo siembra en las actitudes de las personas.

Cuando se piensa en el otro, como lo hizo Lévinas, se aprende a reconocer al otro de un modo más cercano. En el desarrollo infantil hay una necesidad urgente de este tipo de reconocimiento. Es posible que a través de los primeros encuentros y del cariño que reciba el niño, comprenda el valor de este sentimiento y pueda manifestarlo hacia los demás.

La educación debe proponer una formación en términos más sensibles, más humanos. Todo lo descrito anteriormente podrá adquirir un verdadero sentido si la educación cultiva “rostros que signifiquen las huellas del otro” (Lévinas, 2000); porque “la ética no comienza con una pregunta, sino como una respuesta a la demanda del otro hombre”. Somos responsables del otro desde el momento en que nuestra identidad se configuró gracias a las relaciones con los demás, de ahí que el cuidado del otro sea una relación ética.

La ética es una «relación de respuesta» que surge de la experiencia y, más concretamente, de una «experiencia negativa»: la experiencia del sufrimiento del otro...Una ética de la compasión no necesita imperativos categóricos sino deseo, afecto, sensibilidad, indignación... (Mélích, 2010; p.139).

Las tradiciones deontológicas poco pueden aportar cuando se piensa a la ética desde esta perspectiva. Es por esto que la presente investigación trata de hacer énfasis en aspectos como la experiencia del sufrimiento; ya que la revaloración de nuestra sensibilidad, deseos y afectos posibilitaría los marcos referenciales para vislumbrar nuevos aspectos de la formación moral en los niños.

2. “La Educación como acontecimiento Ético”

Uno de los propósitos del presente apartado es justificar desde la perspectiva pedagógica, la necesidad de desarrollar un tema de investigación relacionado con los procesos de alteridad de los niños de educación primaria, especialmente el estudio y observación sobre la empatía, que bajo ciertas influencias y contextos, podrá ser un término aproximado a la compasión.

Siguiendo la corriente del pensamiento circunscrita en la filosofía de Emmanuel Lévinas, retomo la idea de alteridad como fundamento de todo acontecer ético.

En los párrafos anteriores se pudo explicar en términos generales en qué consiste la ética del cuidado y por qué se relaciona con los aspectos afectivos del ser humano. De igual manera se abordó el tema del diálogo y el reconocimiento como fuente de reflexión y conocimiento de lo diferente, de lo otro. Pero ha llegado el momento de realizar algunas reflexiones sobre el acto de educar y su relación inseparable del propio acontecer ético.

Como ya se mencionó, dicho acontecer ético tiene que ver con el encuentro con el otro, con nuestras relaciones, con nuestro interés y atención hacia los demás. La educación es el acto mediante el cual, ese encuentro tiene el propósito de formar la personalidad de un ser humano.

Así pues, pensada desde el concepto arendtiano de acción, la educación tiene que hacer referencia a la figura del «otro», desde un nivel de experiencia que va más allá del simple fenómeno de la «empatía». Eso nos conducirá a entender la educación como acontecimiento ético, como respuesta a la demanda del rostro del otro, tal como lo ha expresado Emmanuel Lévinas. Del mismo modo, entendida como acción, la educación obligaría a toda pedagogía a adoptar como base de sus reflexiones el fenómeno de la alteridad, o dicho con Jan Masschelein, «a tomar en serio la idea de que somos seres heterónomos y que sólo podemos vivir “fuera” de nosotros mismos, en la sociedad» (Bárcena y Mélich, 2000, p.60, 61).

El fenómeno de la alteridad implica considerar la existencia del otro y reconocer el compromiso humano que se contrae con él, la responsabilidad ante la escucha de una llamada o de una demanda.

La construcción que somos gracias al otro devela que somos parte de una totalidad en la que cada uno está inmerso, de ahí que la heteronomía desde esta perspectiva, sea concebida como responsabilidad dada en la alteridad. De esta manera, “la subjetividad humana se constituye en la escucha y en la respuesta atenta de la «palabra del otro», una respuesta a su apelación y demanda” (Bárcena y Mélich, 2000, p.140).

La educación será entendida como un proceso de formación humano, donde la ética aporta las orientaciones y los principios que fundamentan el actuar del hombre, así como la reflexión sobre el por qué y el para qué de ciertas conductas. Como se ha desarrollado hasta el momento, la ética no sólo tiene que ver con los aspectos normativos, sino también con las cuestiones relacionales, con los encuentros con el otro.

La educación es un proceso de humanización, de búsqueda de libertad del ser humano. La tarea del educador sería el despertar la conciencia del educando, una conciencia que permita el reconocimiento de sí mismo y de la alteridad que nos constituye.

Somos seres de relación, nunca independientes, y de ahí la condena de vivir en los horizontes de la interpretación. La educación entonces, media todos esos encuentros con un único y determinado fin, la de formar un cierto tipo de hombre. Pero ¿qué tipo de hombre se desea formar?, ¿bajo qué principios e intenciones? Son asuntos que corresponden a una cierta concepción ética, y que se hará manifiesta a lo largo del presente documento. Pues como ya se ha podido observar, la ética en la que se fundamentan algunos propósitos de la investigación, es de corte material, liberal y comunitarista.

La empatía no posee ningún elemento moral, hasta que se orienta y se interpreta a partir de los principios de una ética que se preocupa por la felicidad o el sufrimiento de los demás, de ahí que la alteridad y las formas de relacionarnos con los otros cobren sentido en la presente investigación.

El desarrollo moral ha sido objeto de varios enfoques educativos, pero no todos han considerado el desarrollo desde una perspectiva integral, pues algunos de ellos sólo se han centrado en los aspectos cognitivos y han delegado algunos aspectos como las emociones y las relaciones interpersonales, a otros ámbitos del conocimiento, tales como la psicología o la sociología.

Para efectos de la justificación teórica del presente documento sólo se abordarán tres perspectivas de los enfoques del desarrollo y formación moral que guardan mayor relación con la empatía. La ética del cuidado, la formación en virtudes y las teorías cognitivas desarrolladas por Piaget y Kohlberg, funcionarán como referentes inmediatos para la posterior comprensión de la importancia de la empatía en el ámbito educativo.

A continuación se describirá el enfoque de educación moral que más se aproxima a las llamadas “éticas del cuidado”, ya que desde la pedagogía, algunos autores han tratado de desarrollar la atención y la preocupación por los demás.

2.1 “La ética del cuidado” como enfoque de la formación moral en la infancia.

La educación moral ha sido una preocupación del hombre por fomentar actitudes de respeto, generosidad y justicia entre los habitantes de determinada sociedad. Cada teoría ética ha sustentado la forma en que deberían ser formados los hombres; sin embargo, cada una de éstas ha sido discutida por otra y los contextos sociales, políticos y económicos han determinado ciertas formas de educar a las personas.

Varios autores coinciden en que la formación moral “consiste en aprender a vivir de una manera justa y feliz con los demás y consigo mismo en el interior de una comunidad social” (Puig, et al. 2000).

Esta educación es un proceso que dura toda la vida. No puede considerarse como una experiencia acabada en determinada etapa de la vida del ser humano, ya que todo el tiempo se aprenden nuevas formas de concebir el mundo. Es importante que desde la infancia, la educación posibilite los espacios de reflexión, donde los niños comiencen desde una temprana edad, a ser conscientes de su propia existencia, y del medio que les rodea.

Puig sugiere que para que la conciencia sea capaz de decidir y orientar moralmente los actos de las personas, debe poseer un conjunto de capacidades que le permita enfrentarse a las experiencias sociales, estas capacidades son:

- ✓ Autoconocimiento: Construir y valorar positivamente el propio yo; conocerse a sí mismo; e integrar la experiencia biográfica y proyectarla hacia el futuro.
- ✓ Conocimiento de los demás: Desarrollar la capacidad empática y de adopción de perspectivas sociales.
- ✓ Juicio moral: Desarrollar la sensibilidad moral y la capacidad de razonar sobre problemas morales de modo justo y solidario.
- ✓ Habilidades dialógicas: desarrollar las capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre los puntos de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento.

- ✓ Comprensión crítica: Desarrollar las capacidades para adquirir información y para contrastar los diversos puntos de vista sobre la realidad para llegar a entenderla mejor y para comprometerse en mejorarla.
- ✓ Autorregulación: Buscar la coherencia entre el juicio y la acción moral, adquirir hábitos deseados y construir voluntariamente el propio carácter moral.
- ✓ Toma de conciencia: Desarrollar las habilidades que permitan conceptualizar, regular y dar valor a los procesos cognitivos, conductuales y emocionales que atañen el ámbito socio-moral. (Puig, et al. 2000, p. 27).

Este listado de capacidades psico-morales es de gran utilidad para que la escuela se pueda orientar y tomar como referencia una serie de habilidades que le permitan al alumno ser más consciente de sí. Se puede observar que la propuesta de Puig hace una síntesis de los diversos enfoques del desarrollo moral, ya que desde la primera capacidad retoma cuestiones de la educación en virtudes de corte socrático y aristotélico. La sentencia del templo de Delfos “Conócete a ti mismo”, ha sido uno de los propósitos primordiales en la toma de conciencia. De igual manera esta orientación ética se refleja cuando describe la autorregulación como la adquisición de hábitos.

También, se puede analizar que dichas capacidades siguen una tendencia inaugurada por las actuales teorías cognitivas. El juicio es visto desde la óptica propuesta por Kohlberg, donde se privilegian, ante todo, las habilidades intelectuales.

Finalmente, la capacidad del conocimiento de los demás, que se desarrolla a partir de la empatía y la adopción de perspectivas sociales, que consiste en la toma de roles, ha sido retomada de la corriente del pensamiento ético que se fundamenta en el “cuidado del otro”. Sin embargo, esta postura no ha sido lo suficientemente difundida, pues incluso la literatura filosófica y pedagógica que existe al respecto, no ha sido traducida en su completud.

Las actuales discusiones sobre el desarrollo moral, como la de Puig han trabajado sobre todo los beneficios del diálogo, de la reflexión y autoconsciencia, pero aún esta propuesta sigue bajo el esquema donde lo racional es privilegiado sobre lo afectivo, cuestión que Carol Gilligan y Nel Noddings, a finales de los 80's ya vendrán discutiendo.

La ética del cuidado surge como una propuesta que rebate una moral puramente cognitivista, basada en normas y principios. Gilligan realiza un estudio donde le atribuye a la mujer “una moral diferente, fundada no sólo en la observación de normas, sino en expresiones del afecto, bien a través del cuidado, del interés o la participación” (Díaz, 2009).

El núcleo de la ética del cuidado es el poder de los sentimientos: el deseo natural de ser cuidado y el sentimiento ético de establecer y mantener relaciones de cuidado con otros. Esta es la base emocional que funda toda consideración moral. No obstante, la razón, siguiendo a Hume, no brinda por completo la fuerza motivacional necesaria para una vida moral, que en último término es emocional (Noddings, 1992, p. 22).

Esta idea revolucionó la forma de concebir el desarrollo moral, pues anteriormente no se consideraban los aspectos afectivos tales como las emociones o el cariño. Se comenzó a indagar sobre el papel de la motivación, aspecto que le concierne al ámbito emocional, y no tanto al racional. Pues si bien es cierto que la razón nos ayuda a discernir sobre los actos correctos de los incorrectos, ella no nos motiva a realizarlos. El problema radica en que los actos morales debieran ser coherentes entre el pensar y el hacer, pues no basta con el conocimiento de “lo bueno”, sino de su práctica.

Con los aportes de la ética del cuidado, la pedagogía ha podido adecuar ciertos principios que regulan la llamada “Pedagogía del cuidado”, cuya principal representante es Nel Noddings, feminista norteamericana, conocida por sus trabajos en filosofía de la educación y ética.

La Pedagogía del Cuidado tiene como una de sus principales tareas construir la categoría de "cuidado" desde una perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar; por ejemplo, desde la filosofía, la psicología y la pedagogía, sin descuidar las dimensiones históricas y socio-culturales en las cuales ocurren actos específicos de cuidado y de reflexión conceptual sobre los mismos (Díaz, 2009, p. 24).

Para Noddings, el cuidado se orienta en cuatro ejes fundamentales:

- ✓ El concepto del ser racional donde el ser humano está conectado y disfruta de los demás.
- ✓ Un enfoque sensitivo donde según el contexto se responde a cada situación.
- ✓ La distinción entre cuidado y la preocupación, donde la persona se preocupa por los otros con los que no se tiene una relación directa.
- ✓ La prioridad de los sentimientos sobre el mero razonamiento (Díaz, 2009, p.37).

Como se observa, este enfoque se orienta bajo la concepción de un ser integral, donde lo racional y lo afectivo son partes constitutivas de un adecuado desarrollo.

Noddings pretende que los aspectos emocionales en la ética tengan su impacto directo en las escuelas, porque es en ese lugar donde las personas pueden ejercer el cuidado de las relaciones y ampliarse en contextos fuera de la familia. Sin embargo esta autora reconoce que el hogar es el principal educador, donde se comienzan potenciar todas las demostraciones de afecto recíproco, y propone que las actuales políticas sociales y educativas reconsideren el papel que el hogar juega en el desarrollo de las posteriores relaciones interpersonales.

Críticamente opina que en los actuales programas educativos, no haya lugar para reflexionar sobre "la educación para el hogar"; ya que la orientación de los actuales sistemas escolares, responde a la organización de los países capitalistas, que se preocupan sólo por la capacitación para el trabajo y la economía. Obviamente esto trae consecuencias directas sobre la vida de las personas, y la forma de relacionarse con los demás. La educación formal tristemente se ha basado en la formación de personas "para el trabajo", y pocas veces ha tratado de cuidar los afectos, que son cuestiones constitutivas del ser humano.

Este tipo de enfoque siempre tiene presente el encuentro directo con el otro, es una ética relacional. Como el nombre del presente apartado lo indica, la educación es un acontecimiento ético, de ahí que posturas como la de Noddings, sostenga que:

“Cualquier propuesta educativa debe basarse en el cuidado por el otro, entendida como una respuesta ante las necesidades de los demás, con actitud que centra al otro como el foco de nuestras motivaciones, aquí la autora se enfoca principalmente en el papel de la escuela y de los agentes que la componen, especialmente el maestro, quien se preocupa y cuida de la infancia en cualquier situación... (Díaz, 2009, p. 40).

Esta concepción ética parte de la necesidad de cuidar de uno mismo y de los demás, pero no se restringe sólo al cuidado de las relaciones interpersonales, sino que abarca una preocupación hacia todo lo que nos rodea, como lo es el medio ambiente, la cultura y las sociedades, inclusive Noddings plantea un cuidado del pensamiento y de la palabra, la cual es posibilitadora del diálogo, que como ya se describió anteriormente, es tan importante en la conformación de las identidades en la sociedad. Un enfoque así, se preocupa por cultivar la vida interior, cuestión que ya venía siendo olvidada por los anteriores enfoques del desarrollo.

La aplicación de los actos del cuidado se extienden en cuatro grandes esferas: el cuidado de la trascendencia, el cuidado del medio, el cuidado del otro y el cuidado de sí mismo.

Noddings (1992) considera a la educación como sistema básico de la sociedad que debe apuntar a diversas áreas de estudio sobre el cuidado, tales como el cuidado de sí mismo, el cuidado de los otros, los animales, el planeta, y la tierra, para el mundo de los hombres y para el mundo del conocimiento. En este sentido el papel de la educación es fundamental para el desarrollo íntegro de los seres humanos (Díaz, 2009, p. 17).

El cuidado es un gesto amoroso, una muestra de cariño, atención y preocupación. Es un acto ético sin una reflexión profunda, pero que tiene consecuencias que pueden ser vistas desde la experiencia estética, de un amor sincero a la vida, en el que se respeta a los otros porque la existencia misma nos ha hecho aprender que sin cuidado nada de lo que está vivo sobrevive.

En el apartado anterior se ha descrito en qué consiste la ética y de ella se ha podido establecer un mínimo principio, que es el respeto a la vida. En la actualidad cada acto humano atenta contra la vida de otro, de todo aquello que está vivo. Las relaciones que se entablan con el entorno son el reflejo de las propias relaciones interpersonales.

Hoy, más que nunca se exige una reconsideración de estas relaciones, que no sólo condenan la vida entre los seres humanos, sino también de nuestra casa, la Tierra. La educación desde la educación ética o formación moral tiene un reto con las generaciones presentes y futuras, el poder conservar la vida.

La propuesta pedagógica de Noddings establece que el cuidado puede ser una práctica institucional, que se filtre en cada una de las relaciones interpersonales. Es una de las pocas propuestas que trabajan sobre la calidad de las relaciones que se establecen en las escuelas, y que observa a la educación como base para cultivar el afecto en la sociedad. Esta autora señala que una de las tareas de las escuelas es que:

Enseñe a los niños a interactuar formando relaciones íntegras, agradables, solidarias con otros, participando en el cuidado de las plantas, animales, objetos del entorno, prácticamente con todo lo que nos rodea mediante el lenguaje que fomenta relaciones cálidas, afectuosas y de respeto mutuo. (Díaz, 2009, p. 41).

Este enfoque es muy acertado, pues parte de las propias relaciones intersubjetivas; ya que la vida ética se construye a partir de ellas, además pone su énfasis en la dimensión afectiva, al mismo tiempo que se propone “desarrollar habilidades para motivar las relaciones de cariño basadas en cuidar y ser cuidado por otros” (Díaz, 2009).

Noddings describe que la formación de seres morales se puede llevar a la práctica por medio del desarrollo de las habilidades arriba mencionadas, cuestión que considera en el currículo escolar donde los estudiantes aprenden el sentido de

crear y mantener relaciones con los otros, con los animales, las plantas y las ideas. Para poder lograr este interés, sugiere que se puede partir de actividades donde los niños tengan la posibilidad de convivir, escuchar sus pensamientos y dialogar en un clima de confianza, esta autora recomienda el trabajo cooperativo, las relaciones cercanas y la participación de todos en las decisiones que se toman en la escuela, así como la creación conjunta de normas.

Noddings propone cuatro estrategias pedagógicas para que el educador pueda partir de una educación moral desde la perspectiva del cuidado: la primera es modelar, la cual consiste en demostrar a los estudiantes el cuidado por medio del ejemplo; ya que no existe mejor aprendizaje, que haber sido educado bajo este concepto, haberlo vivido y tener la experiencia como referente inmediato. La segunda es el diálogo, que permite comunicar lo que pensamos y decimos, la tercera es la práctica, la cual posibilita el aprendizaje de los hábitos a partir de la acción, esta va acompañada del modelar, ya que los niños necesitan observar a los educadores realizar actos de cuidado, tales como la intervención o asistencia social; ya que *el cuidado se aprende cuidando*. En esta tercera estrategia es necesario que a los estudiantes se les posibilite de oportunidades, *para que en la medida de su crecimiento, puedan también a prender a cuidar de otros* (Noddings, 1992).

El último componente o estrategia es la confirmación, la cual consiste en el ánimo de querer mejorar lo que se hace y reafirmar las actitudes positivas de los educandos. En esta estrategia es necesario aceptar que los niños *están en búsqueda sincera de sí mismos*, por lo que los educadores necesitan *atribuir los mejores motivos a las acciones de los estudiantes de acuerdo con las circunstancias* (Noddings, 1992).

Para finalizar se expondrán dos aspectos primordiales en la comprensión del acto de cuidar del otro. La primera cualidad del cuidado es la experiencia de sentir con el otro, recibirlo como es y sentir lo que siente. Noddings lo llama atención (engrossment), donde el que cuida realmente escucha, ve o siente lo que el otro

está experimentando. Este proceso no envuelve simplemente la toma de roles o la proyección del sí mismo hacia otro lugar, lo que sí involucra es el recibimiento del otro dentro de uno mismo, es ver y sentir al otro. Este proceso no es exclusivamente emocional, también los procesos cognitivos juegan un papel importante.

La segunda característica del cuidado es lo que Noddings denomina una disposición motivacional, que describe como el “sentir que la energía motiva, que se moviliza hacia otros y a sus proyectos. Recibo lo que el otro ofrece y quiero responder de manera que estimule su propósito o proyecto” (Noddings, 1992, p. 16). En esta disposición, el que cuida mueve toda su atención hacia el que necesita el cuidado, y responde en forma de ayuda.

Estos dos conceptos son una alternativa a la reciprocidad de la ética liberal que se funda en la concepción de un ser humano universal que es capaz de ponerse en los “zapatos del otro”. Aquí se trata de sentir con el otro, de recibir al otro en su particularidad y de responder en consecuencia” (Mesa, 2005, p.25).

Estas características del cuidado guardan una íntima relación con el proceso de la empatía y la compasión, y es curioso observar que en Noddings la atención (“engrossment”) es un proceso que involucra tanto aspectos emocionales, como cognitivos. Cuestión que se verá desde la misma óptica, al analizar los procesos del desarrollo de la empatía.

2.1.1. El cuidado desde la perspectiva de Matthew Lipman.

Si bien, a lo largo de lo escrito anteriormente se ha tratado de describir que la esencia de la educación consiste en el cuidado, se debe considerar que dicha actividad remite a la infinidad de aspectos que constituyen el interés humano. Se ha dicho también que el cuidado se refiere tanto a objetos como actividades, pues uno se puede preocupar “por algo” o iniciar una actividad como consecuencia de esa preocupación, tal es el caso de proteger o acoger a una persona.

Dentro de la preocupación referente a los objetos, uno puede preocuparse por el cuidado del pensamiento, de las ideas o de las palabras, tal es la perspectiva de Matthew Lipman (1993), quien ha desarrollado una propuesta educativa muy novedosa, la cual consiste en desarrollar las habilidades del pensamiento a través de la reflexión filosófica, por lo que su programa se ha conocido como “Filosofía para niños”. La tarea fundamental de este autor ha sido el señalar que la finalidad de la escuela se encuentra no tanto en el enseñar a aprender, sino en el enseñar a pensar.

A primera vista podría considerarse que la reflexión filosófica se separa de los aspectos emotivos que anteriormente se han señalado; sin embargo eso es una falsa percepción; ya que Lipman a través de las comunidades de investigación que se fundamentan en el diálogo, ha podido concebir las emociones desde una perspectiva cognitiva, y analizarlas desde la interacción en los grupos de debate. Una de las actividades que él propone se desarrollen con los niños, consiste en la organización de grupos que posibiliten la formulación de preguntas, argumentos e ideas, donde el diálogo y la escucha atenta representan la generación de vínculos tanto intelectuales como afectivos.

En el amplio apartado que se ha desarrollado anteriormente sobre el diálogo y el reconocimiento se ha explicado cuán importante es la acción dialógica, desde la conformación de identidades colectivas e individuales, pero es en el presente apartado donde dicha importancia toma su relevancia en torno a los propósitos educativos.

Lipman como Freire han descubierto la practicidad de dicho diálogo, y lo han llevado al ámbito educativo como método de aprendizaje.

La alteridad se confronta una y otra vez en el encuentro con el otro, y mediante el diálogo se llega a la construcción de conceptos propios elaborados en comunidad. De ahí que en un principio de la presente investigación, se partiera de la definición de diversas concepciones éticas como lo es el comunitarismo.

El programa educativo de Lipman inicia con lo que él denomina “comunidades de indagación”, donde se investiga sobre el interés de los participantes del grupo, y basándose en ello se genera una pregunta que desencadena la reflexión de cada participante, además de que se posibilita el aprendizaje de la experiencia de los otros mediante las discusiones.

Por su parte Ann Sharp, colaboradora de Lipman, también señala que a través de la comunidad de indagación filosófica se pueden desarrollar un conjunto de actitudes sociales que repercuten en la dimensión afectiva de cada uno de los miembros.

En las comunidades de indagación se producen conductas sociales. Los miembros de la comunidad no sólo tienen cuidado de que se respeten las reglas procedimentales del diálogo argumentativo, sino también se cuidan mutuamente del crecimiento de todos ellos y de la comunidad. Esta actitud presupone un deseo real de ser transformado por el otro. Esta confianza mutua es una precondition del desarrollo de la autoestima y de la autonomía (Sharp, 1990, p. 7).

En este tipo de comunidades, el escuchar al otro y dirigir la palabra a ese otro se convierte en una necesidad que vincula la atención de los participantes, lo cual puede desencadenar series de pensamientos o inclusive lazos afectivos entre los miembros del grupo. En esta interacción, el pensamiento del niño le da sentido a la experiencia humana en su relación con el mundo, donde se reflexiona sobre la construcción de las mejores formas de convivencia, pero al mismo tiempo se experimentan diversas formas de sentir y vivir en un ambiente de diálogo y atención.

Para Lipman, el pensamiento es complejo porque integra tres dimensiones: el pensamiento crítico, el creativo y el cuidante (“caring thinking”) (Lipman, 2003). En esta última dimensión, el autor inserta un cúmulo de sentimientos y emociones que se experimentan a partir de una valoración, donde valorar supone apreciar, abrigar, estimar y preocuparse por algo o alguien. De esta manera, el pensamiento que valora lo que vale, posee valor, ya que le permite, entre otras cosas, apreciar la belleza y admirar la virtud. Pero al mismo tiempo posibilita la preocupación e

implicación con los otros, posibilita que se pueda ser compasivo y padecer con el que sufre. “Sin el cuidado, el pensamiento queda desprovisto de un componente de valores” (Lipman, 2003).

Con esta forma de concebir el pensamiento, se opone a aquellos que establecen una separación entre los procesos cognitivos y los procesos afectivos. Ha habido una falsa concepción en cuanto a la comprensión de las emociones porque se les han pensado como una serie de estados que atormentan al ser humano, y que están totalmente desvinculadas del pensamiento. No obstante, el desarrollo de las teorías cognitivas que se expondrán en este documento más adelante, han permitido una nueva concepción de las emociones. Por su parte Lipman, influido por el pensamiento de Nussbaum y Elgin, descubre que la mayoría de las emociones tienen una carga totalmente cognitiva, pues todas ellas parten de ciertas creencias (Lipman, 2003).

Con lo anterior, nuevamente se afirma que el término “cuidado” se relaciona estrictamente con la esfera emotiva, y aunque Lipman lo califica como “pensamiento cuidante”, enumera una lista de las variedades de este tipo de pensamiento:

- ✓ Pensamiento apreciativo. Con el cual, el niño es capaz de apreciar, tener cariño y cuidar lo que es valioso, lo que ha juzgado como importante.
- ✓ Pensamiento afectivo. Se considera que las emociones son formas de juicio o, en un sentido más amplio, modos de pensamiento. De ahí que se fundamente en la teoría cognitiva de las emociones. Un ejemplo de este tipo de pensamiento consiste en la preocupación por algo, en el sentido de tener un sentimiento cariñoso por algo o alguien.
- ✓ Pensamiento activo. Un ejemplo de este pensamiento consiste en tener cuidado con o cuidar a alguien, curar, conservar lo que vale la pena. Por ejemplo, el cuidado que guarda una madre mientras cura a su hijo enfermo. De este modo, la preocupación sentida en el pensamiento afectivo, se convierte en ocupación, en acción.
- ✓ Pensamiento normativo. Este tipo de pensamiento toma en cuenta lo deseable, el cómo deberían ser las cosas. Aquí se pide que el niño considere, cada vez que desee algo, lo que debería ser deseado y, así, siempre relacionar lo deseado con lo deseable.
- ✓ Pensamiento empático. Aunque el término de empatía tiene una amplia gama de significados, Lipman lo utiliza para describir lo que sucede cuando nos ponemos en la

situación del otro y experimentamos las emociones de esa persona como si fueran las nuestras (Lipman, 2003, p.267-269).

De esta manera la importancia del término empatía, es principalmente de carácter ético. Para Matthew Lipman “una forma de cuidado es salirnos de nuestros propios sentimientos, perspectiva y horizonte y, en su lugar, imaginar que tenemos los sentimientos, perspectiva y horizonte del otro” (2003). La imaginación empática es un proceso que hace que la moral sea posible.

Como dice Mark Johnson, "No necesitamos preocuparnos de que la imaginación empática sea una actividad privada, personal o completamente subjetiva. Más bien, es la principal actividad por medio de la cual somos capaces de habitar en un mundo más o menos común -un mundo de gestos, acciones, percepciones, experiencias, significados, símbolos y narrativas compartidos" (Lipman, 2003, p.269).

Lipman le otorga gran importancia al papel que juegan los sentimientos en la comprensión de nuestra propia situación, y considera que la empatía es una vía de “sustituir nuestros sentimientos por los sentimientos de alguien más, y así comprender mucho mejor cómo esa otra persona ve su situación” (Lipman, 2003). Menciona que lo que con frecuencia ocasiona un fracaso en la comprensión o entendimiento mutuo, es que “las partes involucradas son capaces de apreciar solamente los factores lingüísticos o cognoscitivos implicados en la interacción entre ellos, pero no logran ese intercambio de emociones que haría de su entendimiento mutuo una realidad” (Lipman, 2003).

Así, lo que este autor entiende por “pensamiento cuidante”, se puede interpretar como “una disposición para entender al otro desde el otro y comprender su origen o de dónde procede desde sí mismo” (Sharp, 1986). Además de esta disposición, dicho pensamiento posibilita que los niños lleguen a ser conscientes de las cosas que aprecian, y así desarrollar estrategias para proteger o cuidar esas cosas. El “pensamiento cuidadoso, o cuidante”, es la conjunción tanto de factores afectivos, como volitivos, pues involucra desde la “preocupación”, hasta la “ocupación o

atención”, al mismo tiempo que conjuga ciertas evaluaciones o juicios de valor con referencia a cierta normatividad.

Finalmente, cabe destacar que el programa que Matthew propone, implica una educación moral, que a su vez exige una educación de la sensibilidad que nos permita reconocer los sentimientos de los demás y conmovernos ante ellos.

La importancia que tienen estas consideraciones para la educación moral, se relacionan con el hecho de que casi siempre nuestras acciones se siguen directamente de nuestras emociones.

“Uno odia, uno se conduce destructivamente, uno ama, uno se conduce amigablemente, y así sucesivamente. Como consecuencia, si podemos mitigar las emociones antisociales, es probable que seamos capaces de mitigar la conducta antisocial (Lipman, 2003).

La educación ha de ayudar a los niños a considerar la adecuación o corrección de sus emociones en los diferentes contextos. Con esto se concluye que la cualquier educación que tenga como finalidad la enseñanza del pensamiento, debe incluir el pensamiento afectivo y la educación de las emociones.

2.2 Las virtudes como modelo de una educación moral y emocional

Desde los orígenes de la civilización occidental ha habido una necesidad de incorporar la educación sentimental en la formación integral de las personas, algunos mencionan que esta necesidad surge con la finalidad de “modular y ser dueños y no esclavos de nuestras propias pasiones”, o “para desarrollar los afectos adecuados ante la realidad: sentir horror ante la injusticia, alegría ante el bien, etc.” (Amílburu, 2003).

En un inicio la cultura helénica se preguntó si es posible educar los afectos. Como ya se ha visto en la propuesta de Lipman, esta pregunta se responde afirmativamente, pues si las emociones son consideradas como juicios de

valoración, entonces comparten una estructura parecida a la del pensamiento, y si el pensamiento puede formarse, en consecuencia también las emociones pueden recibir cierta dirección.

Como ya se ha comentado anteriormente, la formación moral ha desvinculado los aspectos emotivos por tener una errónea concepción de las emociones, pues se ha dejado llevar por el contraste habitual entre la razón y el sentimiento, dejando este último en manos de la psicoterapia. La tradición se ha centrado en la educación racionalista y científicista que ha fragmentado la unidad emotiva del ser humano.

En el presente documento, se ensaya la posibilidad de que la esfera afectiva pueda recuperar su importancia en la formación moral; ya que ante los actuales problemas como la violencia o agresividad, se debe retornar a las consideraciones que parten de las suposiciones de que los sentimientos influyen en nuestra manera de conducirnos en el mundo. No se puede ignorar que sentimientos como el egoísmo, la envidia, la ira, la indignación o el resentimiento, entre muchos otros, impiden que se pueda llevar una vida realmente plena.

En este trabajo se tiene la total convicción de que es necesaria una educación emocional, una educación que sea sensible ante el sufrimiento causado por las prácticas sociales cotidianas que deshumanizan la vida del hombre. El sentimiento de la humanidad corre el peligro de olvidarse ante la ausencia de prácticas pro-sociales, tales como la amabilidad o la generosidad.

En nuestros días pocos enfoques educativos han propuesto la integración de dichos factores afectivos. Ya se ha mencionado la perspectiva de la ética del cuidado en la educación, pero desafortunadamente es un enfoque que no ha tenido un impacto mundial debido al sistema político-económico que actualmente nos rige. Pareciera que esta propuesta es incompatible con el modelo educativo que responde a exigencias internacionales. Sin embargo, la búsqueda de otras alternativas sigue motivando el interés de algunos intelectuales, que han propuesto el retorno de la llamada “educación en virtudes”.

Para el lector que no está acostumbrado al uso de los términos de corte filosófico probablemente le parezca anticuado o inclusive le cause extrañeza el escuchar sobre “virtudes”, más aún en el contexto educativo. Sin embargo, el enfoque de la educación en virtudes ha sido retomado desde los orígenes griegos, específicamente de la ética aristotélica, y actualmente ofrece una alternativa muy importante en el campo del desarrollo moral.

Las virtudes se refieren a “las propiedades del carácter *dignas de aprobación*” (Tugendhat, 1999). Las virtudes morales son disposiciones operativas buenas, que facilitan al ser humano la consecución de su fin natural (Amílburu, 2003). Estas disposiciones a obrar se basan en el ideal de una vida buena de tipo eudemonista, es decir, que se orientan en la persecución de un fin, que es la felicidad. Pero cabría preguntarse cuál es actualmente nuestro ideal de vida, qué fines perseguimos, y si es posible seguir hablando en términos de fines. Al respecto la educación en virtudes tendría que responder a la pregunta de cómo formar individuos cuyas prácticas expresen algún ideal del bien.

Para Aristóteles el ser humano posee una finalidad, la cual está impresa en nosotros mismos, y que consiste en conducir nuestra naturaleza a la perfección que le es propia, hacia el bien del hombre, hacia la felicidad.

Para la mayoría de los intelectuales, la finalidad que se le da a la educación es la felicidad, pues “se trata de educar para ser felices, para alcanzar los valores que sean conducentes a esa felicidad y las virtudes que plasmen esos valores” (Beuchot, 2003).

La educación en virtudes recupera la unidad afectiva-intelectual que constituye al ser humano; es decir, en esta propuesta no hay ninguna fragmentación entre lo que se siente y lo que se piensa, pues ambos son parte de una misma unidad. Las virtudes representan tanto el intelecto como la afección.

En la cultura helénica, tanto los sentimientos como las emociones correspondían a lo que se conocía como afecciones o pasiones, y se tenía presente que éstas representaban un papel primordial en la formación de la persona virtuosa.

En palabras de Beuchot (2003), “las virtudes representan aditamentos que dispone la razón para orientar a las pasiones, para darles una dirección hacia el bien de todos”. De esta manera la virtud, es cuestión de sentir lo correcto.

De acuerdo con este autor, la educación de los sentimientos es la educación en virtudes; “ya que los sentimientos reciben por medio de las virtudes, un cauce que los hace orientarse sin quedarse en mera represión” (2003). De esta manera, la formación moral no debería concebirse como la represión de las emociones, sino como su encausamiento, pues como se tratará más adelante, “las emociones no son buenas, ni malas, todo depende del cauce que se les dé” (Beuchot, 2003).

Si la principal tarea de la educación es contribuir al desarrollo humano, entonces la educación en virtudes cumple ese objetivo, pues el cultivo de éstas conlleva a orientar y ordenar las diversas emociones que se manifiestan en el ser humano.

Cuando Beuchot (2003) comenta que la educación emocional no debería consistir en la represión, se refiere a que las emociones no sólo se pueden encauzar, sino aprovecharlas para el bien del hombre, “pues éstas representan energía, y parte de su educación es aprender a utilizar esa riqueza energética que en la pasión se contiene.”

El principal problema de la educación moral, consiste en que la visión intelectualista ha querido plasmar los propósitos de una vida feliz, en contenidos morales, que lejos de reflexionarse, se imponen como meras reglas teóricas de convivencia. En consecuencia, el “acto ético” se torna casi imposible. Hay una gran distancia entre lo que se dice, se piensa y lo que se hace.

Esta gran distancia entre “saber lo que es correcto hacer”, y hacerlo, se debe a que se han preferido las virtudes de corte intelectual, y se han dejado de lado las virtudes morales o prácticas, que como su nombre lo indica, corresponden a la ejecución de la conducta, y que tienen que ver con la generosidad, la moderación, amabilidad, sinceridad, justicia y amistad, entre otras virtudes.

Las virtudes son el fruto de las costumbres, se adquieren por medio de ellas desde la infancia, son hábitos que posteriormente constituirán el carácter de una persona. Por este motivo, las virtudes morales no pueden enseñarse teóricamente, “requieren práctica, trato frecuente con personas que las posean y las hagan brillar en sus vidas” (Ruiz Retegui, 1990). Sólo a través de la práctica y no del discurso, es como las virtudes pueden reflejarse en los hábitos de las personas, de esta manera, el ejemplo representa un elemento de importancia significativa en la educación, pues la enseñanza cobra sentido cuando alguien muestra lo que “es” a través de su ejemplo.

Para Aristóteles las virtudes representan una manera de “ser”, una disposición hacia el bien. Esto quiere decir que, somos lo que hacemos, no lo que decimos o pensamos.

Obtenemos las virtudes ejercitándolas en primer término, como ocurre también en el caso de las artes. Las cosas que debemos aprender antes de hacerlas, las aprendemos haciéndolas; por ejemplo, los hombres se vuelven constructores construyendo, [...] nos volvemos justos ejecutando actos justos, moderados ejecutando actos moderados, valientes ejecutando actos valientes. [...] ejecutando ciertos actos en nuestras transacciones con otros hombres, nos volvemos justos o injustos, y ejecutando los actos en presencia del peligro, y habituándonos a sentir temor o confianza, nos volvemos valientes o cobardes [...]. Así pues, es muy importante que formemos hábitos de una u otra clase en nuestros jóvenes. (Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Libro II, caps. 3 y 4.)

Como ya se expuso con anterioridad, la ética también tiene la connotación de carácter, precisamente porque Aristóteles sostiene que la práctica de los hábitos

virtuosos, constituye las virtudes, y a su vez, éstas constituyen el carácter de las personas.

El carácter consiste en una firme disposición de la voluntad, pero no es una construcción puramente individual, pues como se ha definido, las virtudes son el resultado de las costumbres, de un acuerdo social en un tiempo y en un espacio determinado, donde se ha acordado cuál es el ideal de bien en determinada comunidad.

Un individuo se forja en un sistema complicado de códigos y convenciones. Cuando hablamos de su carácter nos referimos a la selección particular de reglas que ha absorbido, por decirlo así, en la regulación de su conducta frente a otros y en la persecución de sus fines más personales (Peters, 1984, p. 31).

Por lo tanto, las virtudes siempre estarán en relación con los otros, con el acuerdo intersubjetivo sobre lo que es el bien, y tenderán a la construcción no tan sólo de un bien individual, sino de un bien común.

Estar insertos en una comunidad implica actuar conforme ciertas normas que rigen las conductas sociales, desde la infancia “el niño debe aprender a regular sus impulsos, y debe entender además que hay ciertas razones para ello”, posteriormente deberá “desarrollar hábitos que consistan en la evaluación de las reglas de acuerdo con tales razones”, (Peters, 1984), aunque parezca difícil que los niños sean capaces de tales evaluaciones, es necesario que se comience con una educación que fomente la reflexión de cuestiones elementales tales como su propia conducta. Lipman ha demostrado, contrariamente a Piaget, que la infancia es un momento idóneo para aprovechar la curiosidad de los niños y ayudarlos a reflexionar críticamente sobre su andar en el mundo.

La educación moral no es adoctrinamiento ni imposición, a pesar de que debe considerar el mantenimiento de las reglas para la convivencia social, consiste en saber decidir libremente y actuar conforme la propia voluntad. Puesto que una

educación basada en el discurso no es suficiente para motivar a las acciones virtuosas, es necesario que se considere que dichas acciones provienen directamente de la voluntad, la cual está constituida tanto por las emociones y los sentimientos, como los deseos, que casi siempre responden a la búsqueda del placer.

La voluntad encierra gran parte de las conductas pulsionales e intencionales, en ella se encuentra la motivación para dirigir nuestras propias acciones, por lo que la educación moral debería incidir tanto en la dimensión cognitiva como en los ámbitos afectivos y volitivos de las personas.

Cabe decir que la teoría aristotélica señala una infinidad de elementos que pueden ser punto de partida para la elaboración de nuevas propuestas educativas y emocionales, pues la serie de virtudes que este filósofo señala consisten en una profunda descripción de las relaciones humanas para la convivencia, entre otras grandes virtudes, menciona la generosidad, la amistad, el amor y la concordia.

Aristóteles examina en qué se funda la “relación amistosa”, y trata de averiguar si consiste en el placer, la utilidad o la bondad lo que en dicha amistad se persigue, al mismo tiempo se pregunta si es un estado, una actividad, o una afección. Estas investigaciones tienen un valor primordial para el posterior desarrollo de las teorías emotivas, y actualmente se sigue tratando de darle respuestas.

Desde de la época en que Aristóteles escribió su *Ética Nicomaquea*, ya había considerado que el amor puede romper las estructuras del egoísmo, también se había planteado que “querer el bien del otro es, al mismo tiempo, una manera superior de querer a sí mismo”, la alteridad nuevamente es planteada como el fundamento de toda ética.

La antiphítesis, la «reciprocidad en la amistad», es la fórmula que expresa la solidaridad, la ruptura de ese silencio de individuos sin «alteridad» y sin historia. Porque al querer al otro en sí mismo, estamos despertando aquel sentimiento de «reciprocidad» que va constituyendo la estructura de la sociedad, que se hace justa porque se hace armónica, al construirse sobre

un suelo humano en el que se quiere al otro como fin en sí mismo, según el viejo sueño kantiano. En ese amor se levanta también la reciprocidad afectiva, que arranca al sujeto de la soledad y le identifica y asume en lo colectivo (Lledó, 2008, p. 118, en *Ética Nicomaquea*).

La amistad en Aristóteles consiste en el querer estar juntos, lo cual implica que si una persona desea estar con otra, desea compadecerse con ella, de igual modo que compartir la alegría con esa persona. En este sentido la compasión es descrita como el acompañamiento de nuestro sentir, con el sentir de otra persona. Se puede apreciar que en la amistad es necesario que uno tenga una especie de sentimiento empático para con el amigo, ya sea tanto en las situaciones positivas como en las negativas (Aristóteles, *Ética Nicomáquea*).

La educación en virtudes es una teoría ética que difícilmente podrá sustituirse por las modernas propuestas educativas. Educar el intelecto y las pasiones como una sola unidad, implica tener una verdadera concepción del ser humano, además tiene claramente definidos los fines y propósitos de la acción humana. Ha definido desde el inicio, que el hombre es un animal político, y con ello ha señalado que la educación del hombre dependerá de los vínculos afectivos que lo unen a la comunidad de la que depende. En este sentido, podría considerarse que Aristóteles es comunitarista, postura ética que ya fue explicada desde los primeros apartados. Así se da por terminada la serie de apartados que justifican desde la disciplina pedagógica, la necesidad de educar moral y emocionalmente desde los primeros años de la infancia. A continuación se describirán otros enfoques del desarrollo moral, pero desde la perspectiva cognitivo- evolutiva y psicológica.

3. El Desarrollo Moral

En las páginas anteriores, se describieron algunos enfoques de la educación moral, desde la perspectiva filosófica y pedagógica. Sin embargo los estudios sobre el desarrollo humano, por parte de la psicología, han aportado otras orientaciones para abordar ciertos problemas relacionados con el desarrollo moral, principalmente en la infancia.

Esto ha contribuido a que la educación institucionalizada reconociera la importancia de la educación moral en las escuelas y retomara los estudios de algunos intelectuales como Piaget y Kohlberg, quienes conciben el desarrollo moral, desde una perspectiva cognitivo evolutiva.

En la psicología del desarrollo se parte de la idea de que todo ser nace inmaduro, y que por lo tanto necesita de un período prolongado de crianza y de cuidados, lo cual podría conectarse con la ética del cuidado que ya se ha descrito anteriormente. Se puede observar que aunque actualmente las diversas disciplinas obedezcan a cierta fragmentación, los asuntos éticos corresponden a todo campo de estudio, inclusive se podría decir que cualquier asunto ético responde a una estructura transversal, no es propio de una disciplina en particular.

De esta manera, la psicología moral obedece a problemas relacionados con el respeto entre las personas, las relaciones interpersonales y la calidad de vida social en la que se desenvuelven. Pero al respecto, Kitwood (1990) sugiere que la psicología de la vida moral también debería poner su atención en aspectos sociales y políticos que inciden directamente en los estados emotivos de las personas.

Este autor tiene una concepción integral de lo que es la realidad humana y no la fragmenta en trozos subjetivos como ciertas psicologías individualistas lo hacen. La psicología moral que él propone considera tanto los procesos cognitivos

individuales, como los sociales, además, uno de los más grandes motivos por lo que este autor es retomado para la presente investigación, es que profundiza en el ámbito emocional y sentimental de las personas, lo que lo lleva a pensar que la moralidad no sólo es un proceso individual aislado, sino que depende crucialmente de las relaciones con las otras personas, de los encuentros cotidianos con los otros.

La sensibilidad es necesaria para el concepto de la persona, ya que no sólo tenemos conocimiento de los demás, en el sentido de que sabemos datos sobre ellos, sino que también les conocemos en un sentido más profundo, ya que experimentamos sentimientos por y con ellos. Nuestra relación con un ser puramente cognitivo, por mucho que reaccione, como el ordenador de alguna generación futura, no podría ser la misma. Todo esto guarda relación directa con nuestra comprensión de la moral. Adquirimos nuestras percepciones morales más básicas, no como pequeños filósofos morales, sino como seres sentientes que aún no son capaces de una comunicación indirecta y simbólica. La moralidad de una persona madura e íntegra no proviene de los libros de texto o de la instrucción, sino de la experiencia vivida y sentida de una relación de cuidado, apoyo, respeto, amor, odio, miedo, rechazo, etc. (Kltwood, 1990, p. 60).

En esta cita se resumen varios propósitos que giran en torno a la presente investigación, pues la moral será pensada no sólo como una serie de reflexiones subjetivas, sino como la “experiencia vivida y sentida de una relación de cuidado y apoyo”. De esta manera, tanto la empatía como la compasión y el altruismo, son claves para abordar el tema sobre el desarrollo moral, ya que el tratamiento de los problemas morales, se analizarán desde un enfoque tanto cognitivo, como emotivo.

Si bien, uno de los grandes referentes para la presente investigación, se basa en los estudios de Piaget y Kohlberg, también es necesario aclarar, que estas teorías han sido cuestionadas por su excesivo enfoque cognitivo.

Sin embargo, al ser los dos representantes conocidos desde el enfoque cognitivo, y que han ejercido influencia en los estudios posteriores sobre el desarrollo moral

en la infancia, se considera un breve apartado que expone a grandes rasgos su enfoque, para que a partir de ello se pueda enumerar la serie de críticas que han surgido actualmente, y así poder finalmente, arribar al tema central de la investigación: la empatía y el altruismo.

3.1. El enfoque cognitivo evolutivo del desarrollo moral

Las teorías cognitivo-evolutivas surgieron con representantes como John Dewey, J.M. Baldwin y Mead. Posteriormente Piaget se interesa por el desarrollo del pensamiento en el niño, y descubre que responde a una estructura lógica. En sus estudios se establece que el pensamiento obedece a una secuencia a través del tiempo, el cual puede ubicarse en etapas del desarrollo. De esta manera el conocimiento es visto como un proceso evolutivo, que se estructura en sistemas jerárquicos y que evoluciona mediante interpretaciones sucesivas en las personas. Para Piaget no es tan importante qué aprenden los niños, sino cómo piensan, a partir de qué estructuras lo hacen. Para este autor (1960), la estructura consiste “en la forma de organizar las respuestas, en las reglas para poder procesar información y establecer relaciones con el medio; es un proceso activo y selectivo.”

De acuerdo con la teoría piagetiana, “los sujetos se adaptan a la realidad, y la conocen a través de la asimilación y la acomodación” (Piaget, 1960). Este proceso obedece a un cambio secuencial que se clasifica en estadios del desarrollo cognitivo.

Los estadios radican en unidades de pensamiento consistentes entre sí, que además obedecen a una secuencia dentro del desarrollo, que tienden a progresar cumpliendo un orden. Piaget considera que la cultura puede ser un factor que acelere, retrase o detenga la secuencia de estos estadios.

Finalmente, señala que en distintos momentos del desarrollo, cada estadio implicará diferencias en las estructuras de una misma función, lo cual dependerá del nivel de maduración, pues en este proceso, cada estadio se incluirá en los estadios posteriores, haciendo más complejo el pensamiento. Al enfoque cognitivo le interesa descifrar las estructuras lógicas del pensamiento y comparte un conjunto de supuestos comunes a otras teorías del desarrollo social y cognitivo.

En lo que se refiere al estudio de la moral, se originan nuevos marcos de referencia sobre las estructuras lógicas del razonamiento moral. A partir de estas teorías, lo ético se restringe al campo de lo racional, principalmente con los trabajos de Kohlberg, quien parte de la teoría cognitivo evolutiva planteada por Piaget, y se centra primordialmente en los juicios morales.

De acuerdo con Kohlberg (1992), las teorías cognitivo-evolutivas suponen que el desarrollo moral depende de la construcción activa de los sujetos que están en constante interacción con el medio, además que los criterios que determinan el juicio moral en las personas, dependen de la maduración cognitiva que éstas posean a lo largo de su vida.

Las aportaciones de Kohlberg han argumentado que la moral es una consecuencia de desarrollo personal, y que las conductas que se manifiesten, dependerán totalmente del pensamiento. Sin embargo, es importante hacer énfasis en los últimos dos puntos de la lista anterior, donde se considera que el conocimiento es básico para el desarrollo social. Este tipo de conocimiento responde al reconocimiento consciente de la existencia de "otro". Cuando Kohlberg argumenta que el conocimiento social requiere siempre una toma de rol, se refiere al conocimiento que se construye de los otros a partir de la experiencia individual. No obstante, dicha experiencia nace de una relación de reciprocidad que equilibra las interrelaciones personales, entre lo que se espera de los demás, y lo que se espera de "uno mismo". Kohlberg considera que el punto final de la

moralidad es el equilibrio o reciprocidad de las relaciones humanas, entre las que se pueden encontrar las relaciones de amor, de mutualidad e intimidad recíproca.

A primera vista, este enfoque cognitivo no tendría problema en considerar los factores sociales y afectivos dentro del desarrollo moral. Teóricamente puede construirse una serie de argumentos que consideren todos estos factores, pero el problema comienza cuando esto se torna una metodología de educación moral, que exige la práctica, la experiencia y el encuentro con el otro.

A continuación se explicará brevemente la teoría de Piaget y Kohlberg, a fin de puntualizar sobre dicha problemática.

3.1.1. Piaget y el juicio moral en el niño

En 1932 Piaget publica un libro titulado “El criterio moral en el niño”, en donde se analizan principalmente dos tipos de datos: “el análisis de las reglas del juego social y el análisis del juicio moral de los niños y niñas en situaciones hipotéticas, donde Piaget estudia el realismo moral y la presión adulta, así como la noción de justicia” (Laorden, 1995). Su investigación consistió en la observación de un juego de canicas donde les pedía a los niños que comentaran las reglas del juego y sus creencias sobre ellas, además de entrevistarlos a partir de diversas situaciones hipotéticas sobre el robo y la mentira.

El propósito de su investigación se centra en el análisis del juicio moral de niños de hasta doce años, no pretende estudiar el contenido de sus juicios, sino su estructura, la captación de las relaciones lógicas y las conexiones causales.

Su trabajo se basa en la hipótesis de que la moral se conforma a partir de las relaciones sociales que el individuo establece con su entorno, que la moralidad práctica se construye dialécticamente, en comunicación con los otros. Su

concepción de la moral parte de un conjunto de reglas que sobrepasan al individuo, las cuales no podrían elaborarse más que en relación con los demás.

Hemos comprobado que los elementos puramente individuales de la moral podían reducirse bien al sentimiento de respeto experimentado por los pequeños hacia los mayores y que explica la génesis de la obligación de conciencia y del deber, o bien al sentimiento de simpatía experimentado por el niño hacia sus semejantes más próximos y que hace posible la cooperación (Piaget, 1977, p. 288).

Sin embargo estos sentimientos de respeto y simpatía no son suficientes; ya que Piaget opina que “para ser bueno no basta con ser sensible”. “Para que esta simpatía adquiera un carácter moral, necesita una ley común, un sistema de reglas” (1977). Piaget no estudia los sentimientos ni conductas, estudia las estructuras del juicio que emiten los niños a partir de ciertas situaciones hipotéticas desarrolladas bajo el método de la entrevista clínica. A través de ese método encuentra que la moral de los niños puede clasificarse según su desarrollo en dos tipos: en la moral heterónoma y la autónoma.

Este criterio de clasificación fue retomado de los supuestos metafísicos que Kant establece como la libertad, la dignidad y la autonomía, quien sobre todo subraya la autonomía de la razón, pues la responsabilidad sólo puede darse si el sujeto ha aceptado las normas libremente, a través de su propia reflexión y decisión autónoma. Piaget retoma algunos de estos elementos teóricos, para fundamentar la consistencia de la moral convencional (heterónoma) y la moral derivada de un código racional (autónoma). Se entiende, pues, por moral convencional el hecho de actuar conforme la costumbre, si se pide una justificación para el cumplimiento de una regla, el individuo apela a una autoridad o a lo que otras personas hacen o dicen que es correcto. “En la moral heterónoma el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse sean cuales sean las circunstancias” (Piaget, 1977). Por su parte “la moral autónoma o de la cooperación, tiene como principio la solidaridad, se apoya en la autonomía de la conciencia, la intencionalidad y en la responsabilidad subjetiva” (1977).

Para Piaget, la moral heterónoma proviene de la presión adulta, de la sumisión egocéntrica a la autoridad y del respeto unilateral, “comienza hacia los tres años donde se abren las posibilidades de cierto intercambio social y termina a los once años, con el inicio de las operaciones formales y el desarrollo de la capacidad de la cooperación” (Laorden, 1995).

En cambio la moral autónoma está basada en el respeto mutuo, en ella el niño percibe, en interacción con los demás, la necesidad de la cooperación y la necesidad de no mentir y, a través de la simpatía y el respeto mutuo, llega a la autonomía. Esta etapa comienza a partir de los diez u once años, cuando el egocentrismo intelectual ha quedado superado. En este momento las relaciones que establecen los niños “se basan en el respeto y la preocupación por las personas en vez de por las reglas”. En esta etapa se accede al “reconocimiento de que cada ser humano es autónomo y único. Por lo tanto, la única regla que existe es la de la reciprocidad, que pretende lograr un equilibrio que consiste en el entendimiento mutuo” (Kitwood, 1990, p. 132).

Piaget se contraponía a la disciplina adquirida bajo la presión unilateral de las reglas y de la autoridad, y argumentaba que la autonomía sólo puede ser alcanzada a través del “hábito de la disciplina interna y del self-goverment” (1977). Esta sería una de las principales tareas educativas, el conseguir la autonomía de la voluntad en las personas.

Para este autor, la autonomía supone un conocimiento acerca de cómo funcionan las leyes sociales, “pero la autonomía es un poder que no se conquista desde dentro y que no se ejerce sino en el seno de la cooperación” (Piaget, 1977, p. 363). La importancia de las relaciones recíprocas y la cooperación, son elementos indispensables para lograr acceder a una conciencia más autónoma y con ello, ser capaces de considerar otros puntos de vista. De esta manera el juicio moral evoluciona positiva y progresivamente, “sale del centro del individuo hacia el encuentro con el otro” (Pérez-Delgado, 1991, p. 173), es lo que Piaget denominará

el proceso de descentración, el cual transita de un estado puramente egocéntrico, a uno más social y de intercambio, donde el niño comienza a distinguir entre él mismo y los demás.

Ahora bien, es interesante preguntarse cómo se produce la transición de un tipo de moralidad a otra, pues según Piaget, es necesario que exista una maduración intelectual en el niño. El paso de las operaciones concretas a las operaciones formales, posibilita que la persona pueda acceder a la comprensión de las normas que son construcciones sociales; sin embargo dicha maduración sólo puede darse dentro de las propias relaciones sociales.

Es a través del juego social, donde Piaget (1977) pudo analizar cómo se manifiestan las reglas, y a partir de la observación del juego de las canicas en los niños descubre que existen cuatro etapas evolutivas:

1.- Etapa motora e individual (hasta los 3 años): el niño juega en función de sus propios deseos y hábitos motores que le llevarán a ritualizar y adquirir la conciencia de la regularidad. El juego es individual, por lo que no podemos hablar, en estas edades, de reglas colectivas. Este desarrollo del concepto de regla va surgiendo paralelo a la inteligencia práctica que tienen los niños a esta edad perteneciente a la etapa sensorio-motriz.

2.- Etapa egocéntrica (de 3 a 7 años): Aparecen juegos de socialización rudimentarios. Los niños juegan o bien solos o bien con otros niños, pero sin intentar controlar a los compañeros, cada uno juega para sí mismo. No hay preocupación por la codificación de las reglas. Así, lo mismo que ocurre en el comportamiento intelectual ocurre con las reglas del juego. A esta edad el niño comienza a darse cuenta de que hay reglas que implican obligatoriedad, que son transcendentales y que vienen del adulto, del exterior. De esta manera, en la conciencia de la regla se puede observar que, a partir de los seis años, los niños no modifican las reglas de los juegos, puesto que las consideran sagradas; a diferencia de lo que ocurre en edades inferiores donde se observa una relajación en este sentido aceptando innovaciones, debido a que todavía no se ha alcanzado la conciencia de la regla.

3. - Etapa de la cooperación (desde los 7 a los 10-11 años): Los juegos tienen un contenido social y ya se observa intento por controlar y unificar reglas a través del acuerdo mutuo, es decir, se experimenta un interés por la ley en sí misma. La conciencia de la regla se basa en el respeto unilateral.

4.- Etapa de la codificación de las reglas (11 años en adelante): A partir de esta edad se conceptualizan las reglas como necesarias y todos los niños tienen conciencia de ellas. Se interesan por la regla como tal, y se concibe como resultado de una decisión libre obtenida a través del consentimiento mutuo con los compañeros. La regla ya no se considera inmutable, sino que puede modificarse a través de la aprobación general. Esto hace ver que las reglas ya no son eternas (Laorden, 1995, p. 41, 42).

Con este análisis, Piaget observa que la regla sufre un cambio y evoluciona conforme a la edad de los niños, así la regla deja de ser externa y se interioriza a partir del acuerdo mutuo y la decisión colectiva.

La regla es respetada no ya en tanto que producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo, explícito o tácito. Y es entonces cuando verdaderamente es respetada en la práctica del juego y no ya sólo con fórmulas verbales: la regla obliga en la medida en que el propio yo consiente de manera autónoma, en aceptar el acuerdo que le compromete (Piaget, 1983, p. 87).

A partir de la interiorización de las reglas se abre paso a otros conceptos morales sobre lo justo, lo injusto y la eliminación del castigo como retribución, pues la sanción pasa de externa a interna.

El análisis de las reglas en los juegos sociales infantiles, posibilita que Piaget pueda clasificar la evolución de la interiorización de las normas, pero al mismo tiempo descubrir que la cooperación es una etapa más en la construcción de dicha interiorización.

Sin embargo, la cooperación va más allá de la conciencia de las reglas, es un indicio de que los niños comienzan a comprender la existencia de los otros. La

descentración como ya se mencionó, sólo puede darse a través de las relaciones sociales y del reconocimiento de la existencia de otros puntos de vista diferentes a los propios. La cooperación es un proceso tanto racional como afectivo que se da a través de la descentración, que implica el ponerse en el lugar del otro. Para Piaget “lo propio de la cooperación es precisamente llevar al niño a la práctica de la reciprocidad, o sea de la universalidad moral y la generosidad en sus relaciones con los compañeros de juego” (1977). Es aquí donde la reciprocidad parece ser un factor de la autonomía.

Pero ¿cómo llega el niño a la autonomía propiamente dicha? Se ha mencionado que el niño requiere de una maduración intelectual, al mismo tiempo que de las relaciones de reciprocidad social, “cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado” (1977, p. 165).

Esta sencilla regla de oro representa un avance moral en el desarrollo de los niños, pues al asimilar ciertas normas morales que rigen los sistemas sociales, el niño es capaz de reflexionar autónomamente sobre su actuar en el mundo, y de reconocer las necesidades de los demás. En este reconocimiento se encuentra implícito el respeto mutuo, pues éste surge como un sentimiento que interviene en función de la cooperación entre los niños.

Hay respeto mutuo cuando los individuos se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente y no se limitan a valorar tal o cuál de sus acciones particulares. Genéticamente, el respeto mutuo procede del respeto unilateral del cual constituye una forma límite. De una manera general, hay respeto mutuo en toda amistad fundada en la estima, en toda colaboración que excluye la autoridad, etc. (Piaget, 1983, p. 85).

En la etapa de la cooperación, cuando los niños han comenzado a comprender las relaciones de reciprocidad, surge el respeto como un sentimiento que se dirige a las personas y no a la regla como tal.

“... lo que nos incita a respetar a un individuo no es el carácter obligatorio de la regla prescrita por este individuo, sino lo que nos hace considerar obligatoria la regla prescrita es el respeto que sentimos por este individuo” (Piaget, 1977, p. 88).

Al respecto, Piaget se encuentra influenciado por el pensamiento de M. Bovet, quien a su vez opina que la consigna por sí misma no obliga a la conciencia, “para que provoque en la conciencia la aparición del sentimiento del deber, es necesario que la consigna emane de un individuo respetado por el sujeto” (Piaget, 1977, p.315). Para Bovet la ley no provoca el respeto, “lo que hace que las consignas que emanan de las personas adquieran fuerza de ley en la conciencia del que respeta, es el respeto por estas personas. Por tanto, el origen de la ley es el respeto.”

Esto es de gran importancia en la interiorización de las normas, ya que la fundamentación de toda ley se encuentra en el respeto, y no en la ley misma. Por consiguiente, si se pierde el respeto entre las personas, las leyes no podrán mediar ninguna relación interpersonal, pues inclusive éstas perderán sentido. De ahí la importancia de la formación moral en los niños, de la observancia de las relaciones recíprocas y colaborativas, pues a través de ellas surge el sentimiento de respeto.

En cuanto a los factores afectivos, Piaget es muy coherente y señala que el desarrollo lógico y el afectivo son paralelos, inseparables e irreducibles. “La inteligencia es el hilo conductor y la afectividad le da empuje, energía y valor para llevar a cabo la acción” (Laorden, 1995, p. 39).

"No existe, pues ninguna conducta, por intelectual que sea, que no entrañe, como móviles, factores afectivos; pero, recíprocamente, no podría haber estados afectivos sin intervención de percepciones o de comprensión que constituyen la estructura cognoscitiva" (Piaget, 1960, p.156).

Sin aportar mayores detalles en el campo del desarrollo moral, Piaget simplemente concluyó que, aunque el aspecto afectivo de cooperación y reciprocidad es absolutamente esencial, “desafortunadamente se escapa a la interrogación” (Kitwood, 1990, p.134), con esto se comprende que su método estaba diseñado para el análisis de la estructura del juicio, y como lo especificó durante su investigación, no se centró en sentimientos ni conductas morales, lo que en cierta manera limitó los avances de su propia investigación.

Está claro que Piaget estableció las bases del enfoque de las teorías cognitivo evolutivas y que como biólogo fue capaz de introducir en la epistemología genética los principios de interacción y de la forma, las cuales permitieron estructurar las formas del pensamiento.

La teoría piagetiana es muy vasta, y en el presente apartado sólo se expusieron los conceptos más representativos en cuanto al desarrollo moral se refieren, sin embargo, para sintetizar la diferencia que Piaget establece entre la moral heterónoma y la autónoma, se presenta un cuadro adaptado por Díaz y Medrano (1994), retomado de Sepúlveda (2001).

MORAL HETERONOMA	MORAL AUTONOMA
<p>1. Es impuesta desde el exterior, como un sistema de reglas obligatorias. Tiene carácter coercitivo y es la fuente del deber. Las reglas son sagradas y obligatorias.</p> <p>2. Se basa en el principio de autoridad, el respeto unilateral y las relaciones de presión.</p> <p>3. Se encuentra de hecho en la mayoría de las relaciones y entre el adulto y el niño.</p> <p>4. La persona la practica de modo egocéntrico, por tener un principio externo al individuo, por lo que la acción no siempre concuerda con el juicio moral.</p> <p>5. La responsabilidad es objetiva, se juzga en función de las consecuencias materiales de una</p>	<p>1. Surge del propio individuo como un conjunto de principios de justicia. Tiene carácter espontáneo y es la fuente del bien.</p> <p>2. Se basa en el principio de igualdad, el respeto mutuo y las relaciones de cooperación.</p> <p>3. No es estática y fija, sino una forma de equilibrio límite en las relaciones sociales.</p> <p>4. Su práctica es correcta, por ser el resultado de una decisión libre y racional.</p> <p>5. La responsabilidad se juzga en función de su intención. Es subjetiva, supone la cooperación y el respeto mutuo.</p> <p>6. La noción de justicia supera la fase del</p>

<p>acción (realismo moral).</p> <p>6. La noción de justicia se basa primero en la obediencia a la autoridad y la evitación del castigo, el cual es necesario, debe ser doloroso y arbitrio, ya que su función es la expiación. Al final la justicia empieza a basarse en la igualdad. Deja de ser retributiva, y se hace distributiva, pasando por una fase de mero y estricto igualitarismo.</p>	<p>estricto igualitarismo, para basarse en la equidad. El principio de justicia autónomo es la forma superior de equilibrio de las relaciones sociales. Se basa en la reciprocidad. Los castigos se convierten en algo motivado, no necesario y recíproco.</p>
---	--

En lo particular, la investigación sobre la empatía que aquí se desarrolla, parte de la noción que el mismo Piaget planteó en su teoría, la cual consiste en la capacidad de adoptar diversos puntos de vista. La toma de perspectiva social es imprescindible para desarrollar posteriores conceptos como la cooperación y la justicia. Desde esta perspectiva, es necesario que se profundice más en el campo de la empatía y los sentimientos morales, pues como se puede observar, Piaget argumenta que para poder acceder a los puntos de vista de los otros es necesario que haya un descentramiento, y que el sujeto se abra a nuevas formas de interacción social. Sin embargo no deja claro cuáles son los mecanismos que posibilitan este “descentramiento” en los niños.

El egocentrismo es catalogado como una característica de cierta etapa en el desarrollo infantil, pero aún los adultos pueden caracterizarse por el egocentrismo que no les permite acceder al reconocimiento de las necesidades de los otros. La preocupación y el cuidado de los demás son cuestiones de índole moral, determinados por los contextos culturales, se fundamentan en las relaciones de reciprocidad, y si se hace caso a la sugerencia de Piaget, entonces toda educación debería hacer un esfuerzo por fomentar este tipo de relaciones. La colaboración nace en el seno de la reciprocidad, pero sólo los individuos autónomos podrán ser capaces de atribuir y exigir respeto. En consecuencia no se podrán reconocer las necesidades de los otros sin antes reconocer su dignidad y valor como personas.

3.1.2. Lawrence Kohlberg y el desarrollo moral

Kohlberg continúa con el estudio de Piaget en cuanto al desarrollo moral infantil, y es a partir de su tesis doctoral titulada “*El desarrollo de la autonomía moral entre los 10 y los 16 años*”, cuando sus investigaciones se convierten en una fuente imprescindible en la comprensión de los procesos del desarrollo moral en la infancia y la adolescencia. Este psicólogo continúa con la misma metodología de Piaget, que consistió en la entrevista clínica, pero con una variante, pues Kohlberg recurrirá a la narrativa de dilemas morales en lugar de las cortas situaciones hipotéticas de las cuales partía Piaget.

En el aspecto cognitivo, Kohlberg propone “una evolución lineal jerárquica de desarrollo, siendo el estadio superior el mejor, al lograr formas de mayor equilibrio en la interacción organismo-medio, en el sentido de una mayor reciprocidad”. En cambio, Piaget plantea que “cada estadio de desarrollo no es una forma que supera la anterior, sino que simplemente es una forma diferente de equilibrio” (Sepúlveda, 2002, p.34).

Las ideas de Kohlberg sobre el razonamiento moral se basan en la teoría de Piaget, sobre todo en el libro “El juicio moral en el niño”, de quien ya se habló anteriormente. Sin embargo es necesario mencionar que gran parte de los conceptos morales fueron retomados desde Kant, pasando por John Rawls en su Teoría de la Justicia, y de quien también se han expuesto algunas referencias en el apartado sobre el comunitarismo.

Por otro lado, Kohlberg coincide con Habermas, al argumentar que una sociedad justa se basa en la capacidad de las personas para establecer verdaderos diálogos en la resolución de conflictos. De esta manera, el diálogo cobrará un valor significativo en su teoría.

Los datos utilizados por Kohlberg se tomaron de una muestra representativa de setenta y dos chicos de diez, trece y dieciséis años, de la zona de Chicago, de clases social media y baja, junto con un grupo añadido de doce delincuentes. Su estudio fue de tipo longitudinal, ya que los sujetos fueron entrevistados cada tres años durante más de veinte años. El procedimiento utilizado para estudiar las estructuras universales de razonamiento moral fue el método de la entrevista clínica. A través de entrevistas individuales sobre el juicio moral, plantea tres dilemas hipotéticos, cada uno de los cuales suponen valores en conflicto, y pide al sujeto que razone en torno a ellos y tome una decisión sobre cómo resolvería el protagonista de la historia ese dilema y por qué (Laorden, 1995, p. 55).

La entrevista consistió en un cuestionario con preguntas estandarizadas, entre las cuales se preguntaba cómo debería ser resuelto el dilema, cuál era la mejor forma de resolverlo y por qué. Posteriormente el análisis se centró en las estructuras lógicas mediante las cuales los sujetos entrevistados respondieron a los dilemas. Al igual que Piaget, Kohlberg no se centró en el contenido de los juicios morales emitidos, sino en su estructura racional.

Kohlberg se interesó por el proceso lógico del pensamiento que se pone en marcha cuando los valores personales entran en conflicto en un dilema moral. De acuerdo con los principios del enfoque cognitivo-evolutivo, el conflicto es motor del desarrollo, por lo que Kohlberg plantea que a través de los dilemas, se puede desencadenar un conflicto cognitivo, lo que Piaget denominó desequilibrio. Cuando el sujeto experimenta un desequilibrio, es debido a que diversas concepciones o valores personales son puestos en duda, y su sistema de valores entra en conflicto.

Posteriormente, para restaurar el equilibrio, es necesario que el sujeto asimile el problema y sus respectivas consecuencias, o acomode su pensamiento para abordar la crisis e idear cómo dar solución a los conflictos de su propio sistema de valores.

A través de los datos obtenidos en su investigación, Kohlberg establece tres niveles del desarrollo del juicio moral, los cuales se basan en “diversas formas de definir los valores a través de distintos tipos de razonamiento y perspectiva social” (Laorden, 1995, p. 56).

Estos niveles son: nivel preconvencional, convencional y postconvencional o de principios. En el primer nivel el preconvencional, los sujetos no poseen una idea clara de las reglas sociales, ni de la autoridad. Este nivel es característica de niños menores de diez años, algunos adolescentes e inclusive algunos adultos. A este nivel le corresponde “la *perspectiva individual concreta*, en la que el individuo piensa en su propio interés y en los intereses de otras personas por las que él puede preocuparse” (Retuerto, 2002).

“En este nivel las reglas y expectativas sociales son externas al yo y se mantienen por las consecuencias externas y directas de las acciones. Su perspectiva social consiste en razonar sobre sus intereses y los de las personas cercanas a él” (Laorden, 1995, p. 56).

En el segundo nivel, el convencional, el individuo se somete a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o autoridad y las defiende por el mero hecho de ser reglas o convenciones de la sociedad. En este nivel se encuentran la mayoría de los adolescentes y adultos. “A este nivel le corresponde la *perspectiva de miembro de la sociedad*, donde el individuo convencional subordina las necesidades del individuo a los puntos de vista y las necesidades del grupo o la relación compartida” (Retuerto, 2002, p.71).

En el nivel convencional las reglas y las expectativas sociales se producen en función de las relaciones diádicas...Los sujetos aprecian las normas sociales y las expectativas de los demás, sobre todo de la autoridad, y el sujeto se identifica con el papel social que ocupa. Normalmente sus valores se subordinan a los de la mayoría de la sociedad (Laorden, 1995, p. 57).

Finalmente, en el nivel postconvencional, el individuo diferencia el yo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en función de los principios que ha elegido. Es el nivel de la moralidad de los principios en virtud de los cuales se juzgan las normas. Este nivel se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente, sólo después de los veinte años (Kohlberg, 1992, p. 187-188). “A este nivel le corresponde la *perspectiva anterior a la sociedad*. Es la perspectiva de un individuo que se ha comprometido moralmente o que mantiene los niveles en los que debe estar basada una sociedad idealmente justa” (Retuerto, 2002, p. 72).

En el nivel postconvencional los sujetos comprenden las reglas de la sociedad y son capaces de ir más allá de ellas. Su pensamiento se basa en principios y valores construidos por él mismo y actúa y decide en función de ellos. Este nivel está orientado a la construcción de principios morales autónomos que permiten alcanzar una sociedad ideal (Laorden, 1995, p. 57).

A continuación se sintetiza la caracterización de cada nivel de desarrollo moral. (Adaptado de Díaz, María José; Medrano, Concepción, 1994) retomado en Sepúlveda (2002, p. 46).

<i>NIVEL PRECONVENCIONAL</i>	<i>NIVEL CONVENCIONAL</i>	<i>NIVEL POSTCONVENCIONAL</i>
<p>El bien se define en función de la obediencia literal a reglas u órdenes concretas tras las cuales se suponen presión o castigos. Las reglas no se comprenden como expectativas de la sociedad.</p> <p>En otras ocasiones, el bien se define en función de los propios intereses del yo.</p> <p>Para juzgar una conducta nunca se considera la</p>	<p>El bien se define en función de la conformidad y el mantenimiento de las reglas, papeles y expectativas de la sociedad o de grupos pequeños, como el de la religión o la denominación política.</p> <p>Conformarse y mantener reglas y roles significa más que simplemente obedecerlos, implica una motivación interna</p>	<p>El bien se define en términos de derechos humanos universales, valores o principios que la sociedad y el individuo deben mantener. Cuando la ley protege los derechos humanos existe el deber moral de cumplirla, pero cuando la ley va contra los derechos humanos existe el deber moral de no cumplirla.</p>

intención que la motivó.	relacionada con ellos.	
Las razones para seguir reglas son: el propio interés, la evitación del castigo, la deferencia con el poder, evitar daño físico a las demás personas, y el intercambio de favores.	Las razones para seguir las reglas son: la aprobación y la opinión social general, la lealtad a las personas y a los grupos, y el bienestar de los individuos y de la sociedad.	Las razones para seguir las reglas son: el contrato social, o compromiso general que tenemos por el hecho de vivir en sociedad, de mantener y respetar los derechos de los demás; y el acuerdo con principios que cualquier persona moral debería considerar válidos.
La perspectiva social es la de un miembro de la sociedad que juzga a partir de sus reglas.	La perspectiva social es la de un individuo en relación a otros individuos, o las dimensiones o consecuencias físicas de reglas o acciones.	La perspectiva social es la de un individuo que va más allá de la sociedad, construyendo principios superiores a ella.

Para Kohlberg, una persona autónoma se caracteriza por la capacidad de hacer juicios morales que parten de reglas, principios o valores, que aplican más allá de la autoridad de los grupos o personas que los sustentan.

Tanto Piaget como Kohlberg se basan en la noción de moral como un conjunto de reglas, por lo que necesitaron recurrir al concepto de las relaciones de reciprocidad como la igualdad y la justicia para desarrollar sus teorías. Para Kohlberg la justicia es la característica estructural de los juicios morales emitidos por el pensamiento.

3.1.2.1. Estadios del desarrollo moral

La teoría de Kohlberg analiza las perspectivas egocéntricas e individualistas, en las que no se consideran los intereses de los otros, para posteriormente avanzar hacia las perspectivas que integran las relaciones con otras personas, donde intervienen los sentimientos compartidos y la pertenencia a un grupo social. En

este tránsito descubre que los juicios de las personas evolucionan de un estadio a otro, en el que se desarrolla la toma de perspectiva social y moral, pues algunas personas son capaces de ponerse en lugar de otra persona y comprender el principio de la regla de oro que consiste en tratar a los demás como se quisiera ser tratado. Descubre que el pensamiento moral deja de ser meramente egocéntrico para lograr una conciencia de las normas, y posteriormente acceder a una etapa donde la norma deja de regir las conductas sociales, para dar paso a una conciencia racional autónoma, y reflexiva sobre los valores y la dignidad de las personas, anteriores a todo contrato o compromiso legal. A continuación se realiza una síntesis de las características de cada uno de los estadios del desarrollo moral que Kohlberg propone.

Estadio 1: Heterónomo: En esta etapa el bien se define como obediencia ciega a las reglas y la autoridad, se trata de evitar el castigo, y el no dañar físicamente a las personas. “La perspectiva social es egocéntrica, se confunde con la de la autoridad. No relaciona puntos de vista, ni considera la intencionalidad o los intereses psicológicos. Juzga según los intereses psicológicos de las acciones”. (Díaz & Medrano, 1994).

En el segundo estadio: Hedonista instrumental de intercambio, el bien se define entorno a la satisfacción de las necesidades y el mantenimiento de una igualdad en los intercambios. “La perspectiva social es individualista y concreta. Separa sus propios intereses de todos los demás. El bien es por tanto relativo.” (Díaz & Medrano, 1994).

El tercer estadio: de Conformidad a las expectativas y las relaciones interpersonales, el bien es definido en torno al buen desempeño personal, que depende de las expectativas de los demás. “La perspectiva social es la de un individuo entre individuos. Considera las expectativas y sentimientos de los demás. Relaciona puntos de vista según la Regla de Oro aplicada de forma

concreta. Se sitúa en relaciones diádicas interpersonales.” (Díaz & Medrano, 1994).

El cuarto estadio: Del sistema social y la conciencia, el bien se define en torno al cumplimiento del deber social, y en función del bienestar de la sociedad. “Distingue claramente el punto de vista social del acuerdo interpersonal.” (Díaz & Medrano, 1994).

El quinto estadio: Del contrato social y los derechos básicos, el bien es considerado en función de los derechos básicos, valores y contratos legales de una sociedad. “Es la perspectiva de un individuo racional que conoce valores y derechos previos a la sociedad. Integra las perspectivas a través de mecanismos formales y legales” (Díaz & Medrano, 1994).

El sexto estadio de Principios éticos universales concibe el bien en función de principios éticos universales reconocidos por la humanidad. En este estadio el individuo se considera un ser racional que reconoce la esencia de la moralidad: el respeto por la persona como fin en sí misma y no como un medio. (Díaz & Medrano, 1994). Este último estadio es la expresión idéntica de Kant, el cual consiste en la no instrumentalización de las personas. Este último período del desarrollo moral pretende que la persona sea capaz de pensar y actuar conforme los principios morales universales que rigen las conductas humanas, sin embargo el mismo Kohlberg señala que muy pocas personas acceden a este estadio debido a la complejidad racional que este implica.

Motivos para una toma de acción moral

Al analizar la estructura de los juicios emitidos por los niños y adolescentes, Kohlberg encuentra que existen ciertos motivos que determinan la elección racional en el cuestionamiento de los dilemas, por lo que sostiene que en el primer estadio: “la acción está motivada para evitar el castigo y la «conciencia» es un

miedo irracional al castigo” (Kohlberg, 1992). Estas son algunas de las respuestas al dilema del robo de Heinz.

A favor: “Si dejas que tu mujer muera, te meterás en problemas. Se te acusará de no gastar el dinero para salvarla y se abrirá una investigación sobre ti y el farmacéutico a causa de la muerte de tu mujer”.

En contra: “No debes robar el medicamento porque te van a perseguir y meter en la cárcel si lo haces. Si escapas, tu conciencia te va a tener preocupado pensando cómo te podría coger la policía en cualquier momento” (Kohlberg, 1992).

En el segundo estadio los motivos que Kohlberg encuentra se basan en la “acción motivada por el deseo del premio o beneficio. Se ignoran las posibles reacciones de culpa y el castigo se ve de una forma pragmática. (Diferencia entre miedo, placer o pena y consecuencias del castigo)” (Kohlberg, 1992).

En el tercero, la acción es motivada por el miedo a la desaprobación de los otros, ya sea en situaciones reales o hipotéticas-imaginarias. Se comienza a discernir entre la desaprobación y el castigo, el miedo y el dolor.

En el cuarto, la acción es motivada por el miedo al deshonor, y por la culpa sentida por el daño hecho a otros. Se comienza a diferenciar la culpa por las malas consecuencias, de la simple desaprobación.

En el quinto estadio, la motivación que lleva a determinada acción moral es la “preocupación por mantener el respeto de iguales y de la comunidad (asumir que su respeto se basa en la razón más que en las emociones.)” Se tiene la “preocupación por mantener el respeto de uno mismo, ejemplo, evitar juzgarse como inconsistente, irracional” (Kohlberg, 1992). Se comienza a “diferenciar la culpa institucionalizada y la falta de respeto a la comunidad o a sí mismo”.

Finalmente, en el estadio seis, el motivo de una acción moral se basa en la “Preocupación por la auto-condena por violar los principios propios de uno mismo”

(Kohlberg, 1992). Hay una consciencia clara entre la diferencia del respeto a la comunidad y el auto respeto. En este estadio el sujeto es consciente de la diferencia entre el propio respeto por alcanzar la racionalidad y el mantener los principios morales. En este caso la entrevista muestra las dos alternativas respecto al robo:

A favor. “Si no robas el medicamento y si dejas que tu mujer muera, después te culparás a ti mismo por ello. No se te culparía y hubieras vivido según la regla de la ley pero no hubieras vivido según tus propias normas de conciencia”.

En contra. “Si robaras la medicación no te culparía otra gente pero te condenarías tú mismo por no haber sido consecuente con tu propia conciencia y normas de honestidad”. (Kohlberg, 1992).

Como se puede observar, los criterios que Kohlberg toma en cuenta para analizar los motivos de una acción moral, no dogmatiza una postura moral en particular; es decir, que no califica las respuestas como “malas o buenas”. De esta manera existen opiniones que están en contra o a favor del robo, pero siempre argumentando las circunstancias en que este se lleva a cabo. Por este motivo es que los análisis no son de contenido, sino de estructura del pensamiento; ya que Kohlberg concluye que los distintos argumentos se pueden ubicar en determinados niveles o estadios de desarrollo moral, dependiendo del grado de conciencia alcanzado.

3.1.2.2. Principales críticas al estudio de Kohlberg

En un artículo publicado por Paul C. Vitz (1994), se enumeran una serie de críticas al modelo de desarrollo moral de Kohlberg, entre las que se encuentran:

La Moral Universal y Autónoma

El haber intentado crear una moralidad universal, basada en principios filosóficos occidentales tales como los de Kant o Dewey, sin considerar el resto del pensamiento filosófico en el mundo⁴.

La moral universal que Kohlberg plantea en el último estadio de desarrollo moral se fundamenta en una serie de principios filosóficos occidentales. Desde Kant, hasta Kohlberg, pasando por Piaget, la moral se ha fundamentado en la autonomía, pero pocos se han atrevido a afirmar lo contrario. En realidad nunca se es autónomo por completo, pues como los comunitaristas ya lo han señalado, el ser humano es un ser interdependiente, somos seres en relación, y la construcción de los significados siempre tienen un referente cultural. Por lo que al hablar de autonomía es necesario que se considere esta interdependencia.

Como lo cita MacIntyre (2001), somos seres dependientes porque somos vulnerables y padecemos aflicciones. La vulnerabilidad se torna en un rasgo de la condición humana, por lo que la dependencia y la racionalidad autónoma deben ser entendidas en torno a las relaciones de reciprocidad.

⁴ Esto ya se ha venido discutiendo desde la perspectiva de Dussel (2002), quien opina que la historia de la filosofía se ha centrado únicamente en categorías de corte occidental, y que es necesario una reconceptualización que parta de las necesidades tangibles desde América Latina.

Crítica del Contenido

Otra de las grandes críticas al pensamiento kohlbergiano se basa en la relación entre estructura y contenido. Kohlberg hace referencia a la forma y los procesos del pensamiento y no tanto a las decisiones reales tomadas en los conflictos morales; es decir, que centró sus estudios en la estructura y cambios del pensamiento, pero no en el contenido (Vitz, 1994). Esto es un problema en términos conductuales, pues las acciones morales surgen espontáneamente, desde una cultura y costumbres determinadas, inclusive, gran parte de los contenidos morales se basan en sentimientos, tales como la generosidad o el odio hacia los demás, siempre existe un referente cultural que determina en términos del contenido, los juicios morales. Inclusive, aunque Kohlberg no lo admite, existen investigaciones como la de Kalam (Vitz, 1994), que demuestran que la escala del desarrollo moral de Kohlberg confunde repetidamente el contenido del pensamiento moral, con su estructura.

Moral Relativa

Otra de las críticas consiste en que su modelo consiste en una moral relativa. El modelo de Kohlberg asume que el desarrollo moral puede ser caracterizado como un desarrollo de la capacidad moral neutral, sin respetar la real decisión que involucra el contenido moral. Sin embargo es casi imposible considerar una moral neutral o valorar neutralmente una situación. Al respecto, Wolterstorff (Vitz, 1994) observa que el punto básico de Kohlberg es que el juicio nunca es correcto o incorrecto, y las acciones son correctas o incorrectas sólo relativamente a ciertos principios. Pareciera que Kohlberg argumenta que no hay forma de determinar si un principio es más correcto o incorrecto que otro. Aparentemente no es posible escoger un principio incorrecto, por lo que “Wolterstorff concluyó que todo lo que podemos hacer es aplicar correcta o incorrectamente cualquier principio que se ha escogido” (Vitz, 1994). Si este crítico está en lo correcto, entonces Kohlberg parte de la consideración de que la moral es relativa a cierto principio y de que no hay manera de escoger entre varios principios, no existen las bases de una moral

absoluta para realizar un juicio moral acerca de los principios. Esto provoca que la tesis de Kohlberg se observe desde el relativismo moral.

Excesiva dependencia del lenguaje

Siguiendo con las críticas al modelo de Kohlberg, se encuentra la excesiva dependencia al lenguaje durante todos los estadios; ya que el análisis de cada entrevista dependió únicamente de las capacidades verbales de los niños. Es cuestionable que el desarrollo moral pueda ser descrito a través de un instrumento de medición como lo fueron la serie de dilemas morales y las entrevistas, ya que estas se basaron simplemente en la complejidad verbal de las respuestas obtenidas, lo que de alguna manera distorsiona el análisis para comprender la temprana vida moral de los niños que aún no han desarrollado totalmente sus habilidades verbales.

Crítica Ideológica

Una crítica más es la ideológica. “Probablemente la crítica más frecuente al modelo kohlbergiano, ha sido la que incorpora las asunciones ideológicas que son presentadas como parte de un supuesto teórico científicamente verificado” (Vitz, 1994, p. 20). Una de estas asunciones consiste en que las puntuaciones obtenidas al evaluar los juicios morales dependían del nivel de la educación. Por ejemplo, en varios estudios en los que los hombres obtenían un puntaje más alto que las mujeres en la escala del desarrollo moral, Kohlberg argumentaba que esto se debía a que en algunos casos los hombres poseían un nivel de educación mayor, así como un mejor estatus en su trabajo (cuestión que fue ampliamente criticada).

Según Rest (Vitz, 1994), los puntajes de los juicios morales no son sólo una medida de la competencia cognitiva o intelectual, sino que también miden cómo una persona se comporta. Él propone que tales puntajes predicen el comportamiento, inclusive el comportamiento moral superior como el ser más cooperativo (Vitz, 1994). Posteriores investigaciones refutarían esta supuesta

relación entre las habilidades cognitivas y la practica moral; ya que la moralidad no resulta solo del desarrollo de la razón como Kohlberg lo planteaba.

La Crítica desde las Virtudes

Otra crítica es acerca de las virtudes, pues para Kohlberg las virtudes fueron irrelevantes en su estudio, considera que no sólo son relativamente poco importantes en el campo de la moral algunos rasgos de carácter, “sino también que los procesos de formación de hábitos, mediante los cuales se supone que se establecen tales hábitos, tienen una importancia secundaria” (Peters, 1984, p. 116).

Algunos críticos recientes sugieren al contrario de Kohlberg, que existen dos tipos de virtudes, las que sirven de motivaciones y las que son rasgos de carácter, y que cuando nos referimos a una moral regida por principios como es el caso de este modelo, debemos distinguir estos tipos de virtudes; ya que se relacionan con la voluntad y con la motivación a la acción como la prudencia y la compasión.

Cuando Kohlberg señala que los determinantes decisivos del desarrollo moral son cognoscitivos, y que los rasgos de carácter poseen una importancia secundaria, no toma en cuenta que la justicia misma es considerada una virtud, al igual que el altruismo, y con esta postura se opone a toda una tradición de pensamiento acerca del desarrollo moral inaugurada por Aristóteles. Éste último es capaz de retomar los elementos racionales y conjugarlos con la práctica de ciertos hábitos que constituyen las virtudes. Su importancia en el desarrollo moral ya fue retomada en los primeros apartados del presente documento, donde se pueden comparar dos visiones distintas de la educación moral, y concluir que la teoría kohlbergiana no es capaz de integrar todos los elementos que inciden en el desarrollo moral de una manera unitaria e integral como es el caso de la educación en virtudes.

Por esta razón, la serie de críticas ya mencionadas, culmina con una que es de especial interés para el tema en cuestión: La crítica de la empatía y la emoción.

Crítica sobre la Empatía y la Emoción

Kohlberg asumió que la vida moral es primeramente determinada por los factores racionales, lógicos o cognitivos. En otras palabras, la racionalidad humana como expresión verbal, es el ingrediente esencial de la vida moral. Esta tendencia común para los teóricos cognitivos ha implicado que se nieguen ciertos aspectos emocionales, innatos, imaginativos y no verbales dentro de la psicología, lo cual ha recibido grandes críticas en los años recientes (Vitz, 1994).

Kohlberg niega completamente la evidencia de que los factores emocionales y no verbales sean significativos en el desarrollo moral. Sin embargo, investigaciones recientes como las de Zahn-Waxler (Vitz, 1994) muestran que los niños con tan sólo un año de edad, tienen la capacidad de la compasión y otros comportamientos pro-sociales. Existen evidencias confiables de que la empatía como la habilidad para sentir por los otros, comienza en una edad temprana. Esta empatía permite la conducta altruista, aún en niños de un año. De acuerdo con Piaget y Kohlberg, los niños de esta edad se encuentran en un estadio egocéntrico que no les permite pensar en las necesidades de los otros. Pero las actuales consideraciones sobre la evidencia de la empatía y las emociones tempranas ayudan a fundamentar las bases del altruismo (Vitz, 1994 p. 15).

En general, “el enfoque de Kohlberg ha prestado relativamente poca atención a las emociones y sentimientos de la toma de roles, donde la empatía es el elemento clave” (Kitwood, 1990). Si bien es cierto que su modelo considera la toma de roles, no explica por qué el niño debiera interesarse por los demás. Pareciera que su modelo, al otorgarle prioridad a los procesos racionales, se olvida de que el sujeto es un ser social, pero sobre todo sintiente.

Tal vez la fijación en la justicia como principio moral universal le imposibilitó considerar otros principios que son básicos en la persona, inclusive anteriores, como lo es el interés por los demás, “el cual se desarrolla en una época mucho más temprana en la vida de un niño y no requiere el mismo nivel de desarrollo conceptual que la justicia” (Peters, 1984), y que se relaciona con la capacidad de que el niño pueda identificar lo que corresponde al daño o bienestar ya sea en su persona, o en los otros.

La preocupación por los demás, que consiste en la consideración de las necesidades, los sentimientos y los intereses de otros, (que se ha venido considerando desde la ética del cuidado), resultaría ser un principio moral natural en el niño, y podría desarrollarse con mayor facilidad que el concepto de justicia por ejemplo. Si los niños fueran estimulados para preocuparse por los demás podrían desarrollar una consciencia moral más clara de adultos. Esta estimulación se basaría en la exposición y percepción del sufrimiento de los demás con el fin de sensibilizar a los niños en torno a la propia condición humana. Obviamente estas son una serie de especulaciones propias, sin embargo Carol Gilligan comparte la misma perspectiva sobre el cuidado y la preocupación por los demás, indispensables en la formación moral.

3.1.2.2.1 La propuesta de Carol Gilligan

En el apartado anterior se han citado algunas de las críticas más representativas hechas al modelo propuesto por Kohlberg, entre las cuales también se encuentra la crítica feminista, iniciada por Carol Gilligan, quien fue una de sus colaboradoras en su amplio estudio sobre el desarrollo moral. Las aportaciones de esta psicóloga han ayudado a replantear las discusiones en torno a la percepción social de la mujer, y al mismo tiempo han contribuido a concebir el desarrollo moral desde otra perspectiva.

Tras la idea de Kohlberg, de que la moral refleja cierta universalidad a partir de los niveles de razonamiento, surgen varios problemas conceptuales y metodológicos, pues es difícil fundamentar que existe una universalidad secuencial de cada uno de los estadios en diversas condiciones culturales. Además su estudio generalizó el desarrollo moral tanto en hombres como mujeres aún cuando sus sujetos entrevistados fueron en su mayoría varones.

Gilligan realizó sus investigaciones con mujeres siguiendo el modelo de la entrevista de Kohlberg, y encontró que la mayoría de las mujeres se encontraba en el estadio tres, lo cual le pareció absurdo; ya que dichas mujeres dieron muchas muestras de experiencia y madurez en sus explicaciones sobre la toma de decisiones morales, sin embargo, de acuerdo con la escala de Kohlberg, les correspondía un nivel inferior en cuanto a su desarrollo moral. Estos resultados la llevaron a replantearse los criterios que determinaban el nivel de desarrollo moral en los sujetos entrevistados.

Su método de trabajo se diferencia del de Kohlberg porque ella no se plantea el análisis de dilemas hipotéticos, sino la reflexión sobre los conflictos presentes y reales como es el caso del aborto, pues existe una distancia entre las situaciones hipotéticas en las que no nos vemos involucrados, y los problemas reales, en los cuales se puede analizar si uno puede resultar afectado. Al plantear diversos

problemas reales se pide que se explique en qué consiste el problema moral y las razones que influyeron para tomar cierta decisión moral.

El propósito de Gilligan fue encontrar personas que enfrentaran o hubieran enfrentado una difícil decisión moral, un dilema de la vida real, para comparar los resultados de la vida real con las soluciones hipotéticas del dilema. La vida real partió del estudio del aborto. Para Gilligan, los resultados de Kohlberg fueron basados en la orientación de la justicia como el problema central del desarrollo, en contraste con su orientación moral basada en el cuidado (Larrabee, 1993, p. 35).

La investigación de Gilligan se llevó a cabo con 29 mujeres, que se estaban enfrentando al dilema de la vida real al abortar o no, lo cual dio origen a diversos temas de gran importancia, relacionados con el cuidado y el daño.

Luego, Gilligan extendió su trabajo a otros estudios que incluían a hombres y mujeres, aunque siempre centrándose en las experiencias vividas de sus sujetos. En uno de ellos encontró que el 75 por ciento de las mujeres se orientaban principalmente por el cuidado, y el 25 por ciento por la justicia. Entre los hombres ocurría todo lo contrario: el 79 por ciento se orientaban hacia la justicia, el 14 por ciento hacia el cuidado, y el 7 por ciento hacia los dos por igual. (Kitwood, 1996, p. 144).

Los hallazgos de Gilligan consistieron en observar que la orientación moral de las personas varía de acuerdo al sexo, pues según el análisis de sus entrevistas, reportan que las mujeres se inclinan por el cuidado, mientras que los hombres se orientan por la justicia. En sus análisis interpretativos encuentra que existen varios componentes centrales en torno a la concepción de los problemas morales, tales como el cuidado, la responsabilidad, la compasión y las relaciones interpersonales, esto en comparación con el esquema de Kohlberg donde se privilegiaba la justicia, los derechos y la autonomía.

Al respecto, Gilligan se basó en la idea de que el hombre y la mujer “tienden a tener un sentido muy diferente de su ser en el mundo: mientras que los hombres fundamentan su identidad en la separación de los otros, las mujeres lo hacen en la

cercanía con los otros” (Kitwood, 1996, p. 143). Descubre que existen “dos modos de hablar sobre problemas morales” (Gilligan, 1988). Reflexiona sobre los tipos de describir las relaciones interpersonales y establece una diferencia entre la forma en que piensan y deciden las mujeres sobre cuestiones morales, y la forma en que lo hacen los hombres.

La tesis fundamental de Gilligan argumenta que existe una diferencia en las formas de concebir los problemas morales entre hombres y mujeres.

Lo que realmente sucede es que la mujer tiene una forma de entender y percibir la dimensión moral fundamentalmente diferente a la del hombre, y que esta diferencia es explicable por el papel que histórica y socialmente se le ha asignado desde los orígenes de la civilización, dado el lugar y la función que la mujer cumple dentro del ciclo vital y la organización doméstica, es decir, la reproducción social (Madrid, 1993, p. 58).

Una de las funciones básicas que la sociedad le ha conferido principalmente a la mujer a través de la historia, ha sido el papel de cuidadora, “de compañera que apoya y ayuda”. “Está inmersa en un tejido de relaciones y responsabilidades” donde se le confía y se recurre a ella para enfrentar la vida, “de algún modo, es la condición de posibilidad para que otros sobrevivan y triunfen” (Madrid, 1993, p. 58).

Esta capacidad vista en las mujeres pocas veces ha sido reconocida de manera positiva, pues algunos teóricos han visto esta habilidad como un impedimento para acceder a niveles superiores de moralidad abstracta. Por ejemplo, la autonomía que es una de las categorías principales tanto en el pensamiento piagetiano, como en el modelo de Kohlberg, se observa que es necesaria la capacidad de pensamiento reflexivo, crítico, imparcial y autónomo en la vida adulta del hombre. “Así, las mujeres, desde el punto de vista de la teoría del desarrollo moral, resultan deficientes: tener cuidado, atención, consideración y sensibilidad hacia las necesidades o intereses de otro, es ser moralmente deficiente” (Madrid, 1993, p. 58).

Análogamente esta “deficiencia” también ha sido característica de las emociones y los sentimientos dentro de las cuestiones morales; ya que anteriormente, para las teorías dominantes, parecía imposible considerar que los aspectos afectivos fueran factores determinantes en la constitución moral de las personas.

En contraste con las investigaciones racionalistas dominantes, las emociones de simpatía, empatía y sensibilidad son vistas como el tipo de emociones morales que necesitan ser cultivadas... Aún el odio podría ser un componente de la indignación moral que debería ser sentido cuando las personas son tratadas injustamente o inhumanamente, y esto podría contribuir (mejor que interferir con) una apropiada interpretación de los errores morales. Los sentimientos necesitan ser reflexionados y educados... pero las emociones son típicamente consideradas y negadas en las teorías morales racionalistas... (Held, 2006, p. 10).

Como ya ha sido mencionado con anterioridad, la racionalidad ha prevalecido en la mayoría de las teorías morales, las cuales dan prioridad a los aspectos racionales sobre los emocionales, y esto ha ocasionado graves problemas en torno a la comprensión de los enfoques educativos, ya que se tiende a separar ambas esferas. Sin embargo, desde la ética del cuidado este tipo de teorías racionalistas han resultado deficientes, pues se ha demostrado que es de vital importancia, el apreciar las emociones y las capacidades relacionales que permitan el desarrollo moral de las personas en contextos interpersonales reales.

Cuando Gilligan establece esta diferencia entre hombres y mujeres, al mismo tiempo está recurriendo a una distinción de carácter teórico dentro de las diversas concepciones éticas, pues como se expuso en el pensamiento de Lévinas, la ética consiste en el reconocimiento del otro, en la responsabilidad que uno asume respecto de la existencia de otro.

En consecuencia, la perspectiva moral de Gilligan contrapone la sensibilidad (que autores como Lévinas, Zubiri y Maturana son fundamento de todo acto moral), de la racionalidad (que Kant, Piaget y Kohlberg consideran eje fundamental en las cuestiones morales). Así, la moral desde la perspectiva femenina se concibe como

“responsabilidades en conflicto, cuya solución requiere un modo de pensar contextual y narrativo, es decir, entrar en la especificidad de la situación particular.” Mientras los hombres “consideran el problema moral como derechos o principios en conflicto o competencia, cuya solución requiere un modo de razonamiento formal y abstracto (Madrid, 1993, p. 59).

Con estas dos distinciones se vuelve a valorar la preocupación por el cuidado y la atención de los demás dentro de toda cuestión moral, tal como es planteado por Lévinas en su ética de la responsabilidad. Nuevamente vuelve a surgir el tema de la sensibilidad y la emoción como elementos inseparables de cualquier acto moral. Se pone de manifiesto que es necesaria una re-conceptualización de las actuales teorías que fundamentan el desarrollo moral de las personas, si se pretende comprender la responsabilidad en términos más humanos, y mejorar las relaciones interpersonales.

Gilligan propone una secuencia del desarrollo moral alternativa a la propuesta por Kohlberg. Esta nueva propuesta parte de enfoques o perspectivas sociales y no de estadios. Desde el enfoque femenino, lo que importa es la responsabilidad que se demanda, “la conexión y la relación que se establece por medio de esta responsabilidad. Como lo caracterizó una de las entrevistadas por Gilligan: “Un sentido muy poderoso de ser responsable ante el mundo” (Madrid, 1993, p. 59).

Parece que la mujer muestra una especial percepción social del otro o, como dice Gilligan de “otras voces” que reclamarían o merecerían ser consideradas en el momento de la decisión y contar dentro del razonamiento moral (Madrid, 1993, p. 60).

Desde el análisis de Gilligan, parecería que las mujeres muestran mayor sensibilidad a las necesidades de los otros, y asumen cierta responsabilidad en el cuidado de los demás. Se observa que en el discurso de las mujeres, casi siempre existe un reconocimiento de la existencia de otros puntos de vista que influyen en su conceptualización sobre los problemas morales; es decir, su moral se define en

términos de las relaciones con los otros, y lo bueno se identifica con cuestiones como el ayudar, complacer o agradar a los demás.

La característica de la moral de las mujeres que Gilligan describe, consiste en la preocupación por las situaciones morales particulares, más que por los principios universales y abstractos que plantea Kohlberg. La moral femenina se preocupa por el cuidado de otros, y el deseo de evitar dañar a los demás, el problema moral surge de las responsabilidades más que de los derechos. Esta moral se ve reflejada en el mantenimiento de la armonía en las relaciones de carácter amistoso, y no tanto en las reglas morales. Todas estas características representan una superior orientación moral.

Para describir el desarrollo de esta orientación moral, Gilligan propone un modelo de estructura progresiva en el incremento de la complejidad y diferenciación e integración de la visión moral del cuidado, en la cual se es responsable por sí mismo y por otros. El infligir daño es visto como la preocupación central de la moral que reemplaza las aplicaciones de la imparcialidad.

Gilligan describe tres niveles y dos periodos de transición en el desarrollo de la ética del cuidado, donde la dimensión moral es vista en términos de interdependencia e interrelación.

En el primer nivel el individuo está preocupado principalmente por su propia supervivencia, y “la transición ocurre con el surgimiento de un sentimiento de responsabilidad por los otros” (Kitwood, 1996).

El primer nivel: Orientación a la supervivencia individual. Aquí el sí mismo es el único objeto de preocupación. La práctica de la supervivencia del self es la suprema importancia y las consideraciones morales emergen sólo cuando las propias necesidades están en conflicto. Los problemas de la moral son las sanciones impuestas por el sí mismo.

La primera transición: del egoísmo a la responsabilidad. Esta transición refleja una definición del self dentro de las conexiones hechas con otros. Los deseos propios y las responsabilidades que uno tiene por otros son vistos como definiciones de conflicto entre lo que uno desearía y lo que uno debería hacer (Larrabee, 1993, p. 35).

En el segundo nivel se observa la visión estereotipada de la mujer cuidadora, donde la bondad está ligada al sacrificio personal y al reconocimiento y la aprobación de los demás. “La transición se produce a medida que la persona empieza a incluir el self en el campo del cuidado, intentando ser “buena” pero también “honrada” y “tan auténtica” (Kitwood, 1996). En este nivel existe una conexión entre el yo y los otros a través del concepto de responsabilidad. El cuidado del sí mismo pasa a un segundo plano. Aquí, la transición se lleva a cabo cuando comienza un desequilibrio entre el auto sacrificio y el cuidado, donde se reconsidera la relación entre el yo y los otros.

El segundo nivel: La bondad como el auto sacrificio. Este es el nivel de la visión convencional de la mujer como cuidadora y protectora. Los juicios morales son derivados de las normas sociales y el consenso. La preocupación por los otros, particularmente los sentimientos de otros y la posibilidad de infligir daño, es la principal preocupación para las personas en este nivel. La bondad, comparada aquí con el propio sacrificio y la necesidad de aprobar (estadio 3 de Kohlberg), está unida con el deseo de cuidar a los otros (Larrabee, 1993, p. 36).

La segunda transición: de la bondad a la verdad. En este nivel las mujeres comienzan a ver que la moralidad del cuidado debe incluir el cuidado del sí mismo como también el cuidado de los otros. Las situaciones, las intenciones y las consecuencias de una acción son de una importancia primordial aquí, no la evaluación de otros. Una mujer se esfuerza en el compás de las necesidades de ambos, del sí mismo y de los otros, para ser responsable por otros y ser buena, pero además para ser responsable por sí misma, y esto para ser honesta y real (Gilligan, 1977, 500). Un alto sentido de responsabilidad para la decisión acompaña el incremento de la atención de la propia responsabilidad para el sí mismo y para los otros (Larrabee, 1993, p. 36).

Finalmente, en el tercer nivel se establece un compromiso de la ética con la no violencia: “el cuidado se convierte en una obligación universal, que se acepta no por obligación, sino por un sentimiento de cercanía con otros seres sintientes (Kitwood, 1996). La transición de este nivel se da en la inclusión del yo y de los otros en la responsabilidad del cuidado, se distingue entre el cuidado del sí mismo y el cuidado de los demás.

El tercer nivel: la moralidad de la no violencia. El conflicto entre el egoísmo y la responsabilidad para el sí mismo es resuelto en este nivel en el principio de la no violencia. Una moral de igualdad entre el sí mismo y los otros es alcanzada por la igualdad en la aplicación de la prescripción contra el dolor. El cuidado comienza con una obligación universal, la elección ética del sí mismo de un juicio posconvencional que reconstruye el dilema en una forma que permite la asunción de la responsabilidad por elección (Larrabee, 1993, p. 36).

La moral de la responsabilidad que Gilligan describe en estos niveles de desarrollo, se basan en el concepto de la armonía y la no violencia, y el reconocimiento de las necesidades de la compasión y el cuidado de sí mismo y de los otros. Este es el contraste con la moral de la justicia desarrollada por Kohlberg, la cual se basa en el concepto de reciprocidad e imparcialidad, y el reconocimiento de que uno debe respetar los derechos de los otros, así como los propios.

Otras de las grandes diferencias entre estos dos modelos de desarrollo moral mencionadas por Larrabee (1993), consisten en que la moral ofrecida por Gilligan es distinguida por un énfasis entre el auto sacrificio y el egoísmo, y las relaciones interpersonales son consideradas primordiales; mientras que la moral de Kohlberg sobre los derechos es distinguida por un énfasis en la separación de las reglas y la legalidad, y lo principal es la consideración del individuo.

Para Gilligan la ética del cuidado es lograda a través de la percepción del sí mismo y la conexión con los otros. Para Kohlberg una ética de los derechos es lograda a través de los procesos de separación e individuación del sí mismo de los

otros. Para Gilligan los dilemas morales son contextuales y son resueltos a través del pensamiento inductivo. Para Kohlberg la moral de los principios es una moral universal y son aplicados a través de dilemas morales con un pensamiento abstracto y formal. Para éste el desarrollo de los principios morales del razonamiento procede a través de los estadios de secuencia invariacional y es universal. Para Gilligan el desarrollo de un principio moral de responsabilidad procede a través de estadios secuenciales, sin ninguna pretensión de universalidad (Larrabee, 1993, p. 36).

Para ciertos autores como María Elena Madrid (1993), el sujeto moral es aquél que puede comprender al otro en sus propios términos y en consecuencia puede responderle, esa comprensión consiste en aprender a considerar las perspectivas de otros, “en comprender lo que alguien más está experimentando”. Lo cual conlleva a pensar la ética desde otra perspectiva, ya no en términos de lo justo o lo injusto como lo señala Kohlberg, sino en términos de comprensión en las relaciones, “que considere los sentimientos del otro en la situación” (Madrid, 1993, p. 61).

Sin embargo, “esa comprensión o consideración de los sentimientos del otro” parte de ciertos mecanismos que no siempre corresponden al ámbito racional, pues también involucra una serie de factores emotivos que contribuyen al entendimiento y la toma de perspectiva de otras personas.

Algunas teorías han aportado evidencias que confirman que la capacidad humana para experimentar el estado interior de otras personas se inicia con la empatía. Pero el problema al que se enfrentan dichas teorías consiste en que aún no se tiene claro qué factores la determinan, y cómo podría aprovecharse dicha capacidad en beneficio de las actitudes pro-sociales, cuestión que se problematizará en los siguientes apartados.

4. La Empatía como proceso emocional y cognitivo que permite la apertura y el Entendimiento del Otro

El marco conceptual que hasta estas líneas se ha venido desarrollando, tiene la finalidad de hacer más comprensible la posibilidad de reformular los elementos afectivos y emocionales en términos morales.

Debe aclararse que este planteamiento no sobrevalora lo emocional de lo racional; simplemente se recopilan algunas de las teorías que han quedado olvidadas en las actuales fundamentaciones de carácter moral y ético.

Tanto la afección como la cognición son elementos que integran una unidad en la constitución humana, y cualquier teoría que fragmente esta unidad, responderá a modelos de desarrollo incapaz de dar cuenta de las complejas construcciones intersubjetivas.

El eje ético del que se partió en un principio, exige el reconocimiento y la responsabilidad que el ser humano debería tener de los otros, en una comunidad de mutua reciprocidad. Pero no es suficiente con describir el plano deontológico de las utopías sociales; ya que las acciones morales no dependen únicamente de las construcciones objetivas, sino de las subjetivas, de la interiorización y comprensión de principios que juegan un papel fundamental dentro de la consciencia individual.

Si bien Piaget y Kohlberg han encontrado que la autonomía individual y la consciencia reflexiva que da cuenta del sí mismo y del mundo que le rodea, son indispensables en el amplio y complejo desarrollo moral, también es necesario que se profundice en los procesos de descentramiento, donde el egocentrismo y los apegos humanos representan un desprendimiento del sí mismo.

Cuando las relaciones interpersonales se tornan violentas, y las posibilidades de intercambio responden a un exacerbado individualismo, es pertinente preguntarse por qué el egoísmo parece ser la causa del escaso interés o preocupación por los otros, cuál es el origen de ciertas acciones como el cuidado, y en qué consiste la naturaleza sociable del ser humano.⁵

No hace falta decir que actualmente los lazos sociales están permeados de egoísmo, violencia y miedo, pues es una situación social cotidiana que todos los días se manifiesta en los ataques contra la dignidad de las personas. En el campo de la Psicología se han elaborado modelos de acciones preventivas de estos conflictos; sin embargo, pocas teorías han dejado de partir de la suposición del carácter egoísta y agresivo del ser humano, para pensar en actitudes más positivas como la amistad, la empatía o el altruismo. La mayoría de las investigaciones se problematiza por resolver las conductas sociales negativas, y muy pocas se interesan por comprender las conductas positivas.

La salud implica poder estar en armonía, tanto física como mentalmente. Por esto es necesario que la emotividad sea objeto de preocupación en cuestiones educativas. Más aún, cuando se ha comenzado a re-descubrir que las emociones son motivos para tomar ciertas acciones, lo cual las involucra íntimamente con la moral.

Es fácil comprender que en el desarrollo infantil hay un paso del egocentrismo, a la socialización. Pero entre estos dos aspectos sigue existiendo un abismo que no ha podido explicar por qué las personas, aún adultas, permanecen en un total estado egocéntrico. Se prefiere el recibir, que el dar, y cuando se habla en

⁵ Teóricos como Dussel, asumen que los modelos económicos de producción como el capitalismo, han repercutido en las formas de conducción del ser humano. Pero si se pretende modificar las relaciones sociales de injusticia, es necesario que también se parta de acciones conscientes a nivel individual, que den lugar a pequeñas comunidades de diálogo e intercambio, sin olvidar que de la comunidad surgen los referentes identitarios en la conformación de la subjetividad.

términos de daño, se prefiere dañar a ser dañado. Estas personas siempre intentan satisfacer sus propias necesidades, aún sobre las necesidades de los demás.

Este egocentrismo, análogo al individualismo, responde a modelos histórico-culturales que obedecen a cuestiones tales como la supervivencia. Sin embargo dichas actitudes se han colocado en los extremos, pues incluso el causar daño a los demás se ha tornado un placer.

Cada vez se torna más difícil llegar a acuerdos y tomar compromisos, las relaciones sociales se han olvidado del carácter recíproco. El interés particular prevalece sobre lo colectivo.⁶

Este “descentramiento” parece que es llevado a cabo gracias a la comprensión de las necesidades de otros, a las relaciones de intercambio social, y a la habilidad de imaginar lo que otros sienten.

Algunos teóricos argumentan que es imposible sentir lo que otros experimentan, pero lo que sí es posible, es que este juego de sensibilidades permita desenvolver las capas de la fragilidad humana, y llegar al centro de la conmoción por el sufrimiento de otros, al vínculo afectivo humano.

Esta tesis surge de la idea de que los lazos afectivos sociales permiten, al igual que la razón, un entendimiento de las situaciones y necesidades del otro.

Pero la apertura al otro, no es posible sin un mínimo de imaginación en el que se aprenda a entender y compartir los sentimientos de los demás. Dicha comprensión no es sólo racional, también es afectiva.

⁶ Asunto que ya ha sido discutido en el apartado sobre el comunitarismo.

Las actuales teorías cognitivas darán cuenta de la conjugación de estos elementos, y llegarán a proponer las “emociones morales”, entre ellas, la empatía como la emoción que posibilita la atención, imaginación y susceptibilidad para situarse en las emociones de otros.

En palabras de Hoffman (1989), “la empatía es una fuente de motivación moral porque estimula la preocupación general por el bienestar de otros”.

4.1 Los componentes afectivos y cognitivos en el desarrollo moral, y la toma de rol.

En una persona no pueden funcionar independientemente sus sentimientos y sus juicios sobre el mundo, sus valores, sus razonamientos morales y su conducta; ya que todos estos factores van estrechamente unidos a una concepción de racionalidad. (Entendida ésta no en su forma reduccionista al adjudicarle sólo los sistemas lingüísticos y formales del pensamiento, sino una racionalidad tal que abarca tanto los elementos cognitivos, como los afectivos).

El problema del modelo de formación moral radica en que éste se basa en un enfoque totalmente cognitivo y las emociones son desplazadas a un plano más superficial. Al respecto, Kohlberg en sus primeras disertaciones sobre el desarrollo moral sólo pone énfasis en el pensamiento, en el juicio moral como una entidad netamente determinada por las capacidades cognitivas.

Los psicólogos y filósofos pertenecientes a la tradición del emotivismo, sostienen que el motivo de los sujetos para comportarse moralmente depende de los sentimientos de simpatía, compasión, o benevolencia, los cuales permiten al sujeto abrirse y comprender a los demás. Las emociones morales, tal y como se discuten en esta investigación parten de una capacidad común que permiten el paso de sentir lo que el otro siente y tratar de aliviar el dolor en un caso extremo.

En términos cognitivos, uno de los elementos fundamentales de la moralidad es la empatía y la asunción de roles (la conocida role-taking), la capacidad para sentir como el otro y en el otro: no es una salida de uno mismo egoísta, es decir, no ayudamos sólo porque vemos reflejadas las desgracias ajenas en nosotros mismos, con lo que, al ayudarle, es como si nos auto-ayudáramos indirectamente, al sentirnos con él nos hemos proyectado fuera de nosotros y hemos actuado en consecuencia por el otro que sufre, hacia él y en él (Gozálvez, 2000, p.129).

De esta manera la moral es concebida como una constitución de elementos tanto cognitivos y emotivos. Hasta hace algún tiempo aún prevalecía la visión racional de la formación ética, sin embargo, en los recientes estudios se le ha brindado una especial preocupación a las emociones. En consecuencia es importante saber fundamentar por qué las investigaciones han tomado este giro y desde qué perspectivas lo postulan, así la formación moral en el campo educativo debería otorgarle la importancia que se merecen los aspectos afectivos, pues son una prioridad en el desarrollo moral de los alumnos.

En los estudios de Kohlberg sólo se mencionó la capacidad de toma de roles como uno de los elementos necesarios para poder acceder a la comprensión de lo otro, pero no hubo una especificación tan radical como lo haría posteriormente Martin Hoffman, quien ha dedicado gran parte de su vida en el estudio de la empatía como uno de los principales elementos en el desarrollo moral.

La empatía se refiere, doblemente, tanto a una operación de nuestro psiquismo como a la facultad que lo posibilita, es decir, la facultad de captar y comprender las emociones y sentimientos observables del otro, y ello en virtud de un proceso de identificación con la persona o grupo con el cual uno se relaciona. El componente afectivo implica una respuesta emocional concordante con el estado afectivo de otra persona, mientras que el componente cognitivo implica una comprensión de los sentimientos del otro bien a través de asociaciones simples o bien a través de procesos de asunción de rol más complejos. Ninguna de las dos dimensiones recogen por separado el auténtico significado de la empatía... (Gozálvez, 2000, p.135).

En esta cita se recupera una postura netamente cognitiva sobre la cuestión de la empatía. Aparentemente se podría ver como una concepción que le brinda mayor peso a las capacidades cognitivas del pensamiento, pero si se analizan las actuales corrientes cognitivas, se podrá apreciar que son ellas principalmente quienes han comenzado a desarrollar complejas teorías sobre las emociones, y que en consecuencia pueden brindar una nueva forma de concebir los procesos lógicos y emocionales como elementos de una conciencia unitaria. La empatía no puede prescindir de ninguna de sus dos facetas, la emotiva y la intelectual.

La ventaja de abordar el problema de la empatía y las emociones morales desde un punto de vista cognitivo estriba en que, por un lado, no hemos de seguir manteniendo la frontera y contradicción entre las esferas de lo racional y lo irracional, separación vista ahora como artificial y violadora del principio de unidad psicológica; por otro lado, ofrece una explicación causal a la cuestión de la variedad cualitativa en las emociones y a la cuestión del origen de los sentimientos morales y actitudes pro-sociales. Y, conectado a esto último, ofrece argumentos de índole lógico-psicológica (inseparables de argumentos de corte filosófico) para entender qué emociones pueden ser llamadas 'morales' y por qué (Gozálvez, 2000, p.131).

“El reconocimiento de las emociones constituye uno de los dos requisitos cognitivos de la empatía, el otro es la adopción de roles” (Gordillo, 1996). Esto se comienza a vislumbrar con la teoría piagetiana, donde se analiza la disminución del egocentrismo cognitivo en los niños, para pasar posteriormente, a la toma de perspectiva.

La empatía posee dos dimensiones, la cognitiva y la emocional. La esfera cognitiva se refiere a la toma de perspectiva de la otra persona, el ponerse en su lugar, mientras que la emocional tiene dos variantes y consiste en tratar de experimentar las mismas respuestas emocionales que experimenta la otra persona, o reaccionar emocionalmente ante las experiencias que esa persona está viviendo (Morales, 2007, pág. 400).

Cuando se habla sobre educación moral, no se puede dejar de lado que la empatía es una de las capacidades que más puede favorecer a la interiorización de ciertos valores; pero sobre todo, la auto reflexión sobre el propio pensar y sentir, y al mismo tiempo el pensar en la situación del Otro.

4.1.1 Las emociones: conceptualización y clasificación

Los nuevos estudios que se han venido realizando recientemente describen la importancia de concebir la unidad entre mente y cuerpo. En cuanto a las emociones, se sabe que su equilibrio es un elemento primordial en la salud física y mental del ser humano. La mayoría de las emociones y la manera en que se expresan son determinadas por la cultura donde vive el individuo, por lo que un estudio social y psicológico a mayor profundidad logrará avanzar en el campo de su estudio.

La ética no puede prescindir de la parte afectiva o emotiva del ser humano porque una de sus tareas es, precisamente, poner orden, organizar y dotar de sentido a los afectos o las emociones (Camps, 2011; p.25).

Actualmente, ciertas investigaciones han encontrado que las emociones son cruciales en la toma de decisiones (Johnson – Laird y Oatlay, 2000; Damasio, 2007). Esto tiene una consecuencia directa en la conducta de las personas, pues las emociones influyen en la forma en que se establecen las relaciones interpersonales durante la vida.

En los últimos treinta años se ha manifestado un particular interés por su estudio, ya que anteriormente el uso de las palabras emoción, sentimiento pasión y afectión, solían ser usados indistintamente. Esto se debió a que los primeros en reflexionar sobre estas cuestiones fueron filósofos, quienes comenzaron por utilizar el término de pasión y sentimiento como sinónimos. “Podemos decir que

las palabras “pasión”, “emoción” y “afecto” han servido tradicionalmente, en los textos filosóficos y psicológicos, para designar aproximadamente el mismo conjunto de estados mentales” (Hansberg, 2001, p. 12).

La palabra emoción se deriva de la palabra latina *emover*, que significa remover, agitar, conmover, excitar. Motivo y emoción tienen significados similares, pueden sostener y dirigir la actividad del organismo. Para ciertos autores ambas palabras tendrán el mismo significado, pues curiosamente emoción y motivación tienen la misma raíz latina. Para Bisquerra (2000) una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno.

En cambio para Damasio la emoción es:

La combinación de un proceso mental evaluativo, simple o complejo, con disposiciones a las respuestas de ese proceso, en general, que se dirige al propio cuerpo y que produce un estado corporal emocional, pero también se dirige al mismo cerebro, dando como resultado cambios mentales adicionales (2007, p. 139).

Para este último, la diferencia que existe entre la emoción y el sentimiento radica en que el sentir es una reflexión sobre la emoción, implica un proceso cognitivo más elaborado, y posee una duración más larga que la emoción.

Los psicólogos y los neurólogos suelen vincular las emociones y los sentimientos en una secuencia en la que primero se dan las emociones, las cuales producen o son a su vez síntoma de la existencia de ciertos sentimientos. “Si las emociones se presentan en el teatro del cuerpo, los sentimientos se representan en el teatro de la mente” (Damasio, 2001).

El renovado interés que ha surgido en la filosofía, las ciencias cognitivas, psicología, neurología, biología evolutiva y la antropología entre otras, demuestran

que existe una necesidad por formular teorías más profundas sobre la comprensión de las emociones.

En la vasta diversidad de las emociones que experimentamos los seres humanos hay una difícil clasificación que trate de determinar en qué dependen todas y cada una de ellas, sino es que difícil, imposible; ya que existen algunas emociones unidas a la experiencia fenomenológica, a cambios fisiológicos, y en otras, dicha conexión es menos clara. En algunas emociones es más fácil determinar que en ellas se tienen ciertos estados cognitivos o actitudes evaluativas. Por otro lado, como lo menciona Olbeth Hansberg (2001), para los filósofos es común distinguir las emociones de los estados de ánimo, sosteniendo que uno de los rasgos distintivos de las emociones es su intencionalidad, esto es, el que estén dirigidas a un objeto. También se ha intentado distinguir entre emociones del temperamento o de los rasgos de la personalidad que están relacionados con emociones.

Otra división que ha sido fundamental para el estudio de las emociones es la distinción entre episodios emocionales de duración limitada (“ante su respuesta montó en cólera”) y disposiciones a tener una emoción (“cuando va al café siempre teme encontrárselo”). También están las emociones de largo plazo (“ha estado resentido con su padre desde hace 20 años”; “la ha amado siempre”) (Hansberg, 2008). La división de las emociones continúa dependiendo del interés al que se aproxime su estudio, por ejemplo, también se tiene la clasificación entre las emociones básicas o primarias y las emociones derivadas, complejas o compuestas.

Las emociones básicas consisten en las que experimentamos a diario y que se pueden identificar bajo ciertas características fisiológicas, son básicas y singulares, al mismo tiempo que universales porque han surgido evolutivamente, por ejemplo el miedo, la tristeza, la sorpresa, el enojo y la alegría, no dependen de la cultura (Johnson, Laird y Oatley, 2000). Las emociones complejas son la

combinación de las emociones, las cuales dependen de la evaluación consciente, de la influencia directa del entorno social y que parten o surgen de la interacción con otras personas, dependen de la cultura o de ciertas características individuales. Así tendremos emociones complejas tales como la compasión, la vergüenza, la envidia o el resentimiento, y que más adelante se podrán clasificar como emociones morales.

Una clasificación más de acuerdo con el texto de Hansberg (2001), consiste en las positivas y negativas, según la actitud que evalúe positiva o negativamente un objeto.

Sin embargo, desde las teorías cognoscitivistas, existen otros elementos centrales de las emociones, como lo son los pensamientos, creencias, apreciaciones, percepciones, representaciones, juicios, deseos, etc. Desde esta perspectiva las emociones son consideradas una clase de estados mentales que no son reducibles a ninguno de los estados cognitivos que se han puesto, sino que forman un grupo de estados con características propias que pueden variar según la emoción que se estudie.

Las causas y razones de ciertas emociones pueden ser los pensamientos, las creencias y deseos, pero a su vez, éstos últimos también pueden ser efectos de estados emocionales.

No es sencillo comenzar por definir los términos sobre las teorías de la emoción, porque su estudio es muy amplio y presenta varias discusiones internas que dificultan el campo de análisis. Para comenzar con un panorama general sobre su descripción se recurrirá a la clasificación que Calhoun y Solomon (1996) realizan, en la que se tienen cinco enfoques importantes: el de la sensación, el fisiológico, el conductual, el evaluativo y el cognoscitivo.

Dentro de las teorías sobre la sensación se tiene su mayor expositor a Hume, en las teorías fisiológicas a Descartes y James. Estas dos teorías hacen hincapié en el sentimiento de una emoción, ya sea de carácter psicológico o fisiológico.

En las teorías conductuales, como su nombre lo indica, se presta especial atención a las conductas distintivas relacionadas con diferentes emociones. Las emociones son analizadas ya sea como la causa de esas conductas (Darwin) o como algo que consiste única o principalmente en patrones de conducta (Dewey, Ryle).

Las teorías evaluativas (Brentano, Scheler) comparan las actitudes en pro y en contra de las emociones (sentir agrado, desagrado, amor, odio, etcétera) y los juicios de valor positivos o negativos. En este tipo de análisis, el “objeto” de la emoción es importante.

Finalmente, las teorías cognoscitivas, que cubren un amplio espectro de las teorías particulares, se enfocan en la conexión entre las emociones y nuestras creencias sobre el mundo, nosotros mismos y los demás. Por ejemplo, las emociones parecen depender de ciertas creencias (la envidia depende de la creencia de que otra persona ha tenido mejor suerte que nosotros, por ejemplo), y pueden modificar nuestra percepción del mundo y nuestras creencias al respecto (Calhoun, 1996, p. 14).

4.1.2 Algunos aspectos de la teoría cognitiva de las emociones

En la clasificación anterior ya se han considerado algunos puntos referentes a la teoría cognitiva, de la cual se pueden extraer una serie de características que ubican a las emociones en el plano del pensamiento.

Esta ha sido la clasificación en la que se fundamenta el presente trabajo de investigación; ya que permite pensar las emociones en términos de evaluaciones, intenciones y creencias, lo cual posibilita la discusión en torno a las llamadas “emociones morales”.

Las emociones han sido definidas como “disposiciones mentales” que generan actitudes. “Su vinculación con el deseo las convierte, en disposiciones a obrar, que proporcionan a la persona una orientación, la cual viene dada por las creencias que uno tiene sobre la realidad, y se proyecta hacia un objetivo propiciado por el deseo. Las creencias proveen a la persona de una “imagen del mundo que habita”, mientras los deseos le proporcionan “objetivos o cosas a las que aspirar”. El puente que vincula las creencias al deseo es el estado emotivo. Es así como las emociones tienen que ver con una forma determinada de entender el mundo y provocan un comportamiento reactivo (Camps, 2011; p. 29).

La teoría cognitiva de las emociones responde a un modelo integral que no escinde los factores cognitivos de los afectivos, pues es imposible definir los pensamientos sin ningún componente de sentimientos (Rest, 1984). Por su parte Lazarus afirmaba que “la actividad cognitiva es una condición necesaria y suficiente de la emoción” (Lazarus, 1991), y asevera que en los últimos años se ha producido el cambio más significativo en la forma en que los psicólogos entienden las emociones, en tanto que ha habido un “redescubrimiento de que las emociones son productos de los procesos cognitivos” (Lazarus, 1991).

Lazarus no ha sido el único representante de las teorías cognitivas, existen otros autores que se basan en esta teoría y que han aportado una visión más integral de la emoción, como es el caso de Nussbaum (2008), quien en su obra “Paisajes del pensamiento” ha profundizado sobre la compasión como una emoción moral de corte cognitivo. Para ella, las emociones “no son sólo el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional, son parte, una parte considerablemente compleja y confusa, del propio raciocinio de esa criatura” (Nussbaum, 2008, p. 23).

La inmensa gama de emociones responde a factores diversos, pues algunas se relacionan más con las sensaciones o cambios fisiológicos,

Cuando se dice que las emociones tienen objeto, o que poseen un carácter intencional, se refiere a que casi siempre son acerca de algo; es decir, que siempre se percibe o se interpreta un contenido del mundo.

Robert Solomon (1980) muestra cómo la emoción es un proceso intencional, aunque quien la experimenta no la reconozca como tal, ya que las emociones son “juicios de urgencia”. La emoción es intencional porque constituye una especie de juicio moral, pues tiene un objeto y una causa que, aunque complejos, desencadenan sentimientos y conductas derivadas que, en general, son adaptativos (Díaz, 2007, p. 180).

De acuerdo con Nussbaum (2008), las emociones representan juicios valorativos, pues surgen de la diferenciación entre el agrado y el desagrado. “Para Richard Lazarus, las emociones son «evaluaciones» en las que un animal reconoce que algo importante para sus propios objetivos está en juego dentro de lo que sucede en su entorno” (Nussbaum, 2008, p. 132).

Por otro lado, algunas emociones pueden basarse en ciertas creencias sobre el mundo, lo cual repercute en la emoción que se experimente. Al mismo tiempo, dichas creencias pueden ser modeladas por las normas sociales, lo cual puede alterar la vida emocional (Nussbaum, 2008).

La relación entre las normas sociales y la vida emocional da lugar a la reflexión sobre la posibilidad de educar los sentimientos para una mejor convivencia.⁷

En general, si las emociones pueden representar ciertos deseos, actitudes o creencias sobre el mundo, entonces es posible pensar en el papel que desempeña “la construcción social en la vida emocional”, pues se torna una responsabilidad política el otorgar las bases sociales para una salud emocional (Nussbaum, 2008).

⁷ Cuestión ya tratada en el apartado sobre las virtudes.

4.2 Las emociones morales

Como ya lo ha sustentado la teoría cognitiva, las emociones son intencionales, nos vinculan con el mundo en tanto que damos una respuesta sensible ante los estímulos de lo que nos rodea. Estos estímulos pueden ser suscitados por diversos objetos o situaciones, y no siempre provocan una respuesta fisiológica.

Pero resulta que el mundo que nos rodea también pone a prueba nuestra capacidad de relacionarnos con otros, no tan sólo con el medio natural, sino con el social. Es de suponerse que las emociones también involucrarán a los otros. De ahí que las emociones morales sean las que se originan como resultado de la interacción con otras personas.

Dentro de estas emociones se encuentra el resentimiento, el orgullo, la envidia, los celos, la indignación, la culpa, la gratitud, la compasión, la empatía, etc. Como ya se ha descrito, estas emociones estarán permeadas de creencias, deseos o actitudes que culturalmente pueden ser determinadas.

Haidt (2003) realiza una clasificación de las emociones morales de acuerdo con los siguientes criterios:

1. Emociones concernientes a otros. Por ej., desprecio, ira, disgusto.
2. Emociones auto-conscientes: por ej., vergüenza, turbación, culpa.
3. Emociones referentes al sufrimiento de otros; por ej., empatía.
4. Emociones referentes al elogio de otros: por ej., gratitud, temor, elevación.

Haidt (2003) señala que mientras las emociones básicas provienen de ideas, imaginación, recolección o percepción con relevancia personal inmediata, las emociones morales, son emociones complejas, que están ligadas a los intereses o al bienestar de las sociedades, así como también a las personas. Además, las

emociones morales son evocadas en circunstancias que se extienden más allá de la esfera inmediata de uno mismo.

Las emociones morales promueven una positiva cohesión social, pero al mismo tiempo también pueden provocar la disolución o la reorganización social. La culpa, la gratitud, y la compasión son ejemplos de emociones morales pro-sociales. Por el contrario, el desprecio, la indignación y el resentimiento, pueden desencadenar actitudes negativas en determinados núcleos sociales.

Haidt (2003) y Moll (2003) proponen que la conducta moral es provocada por disposiciones espontáneas, implícitas y que las emociones morales operan automática e inconscientemente. Señalan que la conducta moral proviene de un delicado balance entre la conducta pro social y altruista en un extremo y la conducta antisocial y egoísta, en el otro.

En general, desde esta investigación se dará por supuesto que la empatía es una emoción moral, la cual, al ser un estado mental representará tanto cogniciones como emociones, pues ambas no pueden desligarse, ni establecer mayor prioridad a alguna de ellas; ya que este proceso implica una integración total de ambas, y cuando se haga referencia a ella, se considerará como una unidad entre el pensar y el sentir.

Las emociones morales son emociones complejas que pueden incluso estar formadas por otra serie de emociones. El ámbito cognitivo y el afectivo no se disuelven, son un sistema integral de los procesos mentales que dan cuenta de una consciencia viva y humana, determinada por factores objetivos y subjetivos.

4.2.1 Empatía, simpatía y compasión: Distinciones conceptuales

La Empatía

La palabra empatía no es un concepto reciente, se ha utilizado en varios tratados de ética desde tiempos muy antiguos. Aristóteles habla de ella refiriéndose al concepto de compasión; el problema radica en que el término se ha venido modificando según las disciplinas y los campos de estudio en los que se aplica. Así también en el siglo de las luces Smith retoma el concepto y la nombra simpatía, haciendo de ella una teoría sobre los sentimientos morales. Según Adam Smith, de la mezcla de simpatía hacia los sentimientos ajenos y del amor propio, surgen los valores morales que hacen posible que los individuos puedan convivir en una sociedad justa.

Al parecer, el término empatía tiene sus orígenes en la palabra alemana *Einfühlung* que significa “sentir adentro”. Así, el término de empatía es trasladado de la Filosofía romántica a la Estética, pues en la obra de arte el objeto es asimilado por el artista quien lo capta de una manera muy particular, como si el objeto se fundiera en el sujeto en una unidad recíproca.

El crítico de arte Edgard Wind (1963) declaraba que el término “*Einfühlung*” fue utilizado por primera vez por Robert Vischer en 1873, en su tratado de psicología de la estética y de la percepción formal. Según Wind (1963), fue Vischer quien dio a la teoría de la “*Einfühlung*” su “exposición más temprana y más elocuente” y sus ideas “tuvieron una gran aceptación entre los historiadores del arte de su generación, quizás porque él mismo era un historiador del arte. La psicología de la estética de Vischer incluía una proyección del sí mismo como en el objeto artístico (Eisenberg, 1992).

El término se ha venido modificando, por especialistas de diferentes áreas del conocimiento como filósofos, sociólogos, psicólogos, entre otros, a través del tiempo.

Titchener (1867-1927) recurre al concepto de empatía. Su conocimiento de las lenguas modernas, además del griego y del latín, era considerable y su interés por la etimología le llevó a traducir “Einfühlung” como “empathy” a través del griego “empatheia” que significa literalmente “en” (“en”) “sentimiento o pasión” (“pathos”). “Einfühlung” significa “sentir el adentrarse de uno mismo en algo”. Claro que a Titchener no se le escapaba la semejanza etimológica entre empatía y simpatía, y señaló que la empatía era “una palabra formada en analogía con simpatía” (Eisenberg, 1992).

Titchener (1915, en Eisenberg, 1992) escribió:

“Tenemos una tendencia natural a sentirnos a nosotros mismos en lo que percibimos o imaginamos. Cuando, por ejemplo, leemos algo sobre el bosque, nosotros, de alguna manera, nos “convertimos” en el explorador; somos nosotros mismos los que sentimos la tenebrosidad, el silencio, la humedad, la opresión, la sensación de peligro latente, todo resulta extraño pero es a nosotros a quienes la experiencia se nos hace extraña. Si nos hablan de un terrible accidente, nos quedamos sin aliento y nos encogemos y sentimos náuseas al imaginarlo; si nos hablan de una nueva fruta deliciosa, se nos hace la boca agua como si estuviéramos saboreándola. Esta tendencia a sentirse uno mismo “dentro” de una situación se denomina empatía; en analogía con simpatía, que es sentir “junto con” otro; y las ideas empáticas son psicológicamente interesantes porque constituyen el reverso de las percepciones; su meollo es imaginal y su contexto está hecho de sensaciones; las sensaciones kinestésicas y orgánicas que transportan el significado empático. En la memoria, su lugar es ocupado por las experiencias “imitativas” que vuelven a repetir cierta fases de la situación original”.

Cuando Titchener hace referencia a la tendencia a sentirse uno mismo “dentro” de una situación que se denomina empatía, resalta el aspecto emotivo del concepto, y al mismo tiempo realiza una analogía con el término simpatía que define como

sentir “junto con” otro. No es lo mismo percibirse dentro de una situación aún con una carga emotiva, a sentirse en compañía del otro, porque en este último aspecto se entiende que lo importante es estar con el otro en una situación específica.

Actualmente el término de empatía ha sido trabajado en distintas ramas del conocimiento, principalmente en psicología, por ejemplo, para Kohut (1959), empatía es el proceso por el que “nos pensamos a nosotros mismos en el lugar de otra persona” y asumimos, mediante “introspección vicaria” o empatía, la experiencia del otro “como si fuera la nuestra y así revivimos experiencias interiores” para llegar a “una percepción del significado” (Eisenberg, 1992).

Resulta interesante comentar que el término vicario tiene una connotación totalmente diferente a la que se le asigna en nuestros días, pues su origen latino lo define como aquél que toma el lugar de otro, con esto se puede comprender que “la introspección vicaria” proporciona la capacidad para vivir la experiencia del otro, lo cual orienta al proceso cognitivo hacia una percepción de significados.

Más tarde, Rogers (1975) en el ámbito de la psicología clínica, escribió que la empatía era un “proceso” y que ese proceso implicaba:

Penetrar en el mundo perceptual privado de la otra persona y familiarizarse completamente con él. Implica ser sensible a las cambiantes intencionalidades que fluyen en esa otra persona. Significa vivir temporalmente en la vida del otro, moviéndose por ella con delicadeza, sin enjuiciarla, captando detalles de los que el otro apenas tiene conciencia. Implica comunicar lo que el terapeuta percibe del mundo del otro al observar con mirada clara y valiente elementos ante los que el individuo en cuestión siente miedo. Significa, a menudo, verificar con el otro la corrección de tales percepciones y sentirse guiado por las respuestas que recibe...” (Eisenberg, 1992).

Actualmente aún sigue habiendo poco consenso en torno a la definición de empatía; ya que desde los primeros registros que se tienen sobre ella, acotados desde las perspectivas filosóficas, se hace uso de ella como sinónimo de simpatía.

No obstante, la psicología ha hecho un esfuerzo por definir en sus propios términos dicho concepto. Principalmente la teoría desarrollada por Martin Hoffman y Nancy Eisenberg, han profundizado sobre su conceptualización y desarrollo. Para el primero, la empatía se ha definido de dos modos:

- a) Como la conciencia cognitiva de los estados internos de otra persona (es decir, de sus pensamientos, percepciones, sentimientos e intenciones).
- b) Como la reacción afectiva vicaria ante la otra persona (Hoffman, 2002, p. 35).

Pero no siempre se ha definido en los mismos términos, pues como se observa en la tabla siguiente (Mestre y Samper, 1997, p. 39-41), desde principios de 1900 hasta nuestros días, su definición ha evolucionado.

<i>Definiciones de empatía</i>	
Titchener, 1920	Utilizó por primera vez el término de empatía. En su teoría la empatía es resultado de una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo.
Eisenberg y Strayer, 1992	«Empatizar implica compartir afecto».
Hogan, 1969	«La habilidad para comprender la situación de otro».
Mehrabian y Epstein, 1972	«Una habilidad para sentir por la situación de otros».
Hoffman, 1990, 1992	«Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo».
Batson, et al, 1992	«Sentimientos, orientados hacia otro, de preocupación, compasión y afecto sentidos como resultado de percibir el sufrimiento de otra persona».
Barnett, 1992	«Empatía denota la experiencia vicaria de una emoción que es congruente pero no necesariamente idéntica, con la emoción de otro individuo».
Thompson, 1992	«En la mayoría de los casos parece adecuada una definición de empatía según la cual un observador comparte el tono afectivo general de otro individuo, haya o no un emparejamiento emocional directo. Parece apropiado considerar ambos tipos de respuestas empáticas –las que requieren una mínima inferencia por parte del observador y las que exigen asumir un papel inferencial mayor – como jalones en el continuum de la empatía»

Strayer, 1992	«Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico). Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener mímica motora, condicionamiento clásico, asociación, transposición imaginal de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto».
Bryant, 1992	«La toma de perspectiva social incluye la comprensión cognitiva de los sentimientos y motivaciones de otros y, como tal, es una destreza instrumental. La empatía, por otro lado, entraña responsividad emocional a los sentimientos experimentados por otros y, como tal, es una experiencia expresiva».
Webster's Third New International Dictionary, 1971	«La capacidad de participar en, o la experiencia vicaria de, los sentimientos, voliciones o ideas de otro y, a veces, incluso de los movimientos de otro hasta el punto de ejecutar gestos corporales que se asemejan a los del otro».
Eisenberg y Miller, 1992	«Un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él».
Davis, 1983	«Reacción a la experiencia observada en otro», un constructo en el que intervienen diferentes factores: Toma de perspectiva que significa la tendencia a adoptar espontáneamente el punto de vista psicológico del otro, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, identificarse con él; sería el factor más cognitivo de la empatía e implicaría niveles de desarrollo cognitivo superior; Fantasía: se refiere a la tendencia del sujeto a introducirse imaginativamente en los sentimientos y acciones de personajes ficticios de libros, películas o juegos; este factor implica también una capacidad de representación mental e imaginación; Preocupación empática: constituye junto con el «malestar personal» la respuesta más emocional de la empatía; describe los sentimientos de simpatía y preocupación «orientados al otro» que se encuentra en una situación negativa; Malestar personal: se refiere a los sentimientos de ansiedad personal «orientados al yo» que se producen en situaciones de tensión interpersonal.

Si bien esta tabla no agota todas las definiciones existentes, habría que añadir las aproximaciones hechas por Goleman (1996), quien a través de su propuesta de la inteligencia emocional, señaló que uno de los elementos de dicha inteligencia es “la capacidad de **empatizar** y confiar en los demás” (1996).

Por otro lado, Howard Gardner señala que la inteligencia social supone un manejo adecuado de las propias emociones en la relación con los demás, el control de las propias emociones negativas interpersonales como lo son el odio, la ira, y la capacidad para conocer y respetar las emociones de los otros.

Para Gardner y los psicólogos humanistas la empatía es un concepto clave:

La empatía es la capacidad para percibir la experiencia íntima de los demás y darle la importancia que para cada uno de ellos tiene, independientemente de la propia valoración personal; percatarse de que los demás piensan y sienten de forma diferente, que tienen sus propios puntos de vista y sus propias emociones, y que son tan valiosas como las propias, aunque sean diferentes u opuestas. Empatía es facilidad para captar señales y mensajes, tanto verbales como no verbales, de los estados de ánimo e intenciones de los demás. Empatizar es meterse en la lógica subjetiva de las personas con las que uno se relaciona, o con las que constituyen su entorno social para, aun siendo él mismo, estar y ser también con los demás, ya que de lo contrario sería un ser solitario que vive en su mundo de pensamientos, de fantasías y de sentimientos, ajeno a los demás. (Vega, García Y Redon, 2003).

A pesar de la fama de las orientaciones teóricas sobre la inteligencia emocional, el presente trabajo no retoma sus postulados, ya que prefiere basarse directamente en los principios que las teorías cognitivas de las emociones, y la ética sugieren.

Por su parte, Nussbaum (2008) menciona que la empatía “es un término que se utiliza para designar una reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona sin que se haga ninguna evaluación particular de tal experiencia”, pero sugiere que la empatía no es suficiente para que se dé la compasión. Para ella la empatía representa una “herramienta muy importante en el afán de conferirle sentido a lo que ocurre a la otra persona, y también para fijar nuestro interés y nuestra relación con ella”. “Al reconstruir la experiencia de otro en nuestra propia mente damos sentido a lo que para esa persona significa sufrir de ese modo, y esto puede hacernos más proclives a ver sus perspectivas como similares a las nuestras y también, en parte por esa razón, a verlas con más interés” (Nussbaum, 2008, p. 371).

Otros autores como Goldstein y Michaels sugieren que la empatía implica adopción de un rol, la capacidad de captar claves no verbales, sensibilidad frente a la amplitud y profundidad del estado afectivo del otro y comunicación de un

sentimiento de preocupación o, al menos, de deseo sincero de comprensión y ayuda sin juzgarle (Eisenberg, 1992).

Recientemente, la ética analítica ha aportado gran cantidad de conceptos reelaborados sobre los sentimientos morales, tal es el caso de la empatía en la obra de Goldie (2000). En su obra ésta puede definirse como “un proceso o un procedimiento por los cuales una persona centralmente se imagina la narrativa (los pensamientos, las sensaciones, y las emociones) de otra persona”. Según este autor, existen tres condiciones necesarias para la empatía.

Primero, es necesario que yo sea consciente del otro como un centro de sentido distinto de mí mismo. Segundo, es necesario para la empatía que el otro deba ser alguien de quién tengo una caracterización substancial. Y en tercer punto, es necesario que tenga un entendimiento de la narrativa para que pueda decretar imaginativamente, con el otro como narrador.

“First, it is necessary for empathy that I be aware of the other as a centre of consciousness distinct from myself (cf. Scheler 1954, Deigh 1996, and Peacocke 1985). Secondly, it is necessary for empathy that the other should be someone of whom I have a substantial characterization. Thirdly, it is necessary that I have a grasp of the narrative which I can imaginatively enact, with the other as narrator” (Goldie, 2000, p 32).

El autor no tan solo realiza una referencia al término de empatía, sino que enfatiza en la distinción de tres términos: empatía, imaginarse en los zapatos de otro y simpatía.

Una pero simple diferencia fundamental entre estos conceptos, consiste en la diferencia de imaginar la situación de la persona, y la de imaginar estar en dicha situación, con esa persona. La diferencia radica en el encuentro con y no tan sólo la imaginación de ciertas situaciones o sentimientos de otros.

Las diferencias conceptuales entre estos términos pueden causar confusión debido a que la descripción de cada uno implica un proceso mental que requiere el colocarse en la situación del otro, además de acudir al encuentro con la persona involucrada.

La Simpatía

Un importante expositor de este concepto es Adam Smith, quien retoma muchos de los aspectos relacionados con la compasión y la tragedia empleados por Aristóteles. Sin embargo Smith definirá la simpatía como una cualidad del sentimiento, que nos permite imaginar la situación de los otros. Dicho concepto es más cercano a lo que actualmente entendemos por empatía. Smith la concibe como “el sentimiento inmediato que nos hace salir de nosotros e interesarnos por la suerte de otro” (Smith, 2009), en otras ocasiones la define como “nuestra compañía en el sentimiento ante cualquier pasión” (Smith, 2009).

Simpatizamos con el dolor y el placer ajenos, no por una comunión con los afectos del otro, sino porque nos damos cuenta de la situación en que se encuentra, y juzgamos sus sentimientos y emociones adecuados a la situación. Así, pues, la simpatía no surge de la percepción de los sentimientos ajenos, sino de la percepción de una situación; y, al percibirla, nos ponemos en el lugar del otro, y compartimos con él su placer o su dolor. Aprobar el motivo de una pasión, es decir, considerarla adecuada a su objeto, equivale a simpatizar con ella (Smith, 2004, p. 23).

Esto significa que la simpatía para Smith, no es una fusión o sustitución con la persona afectada, sino el reconocer su situación, juzgarla como apropiada o inapropiada de acuerdo a las circunstancias, y entonces después de esto poder acompañar y compartir el placer o el dolor de alguien más

Es por esto que la simpatía no es instantánea, es todo un proceso que acompaña tanto los aspectos cognitivos, como los afectivos. Sin embargo la simpatía presenta algunos problemas; ya que nunca se podrá sentir lo que el afectado

experimenta en carne propia, simplemente uno se imagina como si se estuviera en la misma situación, pero esto comprende una brecha muy significativa. “Yo no puedo identificarme punto por punto con los sentimientos del otro, ni puedo sentir cabalmente lo que el otro siente” (Ramos, 2008).

La simpatía nunca es perfecta, nunca podemos saber exactamente cómo se sienten otras personas, pero la clave estriba en el proceso de ponerse en el lugar del otro y asumir su situación. En este proceso puede existir el amor propio, la preocupación por uno mismo, que es compatible con la preocupación por los demás. Lo que no puede existir es el egoísmo, que es incompatible con la simpatía (Smith, 2009, p 14).

También es necesario aclarar que uno acompaña al otro en sus sentimientos, pero no sustituye sus propios sentimientos, uno no se pone a pensar qué sentiría yo si me ocurriera lo mismo; sino qué sentiría si fuera él. En este proceso cobra una importancia relevante la imaginación, pues ésta es el único medio que nos permite ponernos en la situación del otro.

Nuestra imaginación tan sólo reproduce las impresiones de nuestros propios sentidos, no las ajenas. Por medio de la imaginación, nos ponemos en el lugar del otro, concebimos estar sufriendo los mismos tormentos, entramos, como quien dice, en su cuerpo, y, en cierta medida, nos convertimos en una misma persona, de allí nos formamos una idea de sus sensaciones, y aun sentimos algo que, si bien en menor grado, no es del todo desemejante a ellas. Su angustia incorporada así en nosotros, adoptada y hecha nuestra, comienza por fin a afectarnos (Smith, 2004, p. 30).

Otro aspecto relevante en el desarrollo de esta obra, es el concepto que Smith introduce de “el espectador imparcial”. Para poder explicar el proceso mediante el cual simpatizamos con alguien, este filósofo describe la manera en que otros pudieran vernos en las mismas circunstancias, entonces uno se ve a sí mismo como un juez evaluador de la situación. Así que el primer paso para vernos a nosotros como nos ven los demás es el colocarnos en el lugar del afectado.

En la teoría que postula Smith se observa que la simpatía es un proceso que en todo momento ejerce cierta reciprocidad con los sentimientos de otros. El hecho de mostrarnos simpáticos hacia el dolor de otra persona provoca un tipo de reciprocidad del sentimiento. El placer se hace presente cuando existe dicha reciprocidad, en cambio cuando no existe simpatía, la indiferencia y la ausencia del otro provoca dolor u ofensa, aún más cuando la persona que es indiferente es un ser querido. En este punto Smith opina que “esperamos menos simpatía de un grupo de extraños que de un amigo” (Smith, 2009). Sin embargo no todo el tiempo experimentamos simpatía con todas las personas, y aquí cabría preguntar ¿con quiénes somos empáticos?, o ¿por qué no podemos ser empáticos con todo mundo?

Algunos otros autores como Wispé, establecen una clara distinción entre empatía y simpatía; ya que en la simpatía existe el sufrimiento y el dolor de la otra persona, como elementos inseparables del proceso vicario. Wispé describe que la simpatía es:

La conciencia viva del sufrimiento de otra persona como algo a aliviar. Esta definición de simpatía incluye dos aspectos: el primero alude a la sensibilidad acrecentada ante las emociones de otra persona. La simpatía intensifica tanto la representación como la reacción interna frente al estado de otra persona. El segundo aspecto abarca la urgencia de emprender cualquier tipo de acciones necesarias para mitigar el sufrimiento; quiere decirse que en la simpatía el sufrimiento de la otra persona es sentido de manera inmediata como algo que debe ser aliviado (Eisenberg, 1992).

Este concepto de simpatía, elaborado por Wispé deja claro que ella consiste en la sensibilidad que cada uno posee para sentir las emociones de otras personas, además que en ella se emprenden acciones para mitigar el sufrimiento de la víctima en situación.

Nancy Eisenberg define la simpatía de forma similar a la anterior: La simpatía es un “sentir por” alguien y se refiere a los sentimientos de pena o a sentir pena por el otro. Esto significa que la simpatía incluye a menudo sentimientos de

preocupación y como consecuencia una percepción cognitiva consciente de que una persona se encuentra preocupada por el otro.

Según ella, frecuentemente la simpatía es la consecuencia de la empatía, si bien es posible que la simpatía (al igual que la empatía) resulte de procesos tales como la toma de perspectiva cognitiva. Pero en la actualidad se sigue discutiendo si la empatía precede siempre a la simpatía (Eisenberg, 1992).

Para Goldie (2000), la simpatía es una emoción que involucra pensamientos y sensaciones hacia las dificultades del otro quien es el objeto de su emoción, y motivación para aliviar esas dificultades a través del lazo de la respuesta del reconocimiento; esto además involucra expresiones faciales y acciones expresivas. Los pensamientos incluirán el reconocimiento de que la persona está ahora sufriendo, ha sufrido o es probable que sufra físicamente o emocionalmente.

Una crítica muy importante que se le puede hacer a la empatía, es la suscitada por Nussbaum (2008), quien observa que la empatía por sí misma no puede ser garantía de una conducta moral, pues una persona que transgrede a otra puede sentir empatía y no por esto dejará de transgredirla.

“Una persona malvada que imagina la situación de otra y obtenga placer de su angustia puede ser empática, pero con total seguridad no se considerará que siente simpatía. La simpatía, como la compasión, incluye el juicio de que la angustia de la otra persona es algo malo (Nussbaum, 2008, p. 374).

Se ha descubierto que la empatía puede provocar tanto emociones positivas, como negativas, lo que limita la capacidad de actuar en beneficio de otros. La angustia de los demás puede ser motivo de placer para ciertas personas, y de algún modo activar la aflicción empática. Pero todo esto no garantiza ninguna conducta moral. Para Nussbaum (2008), la única que puede garantizar el interés y preocupación por los demás es la simpatía y la compasión.

Para Wispé o Goldie, el término de simpatía es utilizado como sinónimo de compasión, ya que este término es la traducción latina del griego simpatía. La definición etimológica de la simpatía consiste en *sýn* σύν 'con, unión' + *path(o)-* πάθος 'padecimiento, sentimiento' + *-e-ia* εια 'acción, cualidad', que se traduce como padecer juntos. Sin embargo hay otros autores que prefieren hacer una distinción entre estos dos conceptos. Una ligera distinción que se hace evidente en el desarrollo del presente trabajo es que simpatía será utilizada tanto para referirse a emociones positivas o negativas, mientras que en la compasión únicamente se reconocerá el sufrimiento o el dolor de la persona.

La Compasión

No es lo mismo reconocer el sufrimiento de una persona y sentir pena por él, que intentar emprender una acción para mitigar el sufrimiento de esa persona y acompañarlo.” La compasión no tiene nada que ver con el hecho de ponerse en el lugar del otro, algo, por un lado, tremendamente altivo y orgulloso. Compasión significa acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre” (Mélích, 2010; p. 88).

Etimológicamente, en el vocablo *compasión* encontramos un doble origen semántico. Por un lado, procede del latín *cum-passio*, y haría alusión al -sufrimiento compartido con otro. Al tiempo, el verbo latino *passio* procede del término griego *pathos* que hace referencia al sentimiento entendido como drama interior. De este modo, *cum-passio* sería acompañar al otro en su drama interior; habría que completar esta definición inicial señalando que la compasión es la participación en el sufrimiento del otro, en cuanto diferente de ese mismo sufrimiento, ya que la compasión no es sinónimo de identificación anímica con el doliente, sino que implica la movilización activa de todos los recursos, con el fin de transformar en lo posible esa situación de dolor. (<http://mercaba.org/DicPC/C/compasion.htm>)

En la compasión, se experimenta en primer lugar, el sufrimiento junto con otro, la participación en el sufrimiento; la condolencia del compañero. En un segundo

lugar, en el sentido de la sensación o la emoción, cuando una persona es motivada por el sufrimiento o la señal de socorro de otra persona, y por el deseo de relevarlo (Goldie, 2000).

La compasión se torna entonces, en un sentimiento profundo vivido junto a alguien, en donde se hacen partícipes de un sufrimiento mutuo. “Al ser una respuesta motivada por el dolor o señal de ayuda de la otra persona, se intensifica un deseo por sustituir a la persona del dolor que manifiesta. Tal es el extremo de este tipo de emoción moral que se traduce en términos de sufrimiento. De este modo, la compasión representa un tipo particular de dolor, es algo que conmueve nuestra sensibilidad” (Nussbaum, 2008).

Parece que la compasión involucra “un grado más alto de sufrimiento”, tanto por parte de la persona afligida, como por parte de aquella que se compadece de ella (Nussbaum, 2008). “La compasión es una emoción dolorosa ocasionada por la conciencia del infortunio inmerecido de otra persona” (2008, p. 339).

La compasión no se trata, de ninguna manera, de “ponerse en el lugar del otro” sino de algo completamente distinto, de situarse junto a él. Por eso la respuesta compasiva no es una respuesta empática. La compasión consiste en responder al dolor del otro acompañándole. Lo de menos es si nos ponemos “en su lugar”; es más, sólo se podría hablar propiamente de compasión si no hay empatía, si considero que el dolor del otro es “su” dolor y no el mío, si nunca, en ningún caso, podría ser el mío, porque la situación del otro no será jamás la mía, porque la distancia entre el otro y yo mismo es insalvable (Mélich, 2010; p. 250).

Las personas que no conocen el origen del significado de la compasión, pueden calificarla de concepto religioso; sin embargo, es sorprendente que sus orígenes se remonten a épocas anteriores a la helénica, pues inclusive Aristóteles recurre a ella para describir el dolor como motor de la sensibilidad.

Mucho tiempo después Schopenhauer hará uso del mismo concepto llevándolo hasta sus últimas consecuencias. Él fue uno de los pocos filósofos occidentales

que entró en contacto con la filosofía de oriente, y que por consiguiente se adjudicó términos como la auto-negación, el nirvana o la vida ascética entre otros.

En uno de sus ensayos titulado “Sobre el fundamento de la moral”, Schopenhauer argumenta que el fundamento de toda moral es la compasión, lo que inclusive lo lleva a realizar una defensa que propugnaba los derechos de los animales.

Schopenhauer considera al egoísmo y al altruismo como las dos posibilidades opuestas del obrar humano. Sin duda sostiene una posición específicamente moderna, ilustrada: rechaza toda clase de fundamentación trascendente y los deberes para consigo mismo. Le parece obvio que, visto desde el punto de vista del contenido –lo que él llama “principio” de la ética-, las únicas dos proposiciones fundamentales de la moral son los dos imperativos estrechamente ligados: *Neminem laede; immo omnes, quantum potes, juva* (“no dañes a nadie, sino ayuda a todos cuanto puedas”) (Tugendhat, 1997, pág. 172).

Según Schopenhauer estas dos posibilidades del obrar humano (altruismo - egoísmo) son las dos únicas maneras en las que puede conducirse el hombre frente a los demás, lo que puede pensarse en relación con el término “descentralización” de Piaget, pues el objeto de una moral práctica es el proceso mediante el cual, ya sea el niño o el adulto, comience a desprenderse de sus propios deseos y centrarse en las necesidades e intereses de otro.

El “no dañar al otro” y “ayudar a todos cuanto puedas” son dos preceptos que definirán la concepción moral en Schopenhauer, y lo que conducirá a pensar en la compasión como una manera de desapego de uno mismo, y una preocupación por los demás, que exige cierta renuncia de un yo meramente egoísta, y lo que dará paso a una actitud altruista, el cual es el tema central del presente documento de investigación.

Para Schopenhauer, “la ética tiene que limitarse a constatar que junto a las acciones egoístas existen además aquellas que no se realizan en provecho propio, y éstas son precisamente las que motiva la compasión” (Tugendhat, 1997).

Así como el hombre es egoísta, también puede tender a realizar acciones altruistas, pero entonces la compasión no sólo se realizaría como un acto esporádico o casual, sino como una *disposición general*, que en términos de Tugendhat, sólo podría realizarse como cualidad del carácter si se es compasivo, lo cual es tarea de la educación moral; es decir, que de un acto espontáneo e inconsciente, se torne en una actividad con plena consciencia de ello, y posteriormente en hábito.

Pensar en la compasión como fundamento de la moral, nos orilla a problemas muy graves dentro del sistema general de una ética formal; ya que para algunos la ética universaliza ciertos principios y no se podría pensar en un sentimiento como la pauta de principios universales. Sin embargo Schopenhauer es consciente de esto y piensa que se es compasivo en el dolor, ya que éste es lo único que compartimos todos los seres sintientes, incluidos los animales. “Cuando se trata, en especial, de mitigar o impedir el sufrimiento del otro, el respeto implica, al menos normalmente, que nos comportemos afectivamente con respecto a ese dolor, es decir, compasivamente” (Tugendhat, 1997).

Para Shklar la capacidad de sufrir es lo único que en realidad compartimos con todos los seres humanos (Tugendhat, 1997), pero el problema radica en que la compasión no puede ser universalmente normativa porque es parte de la gama de sentimientos que experimentamos subjetivamente.

Hasta el momento se ha ampliado la idea de la compasión en Schopenhauer, porque el propósito del presente apartado no es elaborar una reseña de la historia de la ética; sino el mostrar una gama de pensamientos relativos al tema en cuestión: las emociones y su estrecha relación con la moral.

La misma palabra compasión, supone compartir la pasión del otro y con el otro, sufrir con él y alegrarse con él, pero lastimosamente esto no se ha logrado en términos de la convivencia mundial; ya que predomina más la concepción donde la

persona que está arriba mira al otro desde lo alto y entrega en la mano del que sufre una limosna. En una acción como esta no existe tal acompañamiento, sino sólo un sentimiento de lástima o remordimiento.

Una ética de la compasión es una ética de la donación, en la que el don no puede volver al donante, y que, por tanto, desafía la reciprocidad; el don no debe volver al donante, no debe circular, no debe intercambiarse, no puede entrar en el círculo de lo económico (Mélích, 2010; p. 87).

Desde otra óptica el Dalai Lama se dice: "ayuda a los otros siempre que puedas, y si no puedes, jamás los perjudiques". La gran compasión implica desapegarse de todos los seres, además del cuidado para con ellos, porque con el desapego nos distanciamos de ellos aprendiendo a respetarlos en la diferencia y con el cuidado nos acercamos a ellos para responsabilizarnos de su bienestar y ayudarlos en los sufrimientos, no como una simple caridad, sino como un grado de madurez y libertad alcanzado.

Hasta aquí se ha descrito en qué consisten las llamadas emociones morales, que aunque parten de definiciones filosóficas y psicológicas ambos enfoques se bifurcan con la única pretensión de hacer más dinámico el complejo entendimiento moral.

4.3 El desarrollo moral emocional en la infancia

El propósito de este apartado consiste en describir algunas de las emociones morales que los niños comienzan a desarrollar a partir de la infancia. Al mismo tiempo, se pretende dar cuenta de algunas investigaciones que han estudiado cómo inicia la comprensión de las emociones propias y la comprensión de las emociones expresadas por otros.

Harris (1989) "ha estudiado la capacidad que tienen los niños pequeños (hasta 5 los años) para comprender las emociones y cómo éstas se desarrollan" (Laorden,

1995, p. 22). En su estudio, las acciones infantiles de consolar o hacer daño no son moralmente neutras, por el contrario, los niños juzgan una conducta moralmente errónea cuando conocen las causas de la aflicción. Concluye que “los juicios de los niños pequeños están estrechamente ligados a la comprensión de las emociones y que se aprenden temprano a diferenciar las faltas graves de las menos importantes” (Laorden, 1995, p. 22).

Con el inicio de la capacidad de asumir papeles, hacia los 2 o 3 años, los niños se hacen conscientes de que los sentimientos de otras personas a veces pueden diferir de los suyos, y de que sus perspectivas se basan en sus propias necesidades e interpretaciones de los hechos. Y lo que es más importante, como los niños saben ahora que el mundo real y la percepción que de él tienen no son la misma cosa, y que los sentimientos de los demás son independientes de los suyos, responden con mayor facilidad a los estímulos que indican lo que el otro siente (Damon, 2006, p. 288).

Resulta interesante encontrar que las emociones comienzan a aparecer a edades muy tempranas, inclusive antes de los dos años de edad, los niños muestran expresiones faciales de interés, sonrían, se disgustan o se entristecen.

Actualmente existen investigaciones que dan cuenta del desarrollo de las emociones morales. En ellas se ha observado que durante el segundo año de vida, los niños comienzan a mostrar una serie de emociones nuevas: la vergüenza, el orgullo, la culpa y la pena (Stipek, Gralinski, y Kopp, 1990; Thoompson; Zahan-Waxler y Robinson, 1995, en Siegler, 2006).

Estas emociones a menudo son llamadas emociones autoconscientes porque se refieren a nuestro sentido del yo y la conciencia de otras reacciones hacia nosotros. Algunos investigadores, como Michael Lewis cree que estas emociones surgen en el segundo año porque es cuando los niños adquieren el entendimiento de que ellos mismos son entidades distintas de otras personas y empiezan a desarrollar un sentido de sí mismo (Lewis, 1998). Este punto de vista implica un cambio brusco, cualitativo en las capacidades de los niños al experimentar estas emociones, y sugiere una discontinuidad en el desarrollo emocional

debido a la aparición de una conciencia cognitiva subyacente (Lewis, 1998; Mascolo, Fisher, y Li, 2003) (Siegler, 2006, p. 379).

El surgimiento de las emociones auto-conscientes en los niños, es promovido por las exigencias y expectativas que los adultos y la sociedad tienen de ellos.

Cerca de los 15 a 24 meses de edad, algunos niños empiezan a mostrar vergüenza cuando se han convertido en el centro de atención. Algunas de sus manifestaciones consisten en bajar los ojos, reír, colgar su cabeza, ruborizarse, y ocultar su rostro en sus manos (Lewis, 1995).

Mientras que los primeros signos de orgullo son evidentes en la sonrisa de los niños, en su mirada a otros cuando ellos han cumplido con éxito un desafío, o han logrado algo nuevo como dar su primer paso. A los 3 años de edad, el orgullo de los niños está cada vez más vinculado al nivel de su desempeño. Los niños expresan más orgullo, por ejemplo, cuando tienen éxito en tareas difíciles (Lewis, Alessandri & Sullivan, 1992, en Siegler, 2006).

Las dos otras emociones auto-conscientes, son la culpa y la pena, a veces erróneamente consideradas equivalentes, pero en realidad muy distintas. La culpa se asocia con la empatía por los demás, e implica sentimiento de remordimiento y pesar por el comportamiento y el deseo de deshacer las consecuencias de ese comportamiento (Hoffman, 1998). Cuando los niños se sienten culpables, se centran en las consecuencias de sus malas acciones y pueden tratar de compensar a los afectados por su comportamiento. Por el contrario, la pena no parece estar relacionada con la preocupación por los demás. Cuando los niños sienten pena, su atención se centra en sí mismos: ellos sienten que están expuestos y a menudo les gusta esconderse (Eisenberg, 2000, Tangney, 1998, en Siegler, 2006, p. 379).

Aunque algunas situaciones pueden ser más propensas a provocar más pena que culpa, la misma situación que a menudo provoca pena en algunas personas, provoca culpa en otros. Ya sea que los niños experimenten culpabilidad o pena depende en parte, de las prácticas de los padres. Los niños son más propensos a experimentar más culpa que pena si, cuando han hecho algo mal, sus padres enfatizan la “maldad” de la conducta (“usted hizo algo malo”), en lugar del niño (“eres un niño malo”). Además, los niños son más propensos a sentir culpa en lugar de pena si los padres les ayudan a comprender las consecuencias que sus acciones tienen para otros, les enseñan la necesidad de reparar el daño que han hecho, evitar humillarlos públicamente, y comunicar respeto y amor a sus hijos, incluso en situaciones disciplinarias (Siegler, 2006, p. 379).

4.3.1 Regulación y comprensión de las emociones morales

Regular y encauzar las emociones han sido unas de las principales preocupaciones de la educación moral. Ya Mauricio Beuchot (2003) señala que es necesario aprender a orientarlas, sin represión.

En otros autores como Siegler, la regulación emocional implica un proceso que involucra varios aspectos.

A lo largo de la vida, ser capaz de regular las emociones es crucial para el logro de metas. Tal auto-regulación emocional es un proceso complejo que involucra la iniciación, la inhibición o modulación de los siguientes aspectos:

1. Estados sentimientos internos (la experiencia subjetiva de la emoción),
2. Conocimientos relacionados con las emociones (por ejemplo, los pensamientos acerca de lo que uno quiere o la propia interpretación de una situación),
3. Procesos fisiológicos relacionados con las emociones (por ejemplo, la frecuencia cardíaca, hormonal, u otras reacciones fisiológicas que pueden cambiar la función de la regulación de los estados de sentimiento y de pensamiento), y

4. Emociones comportamiento que hacen referencia (por ejemplo, acciones o expresiones faciales relacionadas con los sentimientos) (Siegler, 2006, p. 387).

La aparición de la regulación emocional en la infancia es un proceso largo y lento. Obviamente, los niños pequeños no son muy buenos en el control de sus reacciones emocionales, pero en este proceso los niños necesitan comprender los tipos de expresiones emocionales que pueden ser adecuadas y eficaces en diferentes circunstancias, pues esta comprensión les ayudará en sus relaciones interpersonales (Siegler, 2006).

La educación emocional tendría la tarea de promover la comprensión de los niños sobre qué es lo adecuado en ciertas circunstancias, al expresar determinadas emociones. Esto tiene relación con el establecimiento de límites y el posterior desarrollo moral en el niño.

La capacidad de discriminar diferentes emociones ayuda a los niños a responder adecuadamente a sus propias emociones y las de otros. Si un niño comprende que él está experimentando la culpa, el niño puede comprender la necesidad de disminuirla. Del mismo modo, un niño que puede ver que un compañero está enojado, puede idear formas de evitar o apaciguar su ira.

De hecho, los niños que son más hábiles que sus compañeros en la interpretación de otras emociones son también, más altos en la competencia social (Denham et al, 2003;. Feldman, Phillipot, y Custrini, 1991) y más bajos en problemas de conducta o aislamiento social (Siegler, 2006, p. 405).

El primer paso en el desarrollo del conocimiento emocional es el reconocimiento de distintas emociones en otros, lo cual tiene una influencia directa con los modos en los que el niño se relaciona y se conduce.

4.3.2 La mímica motora como un registro de empatía

Varios autores se han centrado en el estudio de las de las expresiones faciales que se suscitan en diferentes emociones, ya que consideran que desempeñan un papel importante en la comunicación no verbal durante las interacciones sociales.

Se han llevado a cabo investigaciones sobre el reconocimiento de los niños de expresiones faciales y la información emocional que recogen a partir de ellas. Así, por ejemplo, Gross y Ballif (1991) estudiaron esta relación presentando a los niños dibujos, fotografías y vídeos con diferentes expresiones faciales. Los resultados mostraron que ya los más pequeños (2 años) son capaces de distinguir emociones como felicidad o estados físicos como el sueño. Estas habilidades variaban y se incrementaban con la edad, al mismo tiempo que los niños también aumentaban su habilidad verbal y sus experiencias sociales (Laorden, 1996, p.126).

“En otros estudios como el de Gneep (1983), se encontró que los niños preescolares prefieren basar sus inferencias emocionales en expresiones faciales (Laorden, 1996, p. 126), y que esta preferencia disminuye con la edad”.

Por su parte Feshbach (1975), presenta un modelo en el que señala dos condiciones cognitivas de la empatía: 1. El reconocimiento de las emociones y 2. La adopción de roles. Asegura que en el campo del reconocimiento de las emociones es importante la habilidad para decodificar las claves emocionales no verbales, sobre todo las faciales (Laorden, 1996, p. 148).

Este tipo de estudios se remontan a los hechos por Darwin, quien observó que su propio hijo de 4 meses “reproducía su sonrisa (la de Darwin) y que a los 6 meses su hijo “asumía repentinamente una expresión melancólica” cuando su niñera hacía como que lloraba” (Eisenberg, 1992, p. 351). Así pues existen pruebas de que las personas tienden a imitar de forma automática las expresiones faciales de quienes están cerca: su semblante, su expresión vocal, y es probable que también su postura (Hoffman, 2002, p. 43).

Esta imitación que señala Darwin, fue conocida más tarde como mímica motora, o mimetismo, que psicólogos actuales como Hoffman, han retomado para señalar una cualidad más que vincula las emociones con la empatía y el altruismo.

Lipps definió la empatía como una reacción innata, involuntaria e isomorfa ante una expresión de emoción ajena. Una lectura detenida revela que consideraba que el proceso implicaba dos fases distintas que actuaban en rápida sucesión (Hoffman, 1978). Primero, el observador imita automáticamente y sincroniza sus cambios de voz, expresión facial y postura con los más leves cambios de la expresión facial, vocal o postural de los sentimientos de otra persona (lo que Lipps denomina “mimetismo motor objetivo”). A continuación, los cambios resultantes en la musculatura facial, vocal y postural del observador desencadenan una realimentación aferente que causa en él sentimientos que coinciden con los de la víctima. Para evitar confusiones, llamo a la primera fase “imitación” y “realimentación” a la segunda, y mimetismo a todo el proceso (Hoffman, 2002, p. 42).

Esta imitación (mimetismo) fue analizada por Bavelas, Black, Lemery y Mullett (1987), quienes comprobaron que “las personas imitan las expresiones ajenas de dolor, risa, cariño, sonrisa, vergüenza, disgusto, balbuceo, esfuerzo... en una amplia gama de situaciones”. Al mismo tiempo descubrieron que “los niños intentan imitar los gestos faciales de los demás desde poco después de nacer: sacan la lengua y fruncen o abren la boca (Meltzoff, 1988; Reissland, 1988)”. A las 10 semanas “imitan ya por lo menos los rasgos elementales del semblante de alegría o de enfado de su madre (Haviland y Lelwica, 1987); y a los 9 meses ya reflejan las caras de alegría o de tristeza que ponen sus madres” (Hoffman, 2002, p. 42).

Otras investigaciones como las de Beavin y Lemery (1987), dan cuenta de que las personas no se ponen en el lugar de los otros, no experimentan la reacción del otro; sino que la están representando. En esta situación el observador sólo envía un mensaje, que se traduce: “es como si” yo sintiera como tú sientes”.

Este mimetismo consiste en un acto de comunicación que transmite un mensaje rápido y no verbal a otra persona. Estos autores [Bavelas, Black, Chovil, Lemery y Mullet (1988, p. 278) defienden que:

Cuando las personas imitan a otra, le comunican solidaridad y participación (“estoy a tu lado” o “soy como tú”): “al exteriorizar de inmediato una reacción adecuada a la situación del otro (p.ej., un gesto de dolor por el suyo), el observador transmite exacta y elocuentemente su conciencia y participación en la situación del otro” (Hoffman, 2002, p. 48).

Hoffman (2002, p. 48), llega a la conclusión de que si Bavelas y sus colaboradores están en lo cierto, existe una posibilidad de que el mimetismo “no sólo sea otro mecanismo de suscitación empática que predispone a la gente a ayudar a los demás, sino también un medio directo de apoyarlos y consolarlos”.

Hoffman piensa que el mimetismo “es un mecanismo suscitador de la empatía”, y que tiene bases neurológicas, cuyas fases de imitación y retroalimentación, son dirigidas por el sistema nervioso central. Asimismo explica que el mimetismo “es un mecanismo demasiado complejo y actúa demasiado rápido como para que se pueda realizar conscientemente” (2002, p. 47).

Estos descubrimientos tienen una estrecha relación con los hallazgos obtenidos en materia de neurofisiología, ya que actualmente se sabe que las llamadas “neuronas espejo” son las encargadas de despertar cierta empatía ante las situaciones de los demás.

El propósito de este apartado no fue el analizar las expresiones emocionales, sino, el analizar el mecanismo del mimetismo, que según los investigadores citados, puede ser un “suscitador de empatía”.

Al respecto, en la segunda parte de la presente investigación, dedicada al trabajo de campo y el establecimiento de las categorías de análisis, se recurre al registro

de ciertas expresiones faciales, que dan cuenta de cierta imitación realizada por los niños, frente a fotografías que ilustran una serie de emociones.

4.3.3 Etapas del desarrollo de la empatía

Lo descrito anteriormente sintetiza algunos de los aspectos del desarrollo emocional, particularmente en lo que se refiere a las emociones morales. Sin embargo, como ya se explicó anteriormente, la empatía también es considerada una emoción moral; ya que desde la perspectiva de las teorías cognitivas, la empatía responde tanto al ámbito cognitivo, como emocional, lo que le posibilita comprender y sentir la situación de otros.

Hoffman (1980) elabora una amplia y compleja teoría sobre la empatía y su desarrollo, la cual supone que existen tres componentes esenciales en la empatía:

- 1.- Activación afectiva: varía en función de la experiencia perceptiva y cognitiva, el estímulo y el grado de desarrollo del sujeto. Este componente va evolucionando desde la forma más primitiva como es el grito de un recién nacido ante el grito de otro niño, hasta la capacidad adolescente de imaginar cómo se sentiría él si estuviese en el lugar del otro.
- 2.- Componente cognitivo: el nivel de conocimiento que un sujeto tiene sobre los demás hace que la empatía tenga un nivel u otro.
- 3.- Componente motivacional: la empatía difiere de otros motivos egoístas porque es activado por la desgracia de otra persona. El objetivo de la conducta es ayudar al otro y no a sí mismo y, además, el potencial gratificante depende de la reducción del sufrimiento del otro (Laorden, 1995, p. 141).

Como se puede observar, Hoffman desarrolla un modelo de empatía que responde tanto a los afectos, los conocimientos y las motivaciones. En su investigación la activación afectiva está relacionada con la percepción y la

cognición, pero además agrega una categoría que involucra la empatía con las conductas prosociales, la cual consiste en la atención del sufrimiento del otro, que Hoffman traduce en “aflicción empática”, pues el propósito de la empatía es poder conmoverse ante la situación de otro. Esa conmoción implica aflicción.

En la definición de simpatía se puede entender que el sufrimiento es la clave de acceso a la preocupación por otros, por lo que el concepto de empatía que Hoffman (1984) utiliza, tendrá aproximaciones muy cercanas al concepto de simpatía.

Para Hoffman (1984), la empatía se desarrolla en cuatro niveles evolutivos:

1. *Empatía global*: Durante el primer año los niños muy pequeños pueden sentir malestar empático a partir de la mímica, de la asociación directa, antes de adquirir un sentido de los otros como entidades distintas de uno mismo. Durante el primer año, el observar a alguien sufriendo puede dar lugar a una respuesta de malestar empático global, el niño puede actuar como si lo que ha ocurrido al otro le ocurriera a él mismo. (Retuerto, 2002, p. 196).
2. *Empatía egocéntrica*: En el transcurso del primer al segundo año de vida el niño puede ser consciente de que otra persona se encuentra mal (no él mismo), pero no conoce los estados internos del otro y puede asumir que son iguales a los propios (Retuerto, 2002, p. 196).

En este segundo nivel, los niños no pueden todavía distinguir plenamente entre sus propios estados internos y de la otra persona, tienden a confundirlos con los suyos, como lo demuestran sus esfuerzos para ayudar a los demás, que consisten principalmente en dar a la otra persona lo que encuentran más reconfortante.

En una investigación, se observó una niña de 13 meses de edad que respondió con una mirada de angustia a un adulto que parecía triste y le ofreció su muñeca preferida, otro niño corrió a buscar a su propia madre para consolar a un amigo que lloraba, a pesar de que la madre del amigo estaba igualmente disponible. Las

actitudes de ayuda o de consuelo a otros, junto con sus respuestas faciales, indican que el niño también está respondiendo con el afecto empático adecuado (Eisenberg, 1982, p. 263).

3. *Empatía con los afectos de otro: A partir de los dos o tres años, entre los 2-3 años con el inicio de la adopción de roles y con el desarrollo del lenguaje el niño puede empatizar con emociones cada vez más complejas y puede activar la empatía a partir de la información sobre el malestar de alguien aunque esa persona no esté presente. Los niños se hacen conscientes de que los sentimientos ajenos de los demás pueden diferir, y lo mismo sucede con respecto a los grupos (Retuerto, 2002, p. 196).*

A los tres o cuatro años, los niños pueden reconocer y responder empáticamente a la felicidad o la tristeza de los otros en situaciones simples. Con el desarrollo del lenguaje, que permite a los niños interpretar el significado de las señales de afecto, no sólo sus expresiones faciales y físicas pueden comenzar a identificarse con una amplia gama de emociones, incluyendo las emociones complejas como la decepción o la traición. Con el tiempo, son capaces de empatizar con varias emociones, inclusive contradictorias a la vez. En este nivel los niños son capaces de despertar empatía a través de la información sobre los sentimientos de alguien, incluso en ausencia de esa persona (Eisenberg, 1982, p. 263).

4. *Empatía con la situación vital de otra persona: al final de la infancia el niño empieza a tomar conciencia de que otros sienten placer y dolor no sólo en la situación inmediata, sino también en su experiencia vital más prolongada. Aunque sigue respondiendo empáticamente al malestar inmediato de otro su respuesta puede incrementarse al darse cuenta de que el malestar de otro es crónico y no transitorio. En este nivel el afecto empático se combina con una representación mental del nivel general de malestar o privación de otro. La víctima no necesariamente ha de estar presente, es suficiente con que se tenga información acerca de ella. A medida que el niño desarrolla la capacidad de formar conceptos sociales puede también empatizar con las dificultades de todo un grupo. Este nivel empático puede proporcionar una base motivacional para el desarrollo de ciertas ideologías morales o políticas, especialmente en la adolescencia (Retuerto, 2002, p. 196).*

Estos niveles consisten en un proceso de descentramiento parecido al que Piaget propone, ya que parten de una teoría cognitiva-evolutiva, donde los niveles de desarrollo se caracterizan por su complejidad de un nivel a otro, en edades distintas; sin embargo, lo que permite el desarrollo no se basa en juicios de carácter netamente cognitivos, sino en las emociones y sentimientos que el propio niño experimenta en sí mismo y en los demás. De este modo, la apertura a las experiencias de otros gira en torno a un descentramiento de tipo emotivo.

Hoffman afirma que su «idea central es la integración de afecto y cognición y va más allá de una aproximación al procesamiento de la información» (Hoffman, 1991: 106). Plantea que la empatía con otros, como proceso motivacional que motiva a ayudar en el problema del otro, se desarrolla de una manera similar a los estadios de desarrollo cognitivo social del individuo. El desarrollo de la empatía se corresponde con el desarrollo cognitivo social del sujeto puesto que implica una comprensión del otro. El proceso, según Hoffman, es una síntesis evolutiva de la empatía, definida como «una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la propia» y del sentido cognitivo del individuo acerca del otro (Hoffman, 1991, p. 106).

Con esta exposición se recapitulan los primeros apartados de la presente investigación; ya que desde los estudios en psicología se han podido aclarar algunas cuestiones prácticas en torno al problema de la ética del cuidado, donde algunas veces la preocupación por los demás se suscita a partir de la aflicción y el sufrimiento.

La empatía concebida como la simple imaginación de la situación de otro no es suficiente para promover ciertas conductas prosociales, (como lo argumenta Nussbaum, 2008), por este motivo, psicólogos como Hoffman, introducen los términos de sufrimiento, aflicción o malestar; ya que si uno experimenta aflicción por el sentimiento de otro, es probable que se intente mitigarlo. Esto ha causado grandes polémicas en el terreno psicológico y moral, ya que algunos autores no admiten que la empatía pueda ser el camino hacia las conductas prosociales. Cuestión que se discute a continuación.

4.4 El estudio de la empatía y su relación con las conductas pro-sociales

Algunos teóricos como Hoffman y Krebs piensan que la causa más probable de la conducta altruista es la empatía.

Hoffman ha sostenido fielmente que la empatía es motor desencadenante de las actitudes pro-sociales. Postula, que “los sujetos con altos niveles de empatía disposicional y situacional, muestran un mayor nivel de conductas pro-sociales-altruistas que los sujetos con niveles bajos de empatía” (Laorden, 1995, p. 150).

Desde el ámbito filosófico y psicológico, varios autores han sugerido que “la empatía interviene en gran parte de la conducta moral, donde se incluye la conducta altruista” (Laorden, 1995). Aronfreed (1970) a través de un estudio con niños, señala que ellos aprenden que las conductas que hacen felices a los demás también lo hacen feliz a él, en consecuencia las conductas prosociales son auto-reforzadoras. Con esto se puede considerar que dichas conductas también son producto de una educación basada en ciertos principios.

La capacidad de adoptar las perspectivas de los demás, es decir, de entender sus pensamientos, sus sentimientos y su punto de vista, constituye un requisito previo para el altruismo, o al menos, es frecuentemente la causa de la conducta altruista. Los datos empíricos indican que adoptar las perspectivas de los demás desempeña sin duda una función en la conducta prosocial, pero quizá no sea uno de sus requisitos previos (ni siquiera del altruismo) en todas las circunstancias. (Eisenberg, 1999, p. 78)

La conducta humana es compleja y aún falta mucho por descubrir en cuanto a los motivos que la originan. Por esta razón, es difícil determinar que la empatía sea el origen de toda conducta altruista, tal vez, como los estudios lo demuestran, sólo es un factor que la desencadena, pero ésta puede no ser indispensable en el proceso. No cabe duda que con los avances de las investigaciones sobre empatía,

se podrán revelar conocimientos más complejos al respecto, que permitan mejorar las relaciones sociales. Mientras tanto, lo que hasta nuestros días se ha descubierto al respecto, demuestra que existen algunas evidencias para pensar en la empatía como una habilidad para comprender la experiencia de otros, y en algún momento, interesarse por su bienestar.

Algunos investigadores han argumentado que la simpatía (interés por los otros basado en la comprensión del estado del otro) y la empatía (una reacción emocional provocada por y congruente con el estado del otro) estimulan el desarrollo del razonamiento moral internalizado que refleja el interés por el bienestar de los otros (Hoffman, 1992) y preparan el uso de cogniciones morales preexistentes orientadas al otro (Eisenberg, 1986). Además, la simpatía, que frecuentemente puede resultar de la toma de perspectiva y empatía (Hoffman, 1992), es considerada como vínculo de la motivación altruista, orientada al otro, y ha sido asociada con niveles altos de conducta prosocial (Eisenberg y Fabes, 1991). Por el contrario, el malestar personal (reacción aversiva centrada en uno mismo ante el estado emocional negativo del otro; Davis, 1983) ha sido relacionado teóricamente con motivos egoístas y se ha asociado empíricamente con niveles bajos de conducta prosocial (Bat-son, 1991; Eisenberg y Fabes, 1991, en Retuerto, 2002, p. 223).

5. Las Conductas pro-sociales

La mayoría de las investigaciones encaminadas a estudiar el altruismo se han centrado en el campo de lo hoy es denominado como “conducta prosocial”. Éste es un término general que se refiere a todos los comportamientos que benefician a los demás.

Se suele definir la conducta prosocial como aquel comportamiento voluntario que pretende beneficiar a otro, por ejemplo, las conductas que tienen como objetivo ayudar, compartir y confortar. Los psicólogos consideran que muchos comportamientos prosociales están motivados por factores como la esperanza de recompensas concretas, la aprobación social o el deseo de aliviar los propios estados internos negativos (por ejemplo, la culpa o la tristeza que produce observar a una persona necesitada). Pero las conductas prosociales también incluyen los comportamientos altruistas –es decir, conductas prosociales motivadas por la simpatía (Eisenberg, 1999, p. 13).

La conducta prosocial incluye los actos de ayuda, y puede estar basada en una mezcla de motivos altruistas y egoístas (Batson, Duncan, Ackerman, Buckey y Birch, 1981, en Morales, 2007).

En general, los psicólogos entienden que las conductas altruistas son morales, más que las conductas prosociales que están motivadas por factores como el deseo de evitar un castigo o de obtener una recompensa o la aprobación social. Por ello, el altruismo tiene un interés especial para los psicólogos del desarrollo, los educadores y otras personas que trabajan con niños. Así pues, las conductas altruistas se adoptan por diferentes motivos a partir de otros comportamientos prosociales. Por consiguiente, es importante entender los motivos que llevan a las personas a ayudar a los demás, para comprender el altruismo y su desarrollo (Eisenberg, 1999, p. 14).

Cuando se señala que las conductas prosociales pueden ser una mezcla de motivos altruistas y egoístas se hace referencia a que las teorías psicológicas tratan de explicar las motivaciones del altruismo a partir de un intercambio social. Teoría que propone que las interacciones humanas son transacciones que tienen

el fin de maximizar las gratificaciones y minimizar los costos para sí mismo (Myers, 2000).

En realidad esta teoría sólo trata de dar una explicación sobre lo que motiva al altruismo, pero los actos que obedecen a un interés por un beneficio propio disfrazado de ayuda no puede ser llamado altruismo. Es cierto que al realizar actos altruistas aumenta nuestra sensación de valía, es algo que nos hace sentir bien con uno mismo y brinda una sensación de autosatisfacción.

En este punto puede llegar a interpretarse que el altruismo es sinónimo de conducta prosocial, claro que hay una asociación estrecha entre ambos términos que incluso las ligan, se podría aclarar que una conducta prosocial puede ser altruista, pero no todas las conductas prosociales son de tipo altruista. Para ello se tendrían que analizar, diferentes tipos de conducta prosocial, como los son las conductas de ayuda.

La conducta de ayuda es más específica. Es la realización de una acción que beneficia o mejora el bienestar de otra persona en particular (Schroeder, Penner, Dovidio y Piliavin, 1995, en Morales, 2007) como, por ejemplo, ayudar a levantarse a alguien que se ha caído.

Eisenberg inicia una investigación empírica que analiza el desarrollo del altruismo durante la infancia y elabora una clasificación que ubica las conductas de los niños en diversas fases, las cuales se explican a continuación.

5.1 El Altruismo

Después de haber analizado en qué consiste una conducta prosocial y sus diferentes matices como lo son las conductas de ayuda, cabe mencionar que el altruismo entra en esta clasificación, pero posee características muy particulares.

El altruismo, como forma opuesta al egoísmo, implica además de ser una conducta prosocial y de ayuda, un alto grado de simpatía por alguna problemática del otro, sin que implique forzosamente una ganancia personal.

El altruismo es mucho más concreto. La palabra “altruismo” como tal (del francés *altruisme*, y éste del latín *alter*, “otro”) fue introducida en el lenguaje científico y filosófico por Comte para oponerla a la idea de egoísmo. Tendría un componente adicional a las conductas prosocial y de ayuda, y es que la motivación de la persona que realiza la ayuda se caracteriza por el énfasis en las necesidades del otro. Es “una atención desinteresada por el cuidado del bienestar de los demás” (Webster New Encyclopedic Dictionary, 1993). En la definición de altruismo se pone el énfasis en la intención de quien realiza la ayuda: no ha de tener expectativas de recibir ningún beneficio personal. Algunos autores llegan a afirmar que, para definir un comportamiento como altruista, dicha conducta debe suponer un coste para la persona que realiza la ayuda (Rachlin, 2001, en Morales, 2007). La conducta altruista está motivada por la simpatía, (entendiéndose esta última en el sentido griego del término *sympátheia*, que se refiere a comunidad de sentimientos, y ponerse en el lugar de otro) hacia los demás o por el deseo de ajustarse a los principios morales interiorizados.

Es importante entender los motivos que llevan a las personas a ayudar a los demás, para comprender el altruismo y su desarrollo. Sólo si entendemos las motivaciones que subyacen en las conductas prosociales de las personas, y cómo estos motivos se desarrollan y se suscitan en diversas situaciones, podremos

empezar a propiciar de manera sistemática el desarrollo de la amabilidad y la benevolencia (Eisenberg, 1999).

Esta motivación que desde su raíz etimológica implica movimiento, acción y afecto, es uno de los principales conceptos que explicará el origen de ciertas conductas. El estudio de la motivación nos explica qué parte del querer y el deseo procede de la naturaleza humana y cuál proviene de un aprendizaje personal, social y cultural (Reeve, 1997).

El hombre es un ser social por naturaleza, pero cabría preguntarse qué relación guarda la motivación con el altruismo. Tal vez dicha relación consiste en que cierto deseo nos impulsa a actuar de determinada manera, en este caso habría un deseo de ayudar al prójimo sin condición alguna, o por el contrario, moverse por intereses personales, lo cual es propio de una conducta egocéntrica.

Segun Woolfolk (Díaz Barriga, 2001, p. 67) la motivación es un estado interno que: “activa, dirige y mantiene la conducta, además la motivación implica impulsos o fuerzas que nos dan energía y nos dirigen a actuar de la manera en que lo hacemos”.

En general la motivación se describe dependiendo de la fuente que la incita, si es un incentivo externo al individuo (entiéndase recompensa) se denomina motivación extrínseca, si por el contrario la fuente es interna y surge desde los propios intereses del individuo se denomina motivación intrínseca. Por lo tanto se puede inferir que una conducta altruista está antecedida de una motivación personal o intrínseca.

Si tan sólo se tuviera el conocimiento de las motivaciones o impulsos que orillan a las personas a actuar de manera altruista, se comprendería gran parte de la naturaleza humana, pero esto aún se sigue discutiendo.

Si bien, hasta estas líneas se han definido conceptos esenciales para comprender en qué consisten las conductas prosociales y sus diferentes matices, no es suficiente, será necesaria una breve revisión sobre el origen del altruismo y las diversas teorías que lo explican.

Bases biológicas y genéticas del altruismo

Para la mayoría de los biólogos es evidente que el altruismo no sólo se manifiesta en los seres humanos, sino también en los animales, existen varios ejemplos donde se puede observar que los animales se ayudan, comparten y se sacrifican. Wilson y otros biólogos se han servido del concepto de selección familiar, al sostener que las conductas de autosacrificio pueden evolucionar si su puesta en práctica aumenta las probabilidades de que los genes del altruista sean transmitidos por sus parientes más cercanos... Otros biólogos han intentado explicar la ayuda a no familiares por el altruismo recíproco. La idea básica es que los organismos que ayudan a otros pueden poner en peligro su propio bienestar y su potencial reproductor al hacerlo, pero este riesgo se compensa con la probabilidad de que el receptor del acto prosocial actúe de forma recíproca en algún momento futuro (Eisenberg, 1999, pág.91).

Desde la perspectiva biológica se asume que en la mayoría de las ocasiones no parece que las personas realicen la conducta prosocial reflexivamente, aunque sí existe un estado afectivo o emocional que antecede a dicha conducta (Morales, 2007).

Desde las neurociencias se pueden explicar otros tipos de mecanismos cerebrales que posiblemente estén estrechamente vinculados con las emociones morales. Se ha localizado en la corteza cerebral un grupo de neuronas con la capacidad de descargar impulsos tanto cuando una persona observa a otra realizar un movimiento como cuando es el propio individuo quien lo hace. A estas neuronas se las ha denominado neuronas espejo y forman parte de un sistema de percepción/acción (Morales, 2007).

Teorías de la evolución

En este tipo de teorías se han discutido tres mecanismos que tratan de explicar por qué las personas ayudan a los demás, y se afirma que las tendencias prosociales existen en los humanos porque estamos genéticamente predispuestos a actuar prosocialmente, y por el éxito en la transmisión genética a los miembros de la generación siguiente. El primero de ellos es la selección por parentesco, el segundo el altruismo recíproco y por último la selección de grupo (Morales, 2007). En la selección por parentesco lo que importa es el éxito de la transmisión genética a los miembros de la generación siguiente. Los padres que prefieren el bienestar de sus hijos antes que el propio tienen mayor probabilidad de que sus genes se conserven, ya que sus hijos se encargarían de continuar la transmisión de esos genes

El altruismo recíproco explica que el que ayuda puede tomar la decisión de ayudar a otro o no hacerlo bajo la previsión de que el otro le devuelva a él o a sus parientes la ayuda en un futuro. El principio de reciprocidad, además de ser universal, también se produce en otras especies (De Waal, 1996; Hinde, 1983, en Morales, 2007).

La teoría de la selección de grupo adjudica el éxito evolutivo al nivel individual y grupal. Según esta teoría cuando dos grupos compiten entre sí, aquél que tenga más personas dispuestas a sacrificarse por su grupo de manera altruista, o a cooperar entre sí, será capaz de quedar por encima de un grupo en el que predominen las personas egoístas (Morales, 2007).

Influencias culturales

La conducta prosocial altruista según las teorías sociales, depende en mayor parte del entorno social. Así que se puede observar que el desarrollo de estas conductas en los niños es influido desde las prácticas educativas de los padres, hasta valores y creencias que la cultura favorece.

Por su parte, las teorías psicológicas y sociológicas, además de explicar el altruismo a través de la teoría del intercambio social mencionado anteriormente, explican una teoría basada en las normas sociales, entendidas estas como aquellas que prescriben el comportamiento adecuado, el deber ser de nuestra vida, como es la norma de la reciprocidad y la norma de la responsabilidad social. El sociólogo Alvin Gouldner (1960) defiende que un código moral universal es la norma de la reciprocidad: a quienes nos ayudan debemos corresponderles ayudándolos y no perjudicándolos. La norma tiene una aplicación más intensa en las interacciones con los iguales. Quienes no se ven a sí mismos como inferiores o dependientes, sienten de manera especial la necesidad de corresponder. Así que, al ser comparados con las personas de baja autoestima, quienes tienen una más alta autoestima son más renuentes a buscar ayuda (Nadler y Fisher, 1986). Si no pueden corresponder, pueden sentirse amenazados y degradados al aceptar ayuda. Recibir ayuda no solicitada puede hacer que nuestra estima caiga por completo (Schneider y cols, 1996; Shell y Eisenberg, 1992, en Myers, 2000).

Esta perspectiva postula que hay normas que tenemos interiorizadas y que nos dictan cuándo deberíamos ayudar a una persona. Desde esta perspectiva, los factores sociales son más importantes que los biológicos para explicar el comportamiento altruista (Morales, 2007).

La norma de la responsabilidad social se basa en la creencia de que se debe ayudar a quienes necesitan ayuda, sin tener en cuenta futuros intercambios (Berkowitz, 1972, Schwartz, 1975 en Morales, 2007).

En la India, cultura relativamente colectivista, las personas apoyan la norma de la responsabilidad social más intensamente de lo que se hace en el Occidente individualista (Miller y cols., 1990). Ellos manifiestan una obligación de ayudar aun cuando la necesidad nos lleve a poner en riesgo la vida o la persona necesitada esté fuera del círculo familiar. En particular la norma parece ser: da a las personas lo que merecen. Si son víctimas de las circunstancias, como desastres naturales,

entonces, de todas maneras, sé generoso. Si dan la impresión de haberse creado sus propios problemas, por pereza, inmoralidad o falta de visión, entonces, deben tener lo que se merecen. Es así como las respuestas están unidas cercanamente a las atribuciones. Si atribuimos la necesidad a un aprieto incontrolable, entonces ayudamos. Si atribuimos la necesidad a las elecciones de la persona, la imparcialidad no nos exige que ayudemos; entonces decimos que la culpa es de la persona (Weiner, 1980, en Myers, 2000).

La sociedad se impone normas sociales que van desde simples acuerdos, hasta reglas éticas y religiosas que implican una compleja asimilación y comprensión, principalmente en los primeros años de la infancia, donde las normas debieran establecerse como convenios. El problema comienza cuando los deseos personales chocan contra los deseos de la comunidad y donde se hace necesario regular las relaciones humanas a fin de establecer una convivencia pacífica. Las normas morales surgen como límite al deseo egoísta de satisfacer las propias necesidades, y la generosidad y el altruismo se muestran como una prueba para la capacidad humana de aprender a convivir con el otro.

Actualmente en nuestro contexto social y cultural se viven prácticas inhumanas que potencian la violencia y el individualismo. Este propicia la competencia encarnizada con el otro, sin considerar en lo más mínimo los lazos de comunión y fraternidad que tanto difundían los ideales ilustrados.

Esto se da por una necesidad económica y responde a la estructura de los medios de producción, en la que el ser humano se ha convertido únicamente en instrumento de un capital que sólo responde a los intereses de una minoría. De este modo, el individualismo es uno de los principios en los que se basa la conducta de la vida cotidiana.

Pocas veces se reflexiona sobre este trágico principio social y sin embargo, aunque se sepa que el modelo ideal de toda población pudiera ser el

comunitarismo, una extraña parálisis social contribuye a que se siga viviendo bajo la rutina de un *presente líquido* (Bauman, 1990) donde se cuestione el por qué y el para qué de un ideal social basado en los principios éticos de justicia y bienestar.

Es así como los conceptos de empatía y altruismo son parte de un ideal ético comunitario, donde se parte de una idea de lo humano que va más allá de una mera razón instrumental, este es un llamado al sentimiento más profundo de lo humano, al que le permite socializar con seres de su misma especie y convivir de la mejor manera posible.

5.2 El desarrollo de las conductas pro-sociales

El desarrollo de las conductas prosociales dependen de tres factores, en primer lugar se tiene la maduración socio-cognitiva, en segundo la socialización y en el tercero un aprendizaje a través de la interacción. Cabe destacar que en el segundo factor se consideran todos los aspectos afectivos que en muchas ocasiones se omiten, pero que desde la subjetividad de las personas influyen en las relaciones que se establecen con otras.

En los adultos parecen existir ciertos rasgos de la personalidad que disponen a las personas a ayudar en determinado tipo de situaciones. Por ejemplo, Satow (1975) encontró que las personas con necesidad de aprobación tendían a donar más dinero a las asociaciones benéficas, pero sólo cuando alguien les estaba mirando. Bierhoff, Klein y Kramp (1991) realizaron un estudio más detallado para tratar de identificar si existe una personalidad altruista y, en el caso de ser así, cuáles serían sus características. Observaron cinco diferencias entre las personas que ayudaron y las que no lo hacían (Morales, 2007). Las que ofrecieron ayuda:

1. Se autodefinieron como empáticos
2. Creían firmemente en un mundo justo

3. Se sentían socialmente responsables
4. Mostraban un locus de control interno
5. Y, por último, eran menos egocéntricas

Estas características son resultado de estudios particulares; sin embargo algunas de ellas pueden coincidir con las maneras de ser altruistas. Para otros investigadores como Penner (1995), por ejemplo, las conductas de ayuda pueden traducirse en una personalidad prosocial. Para él esta personalidad se basa en dos factores, uno que se refiere a pensamientos y sentimientos prosociales, como la empatía cognitiva y afectiva, junto con la responsabilidad hacia las necesidades de los demás, y el factor amabilidad, que mide la experiencia pasada y presente sobre la ayuda que se ha brindado a otros. Aquí, la amabilidad se refiere a la propia autoimagen del individuo como alguien que ayuda a los demás y que es competente (Morales, 2007).

En lo que se refiere al desarrollo infantil, algunos niños son más prosociales que otros, y parece que difieren de los menos prosociales en una serie de cualidades personales. Lo más destacable es que los que muestran una conducta más prosocial, especialmente comportamientos que parecen estar motivados por razones de altruismo, tienden a demostrar mayores capacidades para adoptar perspectivas y razonar moralmente, además de que son más receptivos emocionalmente para percibir las necesidades de otras personas.

Además, parece que los niños sociables, seguros de sí mismos y socialmente competentes son especialmente propensos a realizar ciertos tipos de acciones prosociales, incluidas las que requieren iniciativa social. Por el contrario, los niños inseguros quizá presten ayuda sobre todo cuando se les pide que lo hagan, y es posible que muchas veces atiendan un ruego porque les resulta difícil afirmarse a sí mismos y afrontar los conflictos sociales. Además, los niños inteligentes desarrollan una conducta un tanto más prosocial que los menos inteligentes, probablemente porque saben discernir mejor las necesidades de los demás,

emplear un razonamiento moral de alto grado y sentirse más competentes para prestar auxilio. Por último, es posible que niñas y niños prefieran diferentes tipos de conductas prosociales; por ejemplo, las niñas quizá prefieran dar consuelo físico o psicológico a los demás, mientras que los niños acaso se sientan más cómodos si prestan ayuda instrumental (Eisenberg, 1999, p. 84).

A pesar de los estudios recientes que demuestran un comportamiento prosocial en los niños, las teorías tradicionales como la cognitiva o psicoanalítica no admiten que sea posible un comportamiento altruista en niños de menores de 5 años. Como ya se expuso, teorías como la de Piaget y Kohlberg, mencionan que el proceso de descentramiento comienza a consolidarse en años posteriores, con el inicio de las operaciones concretas y la capacidad para tomar roles. Sin embargo, las nuevas investigaciones demuestran que los niños pequeños pueden actuar intencionalmente para ayudar a otros en situaciones en las que no existen reforzamientos o condicionamientos externos.

Las teorías cognitivas que aún poseen una visión trunca de la racionalidad y las emociones, no son suficientes para poder explicar el altruismo en la infancia, pues suponen que las actitudes prosociales se dan en edades posteriores a los 5 años. Se necesita que los primeros esfuerzos que se están realizando para comprender las conductas prosociales en los niños pequeños, sean fundamentados con mayores investigaciones al respecto. Aún es cuestionado que la capacidad para asumir roles incida en las conductas prosociales, ya que el hecho de que una persona entienda la perspectiva del otro no significa que él o ella actuará de manera compatible con las necesidades del otro. El individuo debe estar motivado para actuar de manera coherente con la propia comprensión de la situación. A menudo el núcleo de esta motivación es afectivo. Por lo tanto, es importante tener en cuenta los motivos afectivos, así como los motivos cognitivos en el desarrollo de las conductas prosociales (Eisenberg, 1998, p.12).

A pesar de esto, las actuales teorías cognitivas sobre las emociones y el estudio sobre las conductas sociales han originado una visión distinta del desarrollo moral. Los estudios actuales sobre las conductas prosociales han partido de la visión cognitiva-evolutiva que plantearon Piaget y Kohlberg; sin embargo, la revolución de las emociones que comenzó a finales de los años setenta, ha provocado una nueva mirada de los procesos cognitivos y emocionales. Con ello, se ha comenzado a estudiar el desarrollo moral prosocial, que autores como Martin Hoffman y Nancy Eisenberg, entre otros, han propuesto y analizado de manera empírica.

La empatía y el altruismo, se tornan de esta manera, en dos piedras angulares de las investigaciones sobre las conductas prosociales, y aunque aún se encuentren ciertas discrepancias teóricas, dichos estudios comprueban empíricamente que existe una relación importante entre ambos conceptos.

El problema radica en que aún no se han encontrado las bases sólidas para argumentar en qué consiste la motivación de las conductas prosociales. Pues dicha motivación puede estar mediada por diversos factores que no siempre responden a cuestiones emocionales. Es decir, algunos teóricos argumentan que la empatía no siempre desemboca en altruismo; sin embargo, los estudios que reportan las condiciones en las que las personas sacrifican sus propios intereses, por el beneficio de otros, encuentran que las personas que acuden en ayuda de las necesidades de otras, imaginaron la situación y sintieron aflicción.

Al respecto, se encuentran los trabajos experimentales de Batson, quien al estudiar los procesos empáticos, concluye que:

Existe una relación firme entre la compasión y el comportamiento de ayuda, también confiere un papel significativo a la empatía en el nacimiento de la compasión. Los experimentos de Batson solían consistir en hacer escuchar a dos grupos de sujetos un relato sobre una persona en una situación de angustia. “Él concluye que si la empatía no es claramente necesaria para la compasión, al menos sí es una ruta

destacada que conduce hacia ella. (Nussbaum, 2008, p.372)...Los experimentos de Batson en realidad muestran una conexión muy estrecha entre la compasión y el comportamiento altruista” (p. 379).

5.2.1 Fases del desarrollo de la conducta pro-social

Las condiciones para que una conducta prosocial pueda llevarse a cabo, depende de la adquisición de varias habilidades, entre ellas la habilidad para considerar una variedad de alternativas, predecir la propia conducta, comprender la importancia de la intencionalidad de los actos, reconocer las necesidades de otras personas, empatizar, razonar moralmente de acuerdo a principios postconvencionales, y la habilidad de regular la propia conducta (Eisenberg, 1982).

La adquisición de estas habilidades proporciona la capacidad de actuar altruistamente. Sin embargo, para activar esta conducta, existe una necesidad de considerar las motivaciones específicas y las condiciones psicológicas en que dicha conducta se lleva a cabo, tales como la adquisición de la autorregulación que permite el autocontrol, entre otras. En su amplio estudio, Eisenberg (1982) realiza una clasificación de las conductas observadas en niños, la cual consiste en las siguientes fases:

Fase 1: De obediencia. Refuerzo concreto y definido. Durante esta fase los niños ayudan a realizar acciones porque se les solicita u ordena hacerlo, y esta solicitud o demanda está acompañada por la promesa de una recompensa concreta, o una amenaza explícita de castigo. La conducta de ayuda durante esta fase es, de hecho, una conducta de intercambio. Los niños no se comportan por un sentido de responsabilidad o de deber, sino que su comportamiento se guía únicamente por la promesa de la recompensa (placer) o por la amenaza de la pena (dolor). Durante esta fase, los niños son egocéntricos en su perspectiva, es decir, no se dan cuenta que los demás puedan pensar o sentir diferente de sí mismos. La conducta en esta fase, es dirigida sobre todo por las recompensas concretas y castigos.

Fase 2: De conformidad: Durante la segunda fase, el motivo de la realización de la conducta de ayuda es el cumplimiento de la autoridad. Los niños no ofrecen su ayuda por sí mismos, sino que obedecen las órdenes o solicitudes de otras personas, que son superiores a ellos en el poder o prestigio. Reconocen que los demás puedan pensar o sentir diferente a ellos, y están dispuestos a cumplir con las solicitudes o las órdenes de los demás. Los niños ayudan con el fin de obtener la aprobación o para evitar el castigo. Los refuerzos concretos no son necesarios, ya que los niños reconocen la autoridad. Sin embargo, el refuerzo es todavía bien definido por la aprobación o la desaprobación.

Fase 3: Iniciativa interna. Recompensa concreta. Durante esta fase los ayudan de manera voluntaria y espontánea. Sin embargo, su ayuda se debe por el deseo de recibir un premio a cambio. La orientación de los niños durante esta tercera fase es egoísta por naturaleza, ya que están motivados por el deseo de refuerzo, sin embargo, son capaces de reconocer la necesidad de los demás.

Fase 4. Comportamiento normativo. Durante la cuarta fase, la motivación subyacente de la conducta de ayuda es el cumplimiento con las demandas sociales. Los niños son conscientes de las normas de conducta con la que se espera que se ajusten, y saben que el cumplimiento da lugar a sanciones positivas, mientras que la violación de las normas da lugar a sanciones negativas. Los niños ayudan a los demás, aún cuando son diferentes, simplemente porque sienten que se espera de ellos para hacerlo. La recompensa que ellos esperan es la aprobación de los demás. Durante esta fase los niños son capaces de adoptar el papel de una persona en necesidad y experimentar angustia simpática. En este nivel, sin embargo, la angustia simpática no puede considerarse por sí misma un factor de motivación.

Fase 5: La reciprocidad generalizada. Durante la quinta fase, la conducta de ayuda se rige por los principios universales de intercambio. Los individuos son conscientes de un sistema regulado que controla la conducta de ayuda, en consecuencia ayudan a los otros con la creencia de que cuando ellos se encuentren necesitados, los demás les ofrecerán su ayuda a cambio. Un contrato social recíproco determina las conductas de ayuda, así que los beneficios se evalúan en términos de reciprocidad. En esta fase, las son internalizadas, y los niños ayudan con el fin de garantizar las buenas relaciones interpersonales.

Fase 6: La conducta altruista. En la fase final las personas ayudan de forma espontánea y voluntaria, sin otro motivo que beneficiar a alguien más. No anticipan o esperan ninguna recompensa, sino que actúan con la de convicción moral de la justicia. Así, en esta fase la

conducta de ayuda de los individuos es intencional, y es seleccionada de entre varias conductas alternativas. Los individuos son capaces de evaluar las necesidades de los demás, pueden adoptar el rol del otro y experimentan angustia simpática al observar que alguien se encuentra en apuros, asimismo se preocupan por el bienestar de los demás. Aunque los individuos no esperan recibir recompensa alguna, pueden experimentar una satisfacción propia o elevar su autoestima como resultado de ayudar a otro.

Como se puede observar, su clasificación es flexible, y no es determinada por una edad específica. Uno de los aspectos que coincide con la propuesta de Piaget, consiste en partir de un nivel egocéntrico, para pasar posteriormente, a uno de mayor reconocimiento social, donde se evalúan las necesidades y los intereses de los otros, además de señalar la importancia de ayudar.

5.2.2 Estadios del razonamiento moral pro-social infantil

La capacidad para atender a las personas que lo necesitan, es un importante aspecto del desarrollo social. La calidad de la adaptación y la maduración de las interacciones interpersonales dependen de las habilidades de las personas para reconocer las necesidades de los demás, de sentir preocupación por su prójimo, y comportarse de maneras que sean congruentes entre sí (Eisenberg, 1982).

Dichas capacidades han sido evaluadas desde diversos enfoques. La perspectiva que proponen los estudios del desarrollo prosocial, tienen aproximaciones muy cercanas con algunos de los propósitos que la ética del cuidado plantea. Despertar el interés y el cuidado por los demás ha sido el centro de bastantes investigaciones, entre las que se cita la desarrollada por Eisenberg (1982, p. 234), quien a través de sus análisis, realizó una clasificación detallada de las etapas o niveles del razonamiento moral desde la perspectiva prosocial.

En su investigación codificó el razonamiento de los niños en las siguientes categorías: orientación a la autoridad y al castigo, orientación hedonista,

orientación a las necesidades, orientación pragmática, orientación estereotipada, orientación a la aprobación interpersonal, toma de perspectiva y referencia a la humanidad.

La descripción de cada una de estas categorías se obtuvo a través del trabajo con niños de 4 a 12 años de edad, con el que pudo establecer una serie de etapas del razonamiento moral prosocial (Eisenberg, 1989, 1992).

<p><i>Nivel 1.- Orientación hedonista auto-enfocada y pragmática</i></p>
<p>La persona está preocupada con las consecuencias egoístas, orientadas hacia sí mismo y no con las consideraciones morales. Las razones para asistir a otros incluyen consideraciones de ganancia directa para sí mismo, reciprocidad futura o preocupación por otros, por considerarles necesarios o queridos (debido a relaciones afectivas). Es la forma de razonamiento predominante en los niños de educación infantil y en los primeros años de primaria.</p>
<p><i>Nivel 2.- Orientación hacia las necesidades de los otros</i></p>
<p>La persona que se sitúa en este nivel expresa preocupación por las necesidades físicas, materiales y psicológicas de los otros, incluso cuando esas necesidades entran en conflicto con las suyas. Esta preocupación se expresa de forma simple, sin evidencia de descentración social, expresión verbal de simpatía o referencia a afectos interiorizados como la culpa. (Ej.: “él está triste” o “él necesita sangre”.) Es el modo predominante de razonamiento en los primeros años de primaria y en algunos niños de educación infantil.</p>
<p><i>Nivel 3.- Orientación hacia la aprobación interpersonal y orientación estereotipada</i></p>
<p>Los actos prosociales o su ausencia son justificados con referencias a imágenes estereotipadas de personas o comportamientos buenos o malos; es importante la aprobación y aceptación de los otros. Es la forma predominante de razonamiento de los chicos de nivel primaria y de algunos de secundaria.</p>
<p><i>Nivel 4.- Orientación empática y autorreflexiva</i></p>
<p>Los juicios incluyen respuestas que reflejan simpatía o toma de perspectiva, preocupación por el otro; culpa y afecto positivo relacionado con las consecuencias de sus acciones. Es la forma de razonamiento predominante en algunos chicos de los últimos años de escolaridad básica y muchos estudiantes de secundaria.</p>
<p><i>Nivel 5.- Orientación hacia valores internalizados</i></p>
<p>La justificación de los individuos para ayudar o no ayudar está basada en valores, normas o responsabilidades interiorizadas y abstractas, orientados hacia una reciprocidad generalizada, es decir, una orientación a la reciprocidad indirecta en una sociedad en la que los intercambios no benefician individualmente sino a todos o al menos a un grupo numeroso. Le pueden guiar tanto el interés por el estado de la sociedad como la preocupación por proteger los derechos</p>

individuales y prevenir la injusticia, todo ello en un contexto en el que se defiende el principio de igualdad para todos.
El propio respeto se vincula con vivir de acuerdo con los valores y normas interiorizadas. Es la forma de razonamiento predominante en una pequeña minoría de estudiantes de secundaria y no se encuentra en los chicos más jóvenes.

Estas etapas responden a una concepción diferente del desarrollo moral, pues en éstas, el énfasis excesivo en la racionalidad que procuraban las investigaciones de Piaget y Kohlberg, se complementan con un fuerte sentido de interés y apertura hacia el reconocimiento de las necesidades de los demás. El desarrollo moral prosocial consiste entonces, en aprender a considerar otros puntos de vista, además de actuar conforme los valores y normas que se han interiorizado durante la vida. El vivir de acuerdo con los propios valores implica el actuar conforme a ellos. No basta con la empatía que promueve la imaginación de la situación y los sentimientos que otros experimentan, sino en actuar intencionalmente para cuidar y proteger la integridad de otros.

Hoy en día se sabe que ciertos trastornos afectivos como la agresión patológica, a menudo se caracterizan por el egocentrismo, el egoísmo o por una falta de cuidado en las interacciones recíprocas con los demás (Eisenberg, 1982). Esto da cuenta de la urgente necesidad de reconsiderar el ámbito emocional en el moral. Una vida sana responde a la conjugación armónica del bienestar social e individual.

Sin embargo, también se requiere señalar que la expresión de los sentimientos de empatía o de las conductas prosociales pueden caer en extremos, su exceso también es denominado “altruismo patológico”, y también puede interferir de manera negativa en las interacciones sociales. Por esta razón, es importante que las nuevas investigaciones psicológicas, morales y educativas, profundicen en el tema del desarrollo de las conductas e interacciones sociales, tanto en condiciones normales, como anormales, pues todo exceso representa un extremo perjudicial para la calidad de la vida emocional o moral.

5.3 ¿Es posible hablar de altruismo en la infancia?

Algunas investigaciones sobre moral y conducta altruista, suponen que las personas son egoístas por naturaleza. En la lógica del adulto, prevalece la auto conservación y el cumplimiento de sus deseos e intereses personales, por sobre los intereses de los demás. Por lo que resulta difícil comprender que los niños puedan manifestar un comportamiento altruista.

Tal vez, y el origen de esta dificultad en la comprensión de dichas conductas, es que se ha estigmatizado el concepto de altruismo. La retórica mercantil compasiva ha ocasionado que se prefiera evitar reflexionar sobre el origen del altruismo o inclusive la compasión. A diario se denigran estos conceptos, confundiéndolos con obras de caridad o de lástima por las tragedias de otros. La consecuencia de todo esto se refleja en la poca apertura que experimentamos cuando oímos hablar de estas acciones. Pareciera que el centro de nuestra sensibilidad social ha sido lastimado por las repetidas ocasiones en que se nos presentan estos sucesos. Nos acostumbramos a ver el sufrimiento del otro y la compasión se ha sustituido por el morbo periodístico y televisivo. “La exposición repetida de los sucesos, sin tener oportunidad de tomar acciones, claramente puede llevar también a la habituación, y con ello a la reducción de la empatía, incluso de los parientes cercanos” (Ehrlich, 2005, p. 584).

Las nobles acciones como el sacrificio, la empatía, el cuidado o la cooperación, que se encuentran implícitas en la definición de altruismo pueden ocurrir por diferentes razones. La búsqueda de las condiciones que posibilitan la ayuda, sigue siendo tarea de los ámbitos morales, psicológicos y sociales; sin embargo, a partir de la presente investigación se espera que haya quedado claro que los niños, en sus primeros años de vida, no sólo comprenden de forma rudimentaria los puntos de vista de otras personas, sino que también son capaces de adoptar algunas conductas prosociales, orientadas hacia el bienestar de los demás.

Probablemente, y el concepto de altruismo debiera ser menos rígido en cuanto a la consideración de las acciones desinteresadas, pues como ya se expuso en el apartado sobre los aspectos de las teorías cognitivas, toda emoción y pensamiento posee una intencionalidad. Cuando se actúa altruistamente mínimamente se espera una satisfacción personal, lo cual puede verse como una cualidad egoísta. Sin embargo, experimentos psicológicos sugieren que la mayor parte de la conducta humana altruista está divorciada de algún tipo de recompensa.

El trabajo realizado por el psicólogo Daniel Batson y sus colegas demuestra que el hecho de ayudar puede tener como su última meta solamente el mejoramiento del bienestar de otros sin ningún beneficio físico, social o psicológico para quien ayuda, incluyendo el beneficio del placer que causa ser altruista. Esto es, puede haber una conducta que sea verdaderamente altruista, y hasta donde sabemos, esa conducta es única de los seres humanos (Ehrlich, 2005, p. 580).

Por el contrario, Hoffman (1976) piensa que las primeras conductas de ayuda pueden ser de motivación cuasi-hedonista, ya que es probable que el motivo sea aliviar el propio malestar.

Pero más allá de pensar la intención altruista como una motivación hedonista, se podría ver el mejoramiento del bienestar de otros como una recompensa en sí misma. Este ha sido uno de los principios del comunitarismo, que ya fue expuesto en los inicios de la presente investigación.

En conclusión, lo expuesto anteriormente se basa en la idea de que los niños pueden aprender a actuar altruistamente, todo depende de la postura teórica que se tome como referencia, y de la compleja concepción que se tenga sobre el altruismo.

Finalmente, aunque se pudiera comprobar que el altruismo responde a intereses personales, esto no cambia el hecho de que sea una conducta que posibilite los lazos de comunión entre las personas.

Los niños pueden ser educados bajo los principios morales que la cultura determine, algunas emociones también son determinadas por el contexto social, y en consecuencia se pueden desarrollar las disposiciones de atención y cuidado hacia los demás. Algunas veces esta disposición implicará sacrificios, pero cuando se reflexiona sobre el valor de la conducta, entonces se construyen los principios básicos de toda ética.

5.4. Educar y fomentar la disposición a ayudar

Si es posible hablar en términos de una personalidad pro-social, entonces es posible hablar de una formación del carácter e incluso de una educación en pro de las conductas altruistas, pues debido a que la educación en términos simples es la formación de la personalidad, entonces se deriva que se puede educar en favor de este tipo de conductas.

En los párrafos anteriores se describieron algunas de las características de las personas que ofrecen su ayuda, pero aún no queda claro bajo qué mecanismos explicativos ayudamos a los demás.

En las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado se propusieron principalmente tres mecanismos explicativos sobre esta cuestión: el primero de ellos es el aprendizaje, segundo los valores morales sociales y personales, y tercero la activación o la emoción, como, por ejemplo, la empatía.

La perspectiva del aprendizaje propone que las personas aprenden a ayudar por los principios del refuerzo y el modelado (Morales, 2007). En este punto es importante recordar las investigaciones de Bandura sobre el aprendizaje, ya que se ha demostrado que los niños aprenden a través de modelos e imitación. Un ejemplo claro es el aprendizaje de conductas agresivas que los niños observan por televisión y que repiten en sus relaciones con los demás. Pero así como aprenden cuestiones negativas, también aprenden de los comportamientos positivos de ayuda.

En lo que se refiere al segundo mecanismo de motivación altruista, que consiste en los valores morales sociales y personales, se ha encontrado que algunas normas como la responsabilidad social y la reciprocidad, son motivos suficientes para ayudar (Morales, 2007). “La norma de responsabilidad social dice que debemos ayudar a quienes dependen de nosotros. Sin embargo esta “obligación” no es universal, y puede haber diferencias culturales” (Morales, 2007).

Finalmente, el último mecanismo que explica la motivación altruista, consiste en la activación y la emoción:

Cuando las emociones se activan, las personas pueden ayudar a los demás, pero pueden hacerlo por dos motivos distintos. Pueden ayudar para reducir su propio malestar (motivación egoísta), pero también es posible que ayuden porque lo que hacen es ponerse en el lugar del otro, es decir, por una motivación altruista (Morales, 2007).

La motivación altruista da cuenta de que es posible que los seres humanos ayuden a los otros sin esperar algo a cambio, e incluso sacrificarse a sí mismos por el bien de otro o de una comunidad. En esta investigación se parte de la creencia de que no todos los actos humanos implican la espera de una recompensa.

Concebir un enfoque educativo que no esté basado en castigos y recompensas parece difícil y éste ha sido el problema desde que los niños se educan bajo condicionamientos y bajo la autoridad que no les permite decidir por sí mismos. Existen estudios al respecto, que analizan las conductas prosociales, en los que se han encontrado que los niños condicionados para que actúen de cierta manera y que son recompensados con bienes materiales, tienden a desarrollar pocas conductas prosociales.

En Ética se puede observar cómo las relaciones humanas no pueden fundamentarse únicamente bajo principios de utilidad e interés personal. La única brecha de comunión entre un interés personal y uno social sólo puede basarse en la comprensión que el ser humano tiene sobre todo lo exterior a él. Cabe preguntar cómo las personas logran esa comprensión con el resto de las demás personas y por qué no siempre se da en diversas circunstancias. Con lo anterior se puede pensar que el ser humano tiene la capacidad de experimentar y sentirse en el lugar del otro, lo que le permite llegar a dicha comprensión sobre lo que piensan y sienten los demás.

En ocasiones la falta de atención de las personas provoca graves consecuencias en sus relaciones interpersonales, ya que darse cuenta de las necesidades de otra persona implica tanto percatarse de su condición inmediata, como de los sentimientos que pudiera expresar en ciertas circunstancias. Una educación emocional implicaría un desarrollo en las capacidades de aprender a diferenciar los sentimientos, los estados de ánimo y las emociones más básicas que el ser humano experimenta a lo largo de su vida.

Además este darse cuenta implica también el aprender a tomar responsabilidades sociales, es decir, que cualquier ser humano, tanto a nivel individual, como social, es responsable de sus actos y de los demás, pues como lo observa Kohlberg en el último estadio moral, toda persona es responsable de sus acciones y de la sociedad de la que es parte.

Ayudar a las personas a interpretar correctamente un incidente y a asumir la responsabilidad debería aumentar su compromiso. Con este último aspecto, se podría comenzar a vislumbrar una sociedad más consciente de su papel en el mundo y de las acciones que ejerce sobre él.

Las conductas prosociales son términos que recientemente se han definido bajo parámetros distintos, aunque todos ellos provienen de un mismo origen, que ha sido la preocupación por el reconocimiento y la ayuda del Otro, lo que implica que el problema social es sobre la alteridad en las relaciones humanas; ya que actualmente la mayoría de éstas se han establecido bajo parámetros de apatía e indiferencia social.

De esta manera, la psicología ha contribuido de manera muy sustancial, al estudio de dichos conceptos y actualmente las teorías de la evolución, las neurociencias, la genética y los psicólogos del desarrollo de la personalidad han aportado conocimientos muy diversos e importantes en la comprensión de las conductas prosociales.

Pero estas conductas no se explican del todo sin antes especificar cuáles son los motivos que llevan a las personas a ser altruistas, porque detrás de la definición sobre altruismo descrita en líneas anteriores, se encuentra una problemática más. Algunos filósofos y psicólogos asumen que el altruismo es motivado por una cualidad específica de los seres humanos que consiste en ponerse en el lugar del otro, esta ha sido denominada empatía, y existen diferentes conceptualizaciones respecto a ella.

La capacidad para asumir el papel del otro, para ponernos en el lugar del otro puede ser considerada una operación psicológica de raíz, fundamentalmente emotiva, pudiéndola catalogar como sentimiento de empatía, sentimiento pro-social, altruismo, etc. Sin embargo, esta capacidad no surge espontáneamente en el sujeto sino que es resultado de un proceso

evolutivo, de maduración y desarrollo. De hecho, no todos sentimos el mismo tipo de emoción moral ante las mismas circunstancias y situaciones, ni por supuesto actuamos exactamente de la misma forma incluso a partir de sentimientos muy similares. Por tanto, ¿cómo se explica la enorme variedad en afectos y sentimientos que observamos diariamente en idénticas escenas? ¿Por qué ante un mismo acontecimiento unos se sienten empáticamente afectados y sienten el deseo de ayudar y otros no?, ¿Por qué emerge un sentimiento y no otro? (Myers, 2000, p. 501).

La capacidad de asumir los roles de otras personas y ser capaces de comprender las circunstancias del otro en diferentes contextos es explicada por el sentimiento empático que se manifiesta en cada uno de nosotros, pero aún falta bastante por descubrir con respecto a estas últimas preguntas; ya que intervienen diversos factores como los culturales, educativos, sociales, ideológicos, etc.

Finalmente para terminar este apartado sobre el desarrollo de las conductas prosociales, se presentan varias técnicas que inciden indirectamente en el desarrollo de estas conductas, entre las cuales se tienen:

1. Refuerzo: Las consecuencias de refuerzo sirven para informarle a los niños lo que deben hacer para obtener resultados beneficiosos o para evitar el castigo. Los refuerzos pueden adoptar la forma de los objetos concretos como los bienes o el dinero, o pueden incluir aspectos relacionados con las interacciones sociales, tales como la aprobación o el elogio.
2. Modelado: Los niños que tienen la oportunidad de observar un modelo de ayuda, aprenden lo que es adecuado y cómo es posible llevar a cabo actos de ayuda. Además, a través de la observación, los niños pueden aprender las consecuencias de llevar a cabo este acto.
3. Inducción: Esta técnica se refiere a la serie de explicaciones que se les pueden otorgar a los niños. Cuando actúan de una manera determinada se les puede explicar por qué la acción fue apropiada o inapropiada.
4. Juegos de rol: En esta técnica se les instruye a los niños a que aprueben el papel de ayudante en diversas situaciones. A través de los juegos de roles, los niños pueden aprender a mirar las situaciones desde una variedad de puntos de vista. Además, estas

experiencias también pueden aumentar la experiencia vicaria de las emociones con la experiencia de los demás, es decir, aumentar la empatía.

5. El uso de las narraciones es otra técnica mediante la cual, el niño expone sus capacidades de comunicación, ya sean verbales o escritas. Estas narraciones cuestionan a los niños y se les pide que describan las conductas de ayuda, lo cual les permite formarse un punto de vista sobre dichas acciones. Esta técnica requiere no sólo la lectura, sino también el debate y la reflexión colectiva (Eisenberg, 1982, p.209).

A continuación se expone la serie de estrategias que facilitaron la observación y registro en el trabajo de campo específicamente en el trabajo en el aula.

6. Estrategias Didácticas para la formación moral en el aula

A través de la fundamentación de las diversas teorías éticas, de las teorías sobre el desarrollo moral y sobre la formación moral, se han podido desarrollar algunas de las estrategias a las que usualmente se recurre para promover ciertas actitudes en los niños.

A continuación se mencionarán algunas, las cuales fueron de gran utilidad en la construcción de los instrumentos en la segunda parte del presente documento.

6.1. Dilemas morales

Los dilemas responden a un modelo de educación moral, el cual consiste en el *desarrollo del juicio moral*, tema ampliamente desarrollado en los apartados anteriores.

Como ya se expuso, los dilemas fueron un instrumento utilizado por Lawrence Kohlberg, con el propósito de narrar algunas situaciones de conflicto moral, y a partir de ella entrevistar a un grupo de niños.

En la segunda parte de este documento se detalla el procedimiento de los instrumentos, entre los cuales se recurre al uso de dilemas, en donde se explica ampliamente la manera en que se llevaron a cabo durante el trabajo de campo. Los dilemas utilizados se ejemplifican al final de esta investigación (ver anexo 4).

6.2. Juego de roles

Esta técnica pretende que los participantes desarrollen habilidades tales como la perspectiva social, la empatía y la toma de roles. Durante esta actividad se trabajan aspectos como la dirección de las relaciones interpersonales, las motivaciones racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones (Martín, 1992).

Mediante la práctica continua del role-playing los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás. La mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones son también aspectos trabajados en role-playing (Martín, 1992, p. 67).

Esta actividad consiste en la dramatización, el diálogo y la interpretación improvisada de una situación que parte de un conflicto o dilema moral. La dramatización es un método cuyo uso en educación moral resulta especialmente indicado por cuanto facilita el desarrollo de la capacidad para ponerse en el lugar de otras personas, para comprenderlas y, en definitiva, para salir de sí mismo y conseguir una correcta percepción de los conflictos de valor (Puig, 1995, pág. 175).

La importancia del desarrollo de las capacidades de role-taking en el ámbito de la moralidad fue reconocida ya en los trabajos pioneros de Baldwin, Mead y Piaget, pero ha sido ampliamente tematizada en las elaboraciones de Kohlberg. Según este autor la estructura de la sociedad y de la moralidad depende de la relación entre el propio yo y el yo de los demás individuos. Por lo tanto, en la capacidad de asumir la posición del yo de los demás reside una de las condiciones prioritarias para la correcta resolución e los conflictos sociales

y morales. La posibilidad de reconocer el punto de vista en que se sitúan los demás es imprescindible para lograr un comportamiento correcto en el ámbito de lo moral. Así pues, el desarrollo del role-taking o capacidad para asumir roles será una de las finalidades básicas de la educación moral (Puig, 1995, p. 176).

La empatía y la capacidad para comprender el punto de vista ajeno implican que el sujeto atraviese un proceso de descentramiento. Este proceso se logra en la medida en que la persona viva experiencias de integración social, reflexione sobre ellas y pueda adquirir una conciencia de las perspectivas ajenas.

De acuerdo con Puig (1995), en el role taking se pueden contemplar tres dimensiones básicas, como la perceptual, la cognitiva y la afectiva o empática, lo cual coincide en gran medida, con la perspectiva de Hoffman, en cuanto a la descripción de los estadios de la empatía.

El role taking cognitivo se define como la habilidad del individuo para inferir lo que otra persona está pensando, lo que otra persona sabe acerca de una situación particular, o las intenciones que le animan en su comportamiento. El role-taking afectivo o empático consiste básicamente en la identificación de emociones, o en la capacidad para captar lo que otra persona está sintiendo en un momento determinado. En un sentido quizás demasiado amplio podría entenderse también como la capacidad para captar la personalidad o manera de ser de otros sujetos. Son estos dos últimos tipos de role taking los que afectan más intensamente a la formación de una personalidad moral adulta, y los que deben ser trabajados explícitamente en un curriculum de educación moral (Puig, 1995, p. 177).

La implementación de esta estrategia se ha modificado de acuerdo con los propósitos que tengan, y varios autores han implementado algunas modificaciones. A continuación se presenta una propuesta elaborada por Martín (1992), la cual puede desarrollar en cuatro fases:

La primera es motivación, en ella se desarrolla un clima de confianza y de participación, en el que se intenta que los alumnos reconozcan el problema que se les plantea.

En la segunda, se lleva a cabo la preparación de la dramatización. En esta fase se les brindan a los alumnos, los datos para llevar a cabo la representación, en el que

se indica el conflicto, los personajes y las situaciones o escenas que se dramatizan. Para esto es recomendable que los participantes se auxilien de un escrito, tal como lo podría ser el planteamiento de dilemas. Posterior a la explicación, se piden algunos voluntarios para representar las situaciones. Es interesante asumir roles diferente al personal de forma que el alumno se vea forzado a buscar argumentos distintos a los propios y a ponerse en el lugar del otro (Martín, 1992).

Posteriormente los actores salen del aula y se les otorgan unos minutos para ensayar su papel. En algunos casos, y dependiendo del profesor, se entrega a cada participante, un pequeño escrito donde se describen los rasgos más sobresalientes del personaje. Mientras tanto, el docente informa al resto de la clase que es importante la observación detenida de la puesta en escena, para un análisis o debate posterior.

La siguiente etapa es la dramatización, en ella, los actores deberán tratar de asumir sus roles, acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos convincentes para su postura (Martín, 1992).

Dado que el diálogo entre los distintos personajes no está previamente preparado, la improvisación y el tener que situarse en un punto de vista ajeno requieren por parte del individuo un esfuerzo considerable que no conviene mantener durante mucho tiempo. Es por ello que, una vez hayan surgido elementos suficientes para el debate, el profesor pondrá fin a la interpretación.

Posterior a la dramatización, surge el debate, donde se analizan y valoran los diversos elementos de las circunstancias que han sido interpretadas, tratando de responder algunas preguntas como cuál era el problema, qué sentimientos han entrando en juego, qué actitudes, qué soluciones se han propuesto, cuáles parecen ser los más adecuados, cuáles menos, etc. (Martín, 1992).

Algunas de las recomendaciones finales que Martín (1992) sugiere, es que el profesor trate de motivar a los alumnos durante el debate, de manera que se busquen nuevas soluciones y alternativas al conflicto, medir consecuencias de las

distintas decisiones, e intentar establecer conclusiones al respecto. Así mismo, considera oportuno, que al finalizar el debate, se repita la interpretación, explorando nuevas posibilidades de solución al problema planteado y valorar sus consecuencias (Martín, 1992).

Esta ha sido una de las metodologías empleada por pedagogos en el interior del aula, pero de igual modo puede adaptarse a los propósitos que se planteen, así como a las circunstancias o características de determinados grupos.

6.3. Clarificación de valores

L. Raths y sus colaboradores publicaron en 1996 el libro “Values and Teaching”, la cual ha sido considerada como la primera obra de gran importancia sobre la técnica de clarificación de valores (Pascal, 1996, p. 32).

La clarificación de valores parte de un concepto de valor, ligada a la idea de proceso de valoración, proceso por el cual lo esencial no son los valores en sí mismos, sino la capacidad del sujeto para percibir, adquirir e idear valores que le faciliten un mejor conocimiento de sí mismo y unas relaciones con los demás más positivas y satisfactorias (Puig, 1996, p.141).

La clarificación de valores puede definirse como:

“Una acción consciente y sistemática del profesor, u orientador, que tiene por objeto estimular el proceso de valoración en los alumnos con el fin de que éstos lleguen a darse cuenta de cuáles son realmente sus valores y puedan, así, sentirse responsables y comprometidos con ellos” (Jover & Ruiz, 2003, p. 127).

Esta técnica, al desarrollarse de una manera planificada y sistemática, intenta que el sujeto pueda darse cuenta de lo que él realmente aprecia y quiere, y a actuar conforme sus propias decisiones.

De acuerdo con Raths, “algo no llega a ser un valor para alguien hasta que ese valor no sea asumido por uno mismo y se convierta así para él en un compromiso

de acción” (Jover & Ruiz, 2003, p. 128). Por esta razón, se hace un énfasis central en la decisión del sujeto, en los criterios asumidos por sí mismo, y en consecuencia que la conducta sea coherente con dichos criterios.

Este modelo no consiste en la enseñanza de valores determinados, sino en promover en el sujeto, el proceso de valoración, donde aprenda a tomar decisiones libres, teniendo en consideración alternativas y consecuencias en cada una de sus propias acciones.

De acuerdo con Raths, el proceso de valoración, implica siete exigencias u operaciones, que se agrupan en categorías de elección, estimación y actuación, en un proceso que implica pensamiento, afectividad y acción.

Estas siete operaciones son:

1. Elegir libremente.
2. Elegir teniendo varias alternativas.
3. Elegir después de la cuidada consideración de las consecuencias de cada alternativa.
4. Estimular la elección, deseando afirmarla públicamente.
5. Actuar según la elección.
6. Aplicarla repetidamente como un criterio o patrón de nuestra vida (Jover & Ruiz, 2003, p. 127-128).

Una de las principales características de la técnica de clarificación de valores es la integración de pensamiento, afectividad y acción, puesto que el objetivo primordial es llegar a la conducta, pasando por el sentimiento y la claridad de las ideas (Pascual, 1995).

La técnica de clarificación de valores comienza, en un primer momento, en presentar a los alumnos un texto breve que los lleve a pensar y discutir sobre una situación moralmente conflictiva.

Posteriormente, se les pide a los alumnos que piensen y reflexionen sobre el problema, sin tener la obligación de elegir y justificar una postura determinada. Este momento se diferencia de la metodología de los dilemas, ya que en este caso no se pide que piensen en una solución, sino que se les invita a pensar en el conflicto, en las diversas causas y consecuencias, donde el alumno reflexionará considerando sus propios criterios, sin dejarse llevar por una norma o valor determinado.

Durante el proceso de reflexión, se presenta por escrito una serie de preguntas e interrogantes que tratan sobre diversos aspectos del problema planteado en el texto.

De ahí la importancia de la llamada hoja de valores, la cual, de manera concisa y clara, muestra una serie de preguntas controvertidas sobre el problema que se les plantea a los alumnos en el inicio. *La hoja de valores* es un ejercicio básicamente personal, pero es necesario que al finalizar, se incluya la discusión y la polémica grupal de lo que cada uno reflexionó por escrito.

La hoja de valores, a su vez, consiste básicamente en proponer un tema, problema, situación, etc., a partir de una representación, una película, un acontecimiento..., que incite a pensar, y una serie de preguntas específicas que tratan de ayudar a que el sujeto de la educación clarifique su punto de vista y se comprometa. Cada cual realiza individualmente la hoja de valores con el fin de que las elecciones no se vean influidas por otros o por el grupo, pasando después a la puesta en común (Jover & Ruiz, 2003, p. 127-128).

Esta técnica evita moralizar, criticar o señalar valores, ya que se pretende que el alumno por sí mismo decida qué es lo más aceptable, esto sin mediación o influencia del adulto, por lo que deja en manos del participante, la responsabilidad de examinar su propia conducta o sus ideas, de pensar y decidir por sí mismo lo que él desea (Ramos, 2001, p. 332).

Un aspecto que es necesario considerar, es que las respuestas que se esperan con una determinada serie de preguntas, no debe usarse como propósito de una entrevista, "la meta no es obtener datos o informaciones, sino procurar que la

persona aclare sus ideas y examine su vida si desea hacerlo” (Ramos, 2001, p. 332).

Esta técnica, como muchas otras contribuye de manera parcial en la formación valoral, por lo que se recomienda que se combine con otras técnicas; ya que el proceso de valoración es un proceso complejo que implica el desarrollo de una serie de habilidades sociales y cognitivas que posibiliten una mejor convivencia.

6.4. Observación e interpretación de fotografías

Varias investigaciones como la desarrollada por Jean Decety (2008) han considerado a la fotografía de gran utilidad en la investigación científica, específicamente en torno a lo relacionado con la empatía.

En el presente informe de investigación se recurrió a una serie de fotografías que funcionaron como estrategia didáctica, la cual promovió la interpretación a partir de la observación y el cuestionamiento de los niños participantes.

Sin embargo, algunas de las categorías que se establecieron en el análisis posterior, se centraron en el carácter semiológico de Roland Barthes. Este semiólogo francés parte de la pregunta sobre “¿cuál es el contenido del mensaje fotográfico?” (1986), ¿qué es lo que transmite la foto? Cuando trata de descifrar el mensaje de una fotografía encuentra varios elementos que van desde un nivel de denotación, hasta la connotación, que inmiscuye otros aspectos que no sólo se quedan en la descripción puramente literal.⁸

⁸ La denotación está constituida por el significado concebido objetivamente. Si se recurre al diccionario, se podrán encontrar una serie de definiciones de tipo denotativo, pues responden a una serie de descripciones establecidas objetivamente. Por otro lado, la connotación expresa valores subjetivos atribuidos al signo debido a su forma y a su función, implica añadir un elemento particularmente significativo para el sujeto que intenta definir, lo cual responde únicamente a sus respectivas vivencias.

A pesar de que la connotación es subjetiva, ésta responde a lo histórico o cultural; ya que la significación en sí misma es siempre el resultado de la elaboración de una sociedad y una historia determinada. Así la lectura de la fotografía siempre es histórica; depende de los conocimientos del lector.

Es importante destacar que la lectura de una imagen no es única, no es posible partir de una descripción totalmente objetiva, existe una pluralidad de lecturas que depende de los saberes utilizados por el individuo, que inclusive pueden variar en él mismo, en el tiempo y en sus propios estados de ánimo.

Es necesario considerar que la observación de fotografías, en el plano interpretativo, se encuentra atravesada por un sistema de sentido, la imagen posee una lengua, y la persona que observa la fotografía percibe más que una imagen, percibe un sentido y al interpretarla elabora un significado.

La fotografía puede describirse, e incluso interpretarse, pero aún hay algo que el lenguaje no puede descifrar en ella. Al respecto Barthes denominará “lo obvio” al sentido simbólico que puede leerse objetivamente en la imagen, y “lo obtuso”, a lo que está fuera de la cultura, del saber, de la información, que es limitado por la razón analítica. Este autor sostiene que el sentido obtuso conlleva cierta emoción y valoración a la vez.

El sentido obtuso va mucho más allá del obvio, como Barthes lo dijo, es una especie de descripción que nos eleva a un ámbito poético de musas, y aunque esté dentro de una interlocución no se puede describir.

De esta manera podría equipararse el carácter denotativo con el sentido obvio de la fotografía, pero en el carácter connotativo se encuentra algo que va más allá de la mera interpretación personal, hay algo que conmueve en la fotografía, algo que puede ser indecible, pero que acertadamente corresponde al ámbito emocional. El arte de la fotografía consiste en esa conmoción, en cierta mudez que es propia de la experiencia estética.

Barthes argumenta que ciertas fotografías provocan un efecto emocional, el cual no es posible codificar, por lo que acude a dos nuevos elementos en la fotografía: el *studium* y el *punctum*.

El *studium* tiene que ver con la cultura y el gusto. Se refiere a lo que en la fotografía hay de significativo en cuanto a lo cultural, lingüístico o político. Es lo susceptible de interpretación. El *studium* representa el campo del “*to like* y no del *to love*” (Barthes, 1989). Pero este concepto no implica necesariamente alguna experiencia estética: *“Muchas fotografías permanecen inertes bajo mi mirada. Pero incluso entre aquellas que poseen alguna clase de existencia ante mis ojos, la mayoría tan solo provocan un interés general. Me complacen o no pero no me marcan”* (Barthes, 1989).

El *studium*, que quiere decir la aplicación a una cosa, el gusto por alguien, una suerte de dedicación general, ciertamente afanosa, pero sin agudeza especial. Por medio del *studium* me intereso por muchas fotografías, ya sea porque las recibo como testimonios políticos, ya sea porque las saboreo como cuadros históricos buenos: pues es culturalmente como participo de los rostros, de los aspectos, de los gestos, de los decorados, de las acciones (Barthes, 1989, p. 64).

Por su parte, el *punctum* representa una herida, es un detalle conmovedor en el espectador, que establece una relación directa con el objeto o la persona dentro de la fotografía. Es un elemento que traspasa al espectador, y que produce en él una experiencia inquietante, dolorosa y conmovedora.

“El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta (pero que también me lastima, me punza). Surge de la escena como una flecha que viene a clavarse (...), es algo íntimo y a menudo innombrable” (Barthes, 1986, p. 65).

El *punctum*, según Barthes, es una experiencia subjetiva, que depende no sólo de las características de la fotografía, sino de asociaciones y recuerdos que se producen en la persona que observa la fotografía.

De esta manera se puede relacionar la experiencia personal y el sentido que los sujetos le otorgan a ciertas situaciones retratadas en la fotografía, lo que provoca un análisis profundo de su sentir frente a dichas imágenes.

La fotografía al ser una obra artística, implica una expresión de sentido que necesita ser revalorada por el resto de las disciplinas humanistas. La educación puede hacer de ella un importante recurso para la sensibilización, la percepción, la observación y la interpretación de una infinidad de sucesos y objetos captados a través de la fotografía.

Esta intención se ve reflejada en un importante programa educativo relacionado con el desarrollo de las inteligencias a través del arte (DIA). Este programa es un modelo educativo que utiliza el arte visual como recurso central para el desarrollo de diversas habilidades. Este modelo funciona con dinámicas grupales basadas en discusiones basadas en la observación de diversas pinturas, donde el maestro actúa como mediador pedagógico al promover que sus alumnos observen, organicen sus ideas y se expresen libremente. Dicha metodología fue iniciada por Claudia Madrazo y el equipo de la Vaca Independiente, posteriormente en 1996 fue difundida como programa piloto en las escuelas primarias del Distrito Federal.

El objetivo central de este programa es “promover el desarrollo integral de los alumnos a través de cuatro áreas de habilidades: la cognitiva, la comunicativa, la afectiva y la social”. Se desarrolla en tres etapas: la primera se denomina “Lenguaje para conocer”, en esta etapa se enfatiza el valor del lenguaje como forma primordial de nombrar y organizar la realidad para comunicarla. Por medio de la expresión y la discusión los alumnos incrementan su vocabulario, generan descripciones, narraciones y aprenden a estructurar sus ideas. En la segunda etapa: la “imaginación para comprender” los alumnos desarrollan herramientas del pensamiento y activan la imaginación para comprender el mundo. Finalmente en la tercera etapa: “Interpretación y construcción de significados”, se da lugar a un diálogo que permite que los niños descubran que pueden complementar sus ideas y reflexiones con las de sus compañeros y construir colectivamente nuevos significados (Madrazo, 1993).

Algunas evaluaciones realizadas a partir de este programa han constatado que su aplicación proporciona herramientas para organizar, categorizar e interpretar

significados, con lo que se puede concluir que la imagen a través de una metodología pertinente, puede promover la apropiación de significados, entre los cuales se puede encontrar el reconocimiento del sufrimiento humano y del valor de la vida. El ámbito moral necesita que la interpretación se propicie tanto a nivel cognitivo como imaginativo y emocional, y el arte puede ser un aliciente para el desarrollo de la comprensión y reconocimiento de las necesidades de los demás.

Es necesario que cuestiones como el humanitarismo, la amabilidad, la compasión, la amistad y la estima recíproca sean motivo de investigación en el campo educativo. Desligar las afecciones de la vida escolar es un claro error que se ve reflejado en las conductas de los estudiantes. El problema es aún más grave cuando se relegan las afecciones de todos los ámbitos de la vida social, y se pretende marginarlas únicamente a campo de lo artístico por ejemplo.

SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO

7. MÉTODO

7.1 Tipo de estudio

La presente investigación consiste en una propuesta de análisis comparativo cuasi experimental, en la que se analizaron aspectos como el desarrollo moral de los niños, sus emociones, el cuidado y sus relaciones interpersonales, desde un enfoque interpretativo.

«Como lo plantea Bonilla (2000, p. 47): "el método cualitativo busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas» (Díaz, 2009).

Este trabajo radica en un estudio descriptivo que versa sobre una investigación de carácter cualitativo, ya que se relataron situaciones de interacción y manifestaciones emocionales que los niños expresaron a través de la participación y discusión grupal en diferentes actividades colectivas e individuales. Asimismo se trata de un estudio comparativo, pues se contrastaron algunos de los elementos de la teoría propuesta por L. Kohlberg, que se centran en el análisis de los juicios morales, y los supuestos de la ética del cuidado (Carol Gilligan), que se preocupan por el tipo de relación que se establece entre las personas, lo cual involucra cuestiones de carácter emocional y de interacción social.

La investigación se llevó a cabo a partir de un estudio de caso que registró la interrelación y la observación participativa entre alumnos de sexto grado de educación primaria. En ella se analizaron situaciones que provocaron conflicto moral, para lo cual se mostraron grupalmente una serie de dilemas, se confrontaron diversos puntos de vista y se registraron tanto sus diálogos, como ciertas conductas y emociones.

A los alumnos se les problematizó de manera colectiva e individualmente y se registraron diversas actitudes, conductas y comentarios que surgieron en cada situación. Esto permitió analizar la percepción de los niños durante el planteamiento de dilemas, así como la habilidad de proponer soluciones en diversos conflictos. Se analizó no tanto lo que dijeron, sino el cómo lo dijeron.

El tratamiento individual con los alumnos se dio a partir de sus reportes escritos, lo cual permitió una mayor interpretación de sus reflexiones personales pero la forma escrita sólo reportó algunos elementos para analizar los aspectos emotivos desde los propios procesos cognitivos. Dichas emociones pudieron observarse en la interrelación de dos o más participantes, a partir de la puesta en escena de conflictos morales, donde se asumieron diversos roles a través de la técnica del “Role Playing”.

Asimismo se trabajó con una serie de fotografías en las que se mostraron ciertas emociones, se analizó la capacidad de los alumnos para poder interpretar cada una de ellas. En algunos casos la interpretación de los niños se registró a partir de sus comentarios pero, en otros casos, se pudieron analizar algunas de sus expresiones gesticulares que mostraban al visualizar cada fotografía.

7.2 Participantes

En total participaron 95 alumnos de 6º grado de educación primaria. Las edades de los participantes oscilaron entre 11 y 12 años. La organización se efectuó en equipos de 6 alumnos (conformado por 3 niños y 3 niñas) que trabajaron tanto discusión grupal como trabajo individual. En total se conformaron 16 grupos.⁹

⁹ Cada grupo estuvo conformado por seis participantes, con excepción de dos grupos, que se conformaron de cuatro y de siete participantes.

Los participantes y las escuelas se seleccionaron de forma no probabilística, accidental, acudiendo a dos escuelas primarias públicas en el Distrito Federal en la delegación Gustavo A. Madero, con niveles socioeconómicos similares.

Para seleccionar los grupos de 6 alumnos, se solicitó que se conformara un subgrupo de tres alumnos considerados *de buen desempeño académico* y tres alumnos considerados con un *desempeño académico medio o bajo*, conforme el criterio de su profesor.

7.3 Instrumentos

A lo largo del trabajo de campo se realizaron cuatro actividades que consistieron en diversas estrategias didácticas sobre la formación en valores. A continuación se especifican los materiales, la forma de trabajo y los instrumentos que se desprendieron de cada actividad.

Descripción de la Actividad Grupal 1. Dilema Moral

Participantes: De 4 a 6 alumnos y un moderador

Escenario: un salón de clases que permitió la actividad, con mesas y sillas, ventilación e iluminación adecuada.

Material:

- ✓ Cámara Video gráfica
- ✓ Tripié
- ✓ Dilema moral
- ✓ Guía de entrevista grupal (anexo 2).
- ✓ Guía de observación sobre expresión facial, corporal y verbal de las interacciones (anexo 7). Las directrices de la observación del diálogo y debate fueron adaptadas desde la evaluación que el Programa de Filosofía para niños propone.

La primera de las actividades fue la discusión de los alumnos a partir de un dilema moral, éste consistió en una narración breve, en la que se presentó una situación posible y conflictiva de tipo moral. En este dilema se problematizó a los oyentes para que reflexionaran sobre la mejor solución.

En este caso se utilizaron dos versiones de dilemas (ver anexo 1); en uno de ellos se describió una situación cercana a sus experiencias, el cual consistió en una narración sobre un accidente en bicicleta, donde los niños tuvieron que pensar y opinar reflexivamente qué harían si se encontraran en el lugar del personaje de la historia, al mismo tiempo que tuvieron que expresar qué sentimientos o emociones experimentaron al escucharla.

La otra versión del dilema se basó en utilizado por Kohlberg (2002), conocido como el “dilema de Heinz”, el cual consistió en problematizar a los niños sobre la decisión de un robo, donde el protagonista debía decidir entre robar una medicina para su esposa enferma o no hacerlo.

A los primeros 9 grupos experimentales se les aplicó el primer dilema y al resto de los grupos el dilema de Heinz con el propósito de contrastar los argumentos emitidos por los participantes y analizar si las situaciones hipotéticas del dilema diferían de las situaciones más cercanas a sus experiencias. Otra de las intenciones al aplicar diferentes dilemas, consistió en analizar si el excesivo racionalismo del que es criticado Kohlberg, ofrecía menos datos referentes a las emociones experimentadas por los niños, lo cual podría intervenir en las decisiones argumentadas por parte de cada uno de ellos.

Al finalizar el debate, se realizó una entrevista grupal (ver anexo 2). De esta actividad se desprendieron una serie de instrumentos que posibilitaron la observación detallada de las expresiones de los alumnos:

De esta primera actividad se desprendieron los siguientes instrumentos:

- ✓ Guía de observación sobre expresión facial corporal y verbal de las interacciones (anexo 7). Cabe aclarar que la observación de la expresión verbal se basó en la propuesta de evaluación de Eugenio Echeverría aplicada en el programa de Filosofía para niños.
- ✓ Guía de entrevista grupal (consistió en una serie de preguntas abiertas durante y posterior a la narración de cada dilema) (anexo 2).
- ✓ Videograbación de la discusión suscitada en el grupo.

Descripción de la Actividad Individual 2. Hoja Clarificadora de Valores-Emociones.

Participantes: De 4 a 6 alumnos y un moderador

Escenario: un salón de clases o aula pequeña, que permita la actividad, con mesas y sillas, ventilación e iluminación adecuada.

Material:

- ✓ Hoja Clarificadora de Valores-Emociones (cuestionario con preguntas abiertas sobre los valores y sentimientos experimentados) (anexo 3).
- ✓ Guía de análisis del texto sobre emociones manifestadas (anexo 8).

Esta actividad se basó en la técnica de “Clarificación de Valores”. Se realizó a través de la llamada hoja de valores, la cual consistió en una serie de preguntas abiertas sobre el dilema discutido. Esta hoja se aplicó individualmente y contenía algunas de las preguntas que se cuestionaron de forma grupal. El propósito de su aplicación consistió en la confrontación de su percepción grupal y su percepción individual, de manera que el análisis de sus respuestas permitió identificar cambios en sus primeras opiniones. Un propósito más de esta actividad fue el identificar la existencia de “algunas emociones” expresadas por escrito y analizar su relación con las opiniones emitidas.

A partir de esta estrategia se desprendieron los siguientes instrumentos:

- ✓ Hoja de clarificación de valores (anexo 3).
- ✓ Guía de análisis del texto sobre emociones manifestadas (anexo 8).

Descripción de la Actividad Grupal 3. Role Playing o Juego de Roles

Participantes: De 4 a 6 alumnos y un moderador

Escenario: un salón de clases o aula pequeña, que permita la actividad, con mesas y sillas, ventilación e iluminación adecuada.

Material:

- ✓ Cámara Video gráfica,
- ✓ Tripié,
- ✓ Dilema moral,
- ✓ Guía de entrevista grupal (serie de preguntas realizadas al finalizar la representación) (anexo 4).
- ✓ Guía de observación sobre expresión facial, corporal y verbal (anexo 9).

Esta actividad consistió en la puesta en escena del juego de roles sobre el dilema moral, conocida como la estrategia del “Role Playing”, la cual consistió en un juego interpretativo y narrativo, en el que los participantes asumieron el rol de los personajes del dilema, donde interpretaron sus diálogos y describieron sus acciones. En este juego no se presentó ningún guión a seguir porque la esencia de la dramatización dependió de la capacidad creativa de los jugadores, así como de su habilidad para imaginar las actitudes tomadas por los personajes de las historias. La imaginación, la narración y la creatividad fueron esenciales para el éxito del desarrollo de esta estrategia.

Desafortunadamente no se pudo acceder a una transcripción de cada una de estas representaciones, ya que el ruido y la organización distorsionó el sonido del video; sin embargo se pudo realizar una evaluación grupal al finalizar la actividad.

En esta actividad se especifican los siguientes instrumentos de observación:

- ✓ Guía de entrevista grupal (serie de preguntas realizadas al finalizar la representación) (anexo 4).
- ✓ Guía de observación sobre expresión facial, corporal y verbal de las interacciones (anexo 9).
- ✓ Video grabación

Descripción de la Actividad Grupal 4. Observación e Interpretación de Fotografías.

Participantes: De 4 a 6 alumnos y un moderador

Escenario: un salón de clases o aula pequeña, que permita la actividad, con mesas y sillas, ventilación e iluminación adecuada.

Material:

- ✓ Cámara Video gráfica,
- ✓ Tripié,
- ✓ Pizarrón,
- ✓ Serie de imágenes sobre emociones y actitudes prosociales (anexo 5).
- ✓ Guía de observación sobre expresión facial, corporal y verbal (ver anexo 9).

Esta fue la última actividad que realizaron los alumnos a través de la observación detenida de una serie de fotografías sobre diversas emociones básicas y actitudes sociales. Grupalmente se presentó cada una de las fotografías y se realizó una secuencia de preguntas, así que voluntariamente algunos niños respondieron a los cuestionamientos. Cabe destacar que algunas de las preguntas surgieron espontáneamente, lo que posibilitó una mayor profundidad en el análisis e interpretación de las respuestas.

Se pretendió analizar si los alumnos saben diferenciar y describir ciertas emociones a partir de los gestos de otras personas y, al mismo tiempo, observar qué tipo de emociones manifestaron al describirlas.

Fue una actividad diseñada para observar habilidades relacionadas con la empatía, por lo que dichas fotografías incluían indicios fácilmente perceptibles que sirvieron como base para inferir una emoción o una situación. Algunas fotografías mostraron sólo la cara de un individuo, otras presentaron una o más personas en una escena social concreta. Las fotografías exhibieron una variedad de emociones tales como cólera, miedo, compasión, ansiedad y alegría. Se pidió a los alumnos que observaran cuidadosamente una fotografía en particular y luego respondieran a una serie de preguntas. De esta manera, los instrumentos utilizados en la observación de fotografías, fueron:

- ✓ Fotografías de rostros expresando emociones y actitudes sociales (anexo 5).
- ✓ Guía de observación sobre expresión facial y verbal (anexo 9).
- ✓ Guía de preguntas abiertas sobre las imágenes observadas (anexo 6).
- ✓ Video grabación

7.4 Procedimiento

Dilemas morales:

Se inició con una presentación breve de la moderadora y de los propósitos de la actividad, a los alumnos se les aclaró que iban a ser video-grabados para que la moderadora pudiera hacer sus “apuntes” y su trabajo posterior. También se les indicó que se olvidaran que estaba presente la cámara y que se comportaran como era su costumbre.

Se les comentó lo siguiente:

“Vamos a platicar sobre una historia de una persona como ustedes. Se les pedirá que sean muy participativos diciendo lo que piensan y siente realmente. Esta

actividad no tiene la intención de calificarlos de alguna forma, solo sirve para que los conozca mejor y se conozcan ustedes mismos y entre ustedes”.

La primera actividad que consistió en el **dilema moral** pretendió evaluar los juicios y emociones expresadas por los niños, por lo que se proporcionó un ambiente de debate y diálogo que posibilitaron el análisis y reflexión de algunas situaciones. El método para poner en puesta el debate suscitado a partir de los dilemas se basó en algunas directrices del método Konstanz (2005). Asimismo se trabajaron dos versiones distintas de dilemas (ver anexo 1), uno de ellos elaborado por Kohlberg (2002) y el otro elaborado de manera alternativa. Esto, con el propósito de contrastar los argumentos emitidos en cada juicio y evaluar si las situaciones hipotéticas planteadas por Kohlberg variaban de las experiencias más cercanas a los niños. Los primeros 9 equipos trabajaron sobre el dilema alternativo y los últimos 7 equipos discutieron con base en el dilema de Kohlberg.

1. Se comenzó por contar la historia frente al grupo de seis integrantes (en el caso del dilema de Kohlberg se aplicaron algunas preguntas mientras se continuaba con la narración. Se pidió la participación abierta y cada niño aportó algunos comentarios al respecto).

2. Después de contar la historia, el grupo identificó quién se encontraba en un dilema en la historia y cuáles eran las opciones entre las cuales podía escoger el protagonista del dilema.

3. Individualmente, cada participante tomó una posición sobre su juicio acerca de la decisión que creyeron que debería ser la correcta. Para motivar su participación se les preguntó lo siguiente: ¿Qué harían ustedes si fueran “Roberto” (o en su caso “Heinz”)? ¿Preferirían atropellar a “Ignacio para salvar su auto y no correr peligro, o prefieren sacrificarse para salvarle la vida a Ignacio, a cambio de que ustedes sufran un grave accidente? (En el dilema de Heinz se preguntó si preferían robar e ir a la cárcel para conseguir el medicamento para su esposa, o

no hacer nada con tal de evitar ser encarcelado y verla sufrir) ¿Ustedes qué decisión tomarían?

4. Posteriormente se votó sobre la decisión que era más conveniente (sólo en los casos en que se suscitó el debate, pues en varios grupos no fue posible que se dividieran subgrupos a favor o en contra). Se planteó que “Roberto debía salvar su vida a costa de la de Ignacio, o si por el contrario debería sacrificarse y evitar atropellarlo” (En el caso del dilema de Heinz también se les presentaron las dos alternativas, para que eligieran la más conveniente y votaran por ella). Nuevamente se les preguntó a los niños qué harían ellos y se realizó la votación para cada una de las decisiones tomadas en cada dilema.

5. Se dividió al grupo a favor y en contra (únicamente en grupos donde se pudo debatir). La moderadora dividió el total de los participantes en dos grupos, el que estuvo a favor de atropellar a Ignacio (en caso del dilema de Heinz, los que estuvieron a favor de robar) y los que estuvieron en contra.

6. Para realizar la discusión, cada grupo se tomó un tiempo para construir sus argumentos y escoger el más fuerte. Por lo general la discusión comenzó con el grupo que tuvo menos miembros. Antes de iniciar la discusión se explicaron las siguientes reglas del debate:

- ✓ La primera regla fue el respeto mutuo. Se podía hablar, cuestionar y atacar los argumentos o ideas, pero no insultar a las personas participantes.
- ✓ La segunda regla consistió en que la persona quien opinó, servía de moderadora y decidía quién podía hablar y quién no. (Esto para determinar el turno de la persona que seguía en la discusión). Cada participación cambió de un grupo a otro como en un juego de ping pong, de un lado a otro. La persona que tomaba la palabra tenía que levantar la mano y el moderador cedía el uso de la palabra. Se llegó a un acuerdo de que el

maestro sólo intervendría si se violaba alguna de las reglas. (Esta regla sólo fue posible en el grupo 3).

7. Cada grupo presentó sus argumentos sobre la decisión correcta que debería tomarse en el dilema.

8. Posteriormente se examinaron los argumentos y se continuó el debate.

9. Se realizó una nueva votación a favor o en contra de la decisión tomada en el dilema y se discutieron sus puntos de vista.

10. Finalmente se evaluó la estrategia a partir de una serie de preguntas que el moderador realizó a los alumnos (Ver anexo 2).

Cabe aclarar que los indicadores de expresión verbal fueron retomados literalmente de la Propuesta Educativa de Filosofía para Niños que Eugenio Echeverría diseñó para evaluar las habilidades puestas en práctica durante las comunidades de diálogo. De este modo fue más sencillo establecer los indicadores directamente observables durante las aportaciones de los niños durante los debates. Sin embargo las comunidades de diálogo no pretenden debatir, sino construir en conjunto una perspectiva o conocimiento determinado. Esta es la principal diferencia entre el programa Filosofía para niños y la aplicación de estos indicadores en la presente investigación.

Hoja Clarificadora de Valores-Emociones:

Para culminar con la actividad del dilema, se recurrió a la **hoja clarificadora de valores** (ver anexo 3), la cual consistió en una serie de preguntas abiertas sobre los valores y las emociones que se identificaron a través del dilema. Este cuestionario tuvo el propósito de analizar individualmente los juicios proporcionados por los niños y contrastarlos con los que emitieron frente al grupo.

Cabe destacar que cada versión del dilema poseía sus propios cuestionamientos y difería en número de preguntas.

Juego de roles:

La tercera actividad consistió en el juego de roles “**role playing**”. Esta estrategia se desarrolló con el propósito de simular “el colocarse en el lugar de otro”, lo cual promovió diferentes tomas de perspectivas; el objeto de su puesta en práctica fue el observar las conductas y organización de los niños durante la actividad y el analizar los juicios que los participantes emitieron al finalizar el juego. Dichos juicios se analizaron a partir de una serie de preguntas grupales que cuestionaban su capacidad de comprender la perspectiva de alguien más y si, en algún momento, habían puesto atención a las necesidades de los otros al ofrecer su ayuda. Sin embargo esta fue una actividad relacionada directamente con las experiencias personales de los niños, promovió el acercamiento, el intercambio y diferentes acciones frente a un problema.

Las intenciones de llevar a cabo esta actividad se pueden dividir en dos: la primera consistió en evaluar su capacidad cognitiva al imaginar y colocarse en el lugar de alguien más y determinar si en este proceso se manifestaron algunas emociones que influyeron en la elaboración de sus juicios. La segunda intención fue observar si experimentaron reacciones afectivas al enfrentarse a la angustia de los demás y si esas reacciones posibilitan las conductas de ayuda.

Esta actividad se desarrolló como sigue:

Al comienzo se les dieron las siguientes indicaciones: “Ustedes van a recordar la historia (el dilema) y tratarán de recordar las características de cada uno de los personajes, cómo se comportaban y cómo era cada uno de ellos, porque a continuación ustedes van a realizar una pequeña dramatización, donde representen la historia que les conté”.

Se les pidió a los participantes que inventaran sus propios diálogos sobre lo que sucedía en cada escena, trabajando en orden y lo más creativo que pudieran.

En una hoja de papel, cada participante escribió por qué le gustaría representar a determinado personaje y cuáles eran las características que poseía. Se le indicó que contaban con 5 minutos para escribir lo que se les pedía. Posteriormente leyeron la descripción de su personaje a sus compañeros.

Al terminar de leer las características de su personaje, los participantes comenzaron a organizarse de manera libre, en una zona delimitada del salón de clases. Posteriormente se les indicaron las siguientes reglas:

1. Respetar el turno de quien tome la palabra y no hablar al mismo tiempo.
2. Todos los participantes deberán estar atentos y no distraerse.
3. Tratar de recordar o improvisar lo que a cada uno le toca decir.

Libremente, cada participante se puso de acuerdo con el resto de los demás para improvisar algún diálogo. Contaron con 10 minutos para dicho acuerdo.

Al término de este tiempo se les permitió ensayar para afinar algunos detalles y evitar confusiones. Finalmente se presentó la escenificación.

Al finalizar la representación se realizaron una serie de preguntas (ver anexo 4), con el propósito de evaluar la actividad y analizar sus argumentos sobre la posibilidad de ofrecer su ayuda en momentos específicos. Asimismo se recurrió a los indicadores de expresión verbal para considerar algunos aspectos sobresalientes de la conversación y la lógica argumentativa.

Observación e Interpretación de fotografías:

Para culminar con el total de las actividades, se mostró a los niños una **serie de 12 fotografías** (ver anexo 5) con la expresión de diversas emociones y situaciones pro-sociales. Se procuró que 4 de ellas contuvieran una emoción de agrado, otras 4 contuvieron una expresión negativa y el resto una emoción o situación neutra.

Todas ellas se presentaron en el mismo orden en cada uno de los grupos, con el propósito de analizar si los alumnos saben diferenciar y describir ciertas emociones a partir de los gestos faciales de otras personas y, al mismo tiempo, observar si ellos manifestaron las mismas emociones al describirlas. Su desarrollo fue el siguiente:

1. Se mostró la primera fotografía.
2. Se les indicó a los niños que observaran detenidamente y en silencio.
3. A continuación se les pidió que voluntariamente describieran verbalmente lo que observaron.
4. Posteriormente se les plantearon algunas preguntas relacionadas con las emociones que se mostraron. (Ver anexo 6)
5. Cada participante tomaba su turno si así lo quería, y aportaba algunos comentarios.
6. Finalmente se repitieron los pasos anteriores en cada una de las fotografías expuestas.

El análisis de esta actividad se realizó en dos planos: el primero consistió en la observación y análisis de los comentarios aportados, en el que se registró si los niños fueron capaces de identificar o interpretar las emociones mostradas. En el segundo plano, se observaron las expresiones gestuales más significativas de algunos de los niños que tendieron a imitar la imagen expuesta, con el propósito de averiguar si existe alguna relación entre “experimentar la imagen”, “expresarlo

a través de las manifestaciones corporales o faciales” (lo cual ya implica un grado de empatía) y el emitir juicios relacionados con ciertas conductas pro-sociales.

Las observaciones se registraron a través de video y guías de indicadores en las que se les prestó mayor atención a las emociones manifestadas a través de la expresión facial, corporal, verbal y escrita (ver anexo 9). La serie de indicadores utilizados en la expresión verbal durante los dilemas también fue de utilidad en esta actividad, ya que se pudieron evaluar también algunos aspectos de argumentación y diálogo.

Los registros obtenidos durante y posterior a la investigación, fueron analizados e interpretados a través de diversas fuentes, como lo fue el video y los cuestionarios escritos, lo cual permitió establecer categorías de análisis en las que se organizaron lo anteriores indicadores.

Con el desarrollo de estas cuatro actividades se pretendió analizar si existe alguna relación entre la capacidad de los niños de evaluar las necesidades de otros, experimentarlas y emitir juicios de carácter pro-social, en los que manifiestan cierta preocupación por ayudar a otros.

De esta manera, se obtuvo gran cantidad de datos que permitieron establecer una serie de categorías, las cuales se organizan a continuación.

7.5 Categorías de análisis

Cada una de las actividades anteriormente descritas fue diseñada con el propósito de analizar conductas, emociones y juicios relacionados con el pensamiento moral de los niños. Dichas actividades dieron como resultado una serie de discursos y observaciones que permitieron el análisis de algunas de las categorías ya descritas en el marco teórico; sin embargo la totalidad de información obtenida no sólo se basó en las categorías ya establecidas en anteriores investigaciones, sino que requirió del análisis y del empleo respectivo de los instrumentos de recolección de datos (indicado en cada anexo), lo cual permitió una contrastación de la información empírica y una nueva reconceptualización de las categorías establecidas.

Los instrumentos de observación se basaron en una serie de indicadores que describieron las conductas y acciones realizadas por los participantes durante la aplicación de las actividades.

Esta observación se dividió en cuatro rubros: en la expresión verbal, escrita, corporal y facial; ya que el objetivo pretendió no sólo centrarse en el discurso oral como la tradición teórica de Kohlberg lo ha venido realizando; sino observar las expresiones relacionadas con las emociones experimentadas por los participantes, las cuales se manifestaron facial y corporalmente.

Sin embargo, debido a la dificultad de la observación de diversas emociones, fue necesario realizar una clasificación de los indicadores. Los primeros se establecieron en cuanto a que pudieron ser directamente observables. Los segundos necesitaron de una descripción evaluativa de las conductas y su contexto (Ver anexos 7-9).

Posteriormente se buscó una correspondencia entre los indicadores ya descritos y las preguntas que se elaboraron en cada actividad, para después organizar y

clasificar la información. Finalmente los indicadores y las preguntas dieron pauta para analizar la información en subcategorías.

Cabe destacar que este proceso de análisis no fue un proceso lineal; ya que para organizar la información en subcategorías se necesitó de la aplicación de una primera serie de instrumentos en el grupo piloto. Lo cual permitió modificar los indicadores y adecuar nuevas preguntas en cada una de las actividades para el resto de los grupos.

La información se clasificó en tres categorías como se describe a continuación:

Categoría 1. Diálogo y Comunicación

- A. Expresión Verbal
- B. Expresión Escrita
- C. Expresión Corporal/Gestual

<i>Conductas a observar</i>	<i>Indicadores directos observables</i>	<i>Subcategorías</i>
<p>Expresión facial Ojos, Frente, Cejas, Boca,</p> <p>Expresión corporal Movimientos corporales</p>	<p>Expresión en ojos: alerta, sorpresa, apatía, distracción, somnolencia</p> <p>Muecas; alerta, sorpresa, apatía, distracción, somnolencia</p> <p>Refleja las expresiones faciales de la persona que sufre.</p> <p>Agitación, serenidad, tranquilidad, ansiedad, Interés, apatía.</p>	<p>Expresión Corporal/Gestual</p>
<p>Expresión escrita. Habilidades Sociales y Cognitivas</p>	<p>En su comentario se sitúa en el lugar del otro: <i>“Si a mí me pasara, sentiría”</i> <i>“Si yo fuera él (ella)...”</i> <i>“Si yo estuviera en su lugar...”</i></p> <p>En su vocabulario emite palabras relacionadas con: compasión, lástima, piedad, condolencia, abnegación, caridad, altruismo, generosidad, enojo, indignación, coraje, saña, crueldad, rabia, furia, furor, venganza, cólera.</p>	<p>Expresión Escrita</p>

Conductas a observar	Indicadores descriptivos evaluativos (conducta + contexto)	Subcategorías
Expresión oral. Habilidades Sociales y Cognitivas	<p><i>El estudiante dirige sus comentarios a sus compañeros.</i></p> <p><i>Es capaz de escuchar atentamente a los demás.</i></p> <p><i>Sus aportaciones tienen sentido dentro de la discusión.</i></p> <p><i>Logra seguir la lógica de la discusión.</i></p> <p><i>Participa moderadamente (ni mucho ni poco).</i></p> <p><i>Reflexiona acerca de sus comentarios antes de expresarlos.</i></p> <p><i>Otorga razones convincentes para fundamentar sus opiniones.</i></p> <p><i>Logra distinguir los comentarios relevantes.</i></p> <p><i>Inventa ejemplos o contraejemplos para justificar sus opiniones.</i></p> <p><i>Construye ideas a partir de las de los demás.</i></p> <p><i>Cuestiona constructivamente el punto de vista de los demás y realiza juicios evaluativos equilibrados.</i></p> <p><i>Cambia de opinión cuando hay una buena razón para hacerlo.* (f4C)</i></p>	Expresión Verbal

*Sus siglas en inglés (Philosophy for Children) remiten a una propuesta educativa inaugurada por Mathew Lipman. Estos indicadores se retomaron de la propuesta de evaluación que realiza Eugenio Echeverría en diversos talleres de Filosofía para Niños.

Categoría 2. Juicio Moral

- A. Evaluación de acciones y circunstancias en la toma de decisiones
- B. Noción de consecuencia
- C. Idea de la Justicia y del Deber
- D. Conflicto moral (razón/emoción)

Preguntas realizadas en cada una de las actividades	Indicadores descriptivos evaluativos (conducta + contexto)	Subcategorías
<p>¿Ustedes qué decisión tomarían?</p> <p>¿Cómo sabes tú cuando has llegado a una buena decisión?</p>	<p>Se compromete con la postura tomada.</p> <p>Piensa y comenta sobre sus propias acciones.</p>	Evaluación de las acciones y circunstancias en la toma de decisiones.

<p>¿Qué harían ustedes si fueran Roberto? ¿Qué hubieran hecho si casualmente pasaban por la misma calle y observarían el accidente? ¿Qué hubieran hecho ustedes si les hubiera tocado vivir algo así? ¿Hubieses robado? ¿Qué harías si presenciaras un accidente como este?</p> <p>¿Está bien o mal que él robe la medicina?</p>	<p>Considera las causas y consecuencias.</p> <p>Imagina las posibilidades de solución frente a un problema.</p> <p>Reflexiona sobre lo correcto o incorrecto de las acciones.</p> <p>Evalúa las situaciones de cada persona.</p> <p>Reflexiona sobre lo correcto o incorrecto de las acciones.</p>	<p>Noción de consecuencia.</p> <p>Evaluación de las acciones y circunstancias en la toma de decisiones.</p>
<p>¿Debe José robar la medicina?, ¿por qué o por qué no? ¿Tiene José el deber de robar la medicina?, ¿por qué o por qué no? En general, ¿debería la gente de hacer todo lo posible por obedecer la ley?, ¿por qué o por qué no? ¿Debe el juez dar una sentencia a José o debería dejarle libre?, ¿por qué? ¿Se debe de castigar a la gente que viola la ley?, ¿por qué o por qué no? ¿Qué es lo mejor que debe hacer el juez?, ¿por qué? ¿Debe el policía denunciar a José por robo? ¿Por qué o por qué no?</p>	<p>Se problematiza sobre el papel de las autoridades en la impartición de la justicia.</p> <p>Reflexiona sobre el papel de las leyes en la vida cotidiana.</p> <p>Piensa en el castigo como forma de justicia.</p>	<p>Idea de la Justicia y del Deber</p>
<p>José tiene que tomar una decisión. ¿Debe esta decisión basarse en lo que sentía al ver a su esposa enferma o en lo que pensaba sobre lo correcto o incorrecto?</p>	<p>Se problematiza sobre las consideraciones racionales y emocionales de los problemas morales.</p>	<p>Conflicto moral (razón/emoción)</p>

Categoría 3 Toma de Perspectiva Social y Afectiva

- A. Relaciones Interpersonales
 - a. Relaciones de Reciprocidad
 - b. Relaciones de Amistad
 - c. Evitar hacer daño a los demás.
- B. Conductas de Cooperación y Ayuda
 - a. Altruismo

Preguntas realizadas en cada una de las actividades	Indicadores descriptivos evaluativos (conducta + contexto)	Subcategorías	Subcategoría
<p>Si José no ama a su mujer, ¿debe robar la medicina para ella?, ¿por qué, o por qué no?</p> <p>¿Existe alguna diferencia en lo que José debería de hacer tanto si quiere a su mujer como si no?, ¿por qué o por qué no?</p> <p>Supón que la persona que está muriendo no es su esposa sino un extraño, ¿debe de robar la medicina para el desconocido? ¿por qué o por qué no?</p> <p>Supón que el policía fuera un buen amigo de José, ¿debe también denunciarle?, ¿por qué o por qué no?</p> <p>¿Qué sientes cuando los amigos están en problemas?</p>	<p>Se problematiza sobre el amor y la amistad en situaciones adversas.</p> <p>Muestra preferencia al ayudar a los amigos.</p> <p>Señala la reciprocidad en las relaciones.</p>	<p>Relaciones de Amor y Amistad</p> <p>Relaciones de Reciprocidad</p>	<p>Relaciones Interpersonales</p>
<p>¿Prefieren sacrificarse para no lastimar a Ignacio, a cambio de que ustedes sufran un grave accidente?</p>	<p>Evalúa circunstancias. Valora la vida. Piensa en el sufrimiento de otros.</p>	<p>Idea de sacrificio.</p>	

<p>¿En algún momento se sintieron en el lugar de Roberto, o en el de Ignacio? ¿Qué crees que sintieron Ignacio y Roberto? ¿Qué sentirías si fueras Roberto? Si presenciaras un accidente como éste, ¿qué sentirías?, ¿qué sentirías al verlo?</p> <p>¿Qué sentirías tú, si fueras José?, Si te encontraras en la situación de José, ¿qué sentirías?, ¿por qué? ¿Qué crees que sentía José al ver sufrir a su esposa?</p> <p>¿Qué piensas que sienten estas personas?</p> <p>¿Te has sentido alguna vez de esta manera? ¿Por qué?</p>	<p>Distingue los sentimientos negativos en otras personas, como lo es el sufrimiento.</p> <p>Describe cómo se sentiría él mismo en una situación hipotética vivida por otro.</p> <p>En sus comentarios se sitúa en el lugar del otro: “Si a mí me pasara, sentiría...”</p> <p>Imagina cómo se siente la otra persona.</p> <p>Comenta sobre una serie de sentimientos experimentados por él mismo.</p> <p>En su vocabulario emite palabras relacionadas con diversas emociones. Imita expresiones faciales de otros. Describe sentimientos Percibe cuando alguien está sufriendo. En su vocabulario emite palabras relacionadas con compasión, lástima, piedad, condolencia, caridad, altruismo, generosidad, enojo, indignación, coraje, crueldad, rabia, furia, venganza o cólera.</p> <p>Comenta sobre sus propias experiencias. Sitúa la experiencia de otros con las propias. Compara emociones.</p>	<p>Interpretación de emociones y sentimientos en los otros.</p> <p>Imaginar el sentimiento del otro.</p> <p>Identificación y comprensión de emociones y sentimientos en los otros.</p> <p>Interpretación de emociones (Relación de habilidades cognitivas en la expresión e interpretación de las emociones).</p>	
Preguntas realizadas en cada una de las actividades	Indicadores descriptivos evaluativos (conducta + contexto)	Subcategorías	Subcategorías
<p>¿En algún momento se sintieron en el lugar de Roberto, o en el de Ignacio? ¿Qué crees que sintieron Ignacio y Roberto? ¿Qué sentirías si fueras Roberto? Si presenciaras un</p>	<p>Describe cómo se sentiría él mismo en una situación hipotética vivida por otro. En sus comentarios se sitúa en el lugar del otro: “Si a mí me pasara, sentiría...” Imagina cómo se siente la otra persona. Comenta sobre una serie de sentimientos experimentados</p>	<p>Sentirse en el lugar del otro (Empatía)</p>	<p>Emociones Morales</p>

<p>accidente como éste, ¿qué sentirías?, ¿qué sentirías al verlo?</p> <p>¿Qué sentirías tú, si fueras José?, Si te encontraras en la situación de José, ¿qué sentirías?, ¿por qué?</p> <p>¿Qué crees que sentía José al ver sufrir a su esposa?</p> <p>¿Qué piensas que sienten estas personas?</p> <p>¿Qué sintieron al realizar esta actividad?</p> <p>¿Qué sintieron al representar a esa persona?</p> <p>Si hubieses presenciado un accidente como éste, ¿qué sentirías al verlo?</p>	<p>por él mismo.</p> <p>En su vocabulario emite palabras relacionadas con diversas emociones.</p> <p>Imita expresiones faciales de otros.</p> <p>Describe sentimientos</p> <p>Percibe cuando alguien está sufriendo.</p> <p>En su vocabulario emite palabras relacionadas con compasión, lástima, piedad, condolencia, caridad, altruismo, generosidad, enojo, indignación, coraje, crueldad, rabia, furia, venganza o cólera.</p> <p>Describe y comenta sobre una serie de emociones.</p> <p>En su vocabulario emite palabras relacionadas con diversas emociones.</p>	<p>Emociones relacionadas con el sufrimiento de otros (Compasión)</p>	
<p>Supón que es un animal al que él quiere, ¿debería José de robar para salvar al animal? ¿Es importante que la gente haga todo lo que pueda para salvar la vida de otro?, ¿por qué o por qué no?</p>	<p>Evalúa las circunstancias.</p> <p>Reflexiona sobre el valor de la vida.</p> <p>Valora la vida animal.</p> <p>Piensa en las necesidades de los otros.</p> <p>Reflexiona sobre el valor de la vida humana.</p>	<p>Aprecio por la Vida y la Fragilidad Humana</p>	
<p>¿En algún momento se sintieron en el lugar de Roberto, o en el de Ignacio?</p> <p>¿Qué sentirías si fueras Roberto?</p> <p>¿Qué sentirías tú, si fueras José?, Si te encontraras en la situación de José, ¿qué sentirías?, ¿por qué?</p> <p>¿Qué crees que sentía José al ver sufrir a su esposa?</p>	<p>Describe cómo se sentiría él mismo en una situación hipotética vivida por otro.</p> <p>En sus comentarios se sitúa en el lugar del otro: “Si a mí me pasara, sentiría...”</p> <p>Imagina cómo se siente la otra persona.</p> <p>Comenta sobre una serie de sentimientos experimentados por él mismo.</p> <p>En su vocabulario emite palabras relacionadas con diversas emociones.</p> <p>Imita expresiones faciales de otros.</p> <p>Describe sentimientos</p>	<p>Comprensión e Interpretación de las emociones en otras personas</p>	

¿Qué piensas que sienten estas personas?	Percibe cuando alguien está sufriendo. En su vocabulario emite palabras relacionadas con compasión, lástima, piedad, condolencia, caridad, altruismo, generosidad, enojo, indignación, coraje, crueldad, rabia, furia, venganza o cólera.	
--	--	--

Después de la puesta en práctica de las actividades en la totalidad de los grupos, nuevamente se analizó la información por medio de videos y transcripciones realizadas. Se retomaron algunos de los elementos teóricos ya planteados en el principio de este trabajo y, a través del método inductivo experimental, se obtuvieron algunas conclusiones generales a partir de los casos particulares observados.

La observación y el registro de la información permitieron un mayor análisis y clasificación de los datos obtenidos. Se redujo la información al identificar la saturación de datos, ideas y conceptos equiparables, así se obtuvieron categorías generales.

De esta manera los datos obtenidos se codificaron y analizaron a partir de tres categorías principales, que consistieron en el diálogo y comunicación, juicio moral, y toma de perspectiva, la cual a su vez fue clasificada en tres subcategorías: toma de perspectiva cognitiva, social-afectiva, y cognitiva-emocional. Esta última categoría fue abordada desde la perspectiva de la ética del cuidado y de la justicia, ampliamente detallada en el marco teórico de la presente investigación. Los indicadores facilitaron dicha clasificación; sin embargo cabe aclarar que varios de ellos no fueron privativos de una sola categoría. La clasificación resultó de la siguiente manera:

Categoría 1. *Diálogo y Comunicación*

- A. Expresión Verbal
- B. Expresión Escrita
- C. Expresión Corporal/Gestual

Categoría 2. *Juicio Moral*

- A. Evaluación de acciones y circunstancias en la toma de decisiones
- B. Noción de consecuencia
- C. Idea de la Justicia y del Deber
- D. Conflicto moral (razón/emoción)

Categoría 3 *Toma de Perspectiva Social y Afectiva*

- A. Relaciones Interpersonales
 - a. Relaciones de Reciprocidad
 - b. Relaciones de Amistad
 - c. Evitar hacer daño a los demás.
- B. Conductas de Cooperación y Ayuda
 - a. Altruismo

Categoría 3.1 *Toma de Perspectiva Cognitiva-Emocional*

- A. Observación de emociones
- B. Imaginación
- C. Identificación de emociones y sentimientos propios y en los otros
- D. Interpretación de emociones
- E. Aprecio por la Vida y la Fragilidad Humana
- F. Emociones Morales
 - a. Sentirse en el lugar del otro (Empatía)
 - b. Emociones morales relacionadas con el sufrimiento de otros (Compasión)

Además, se realizó una nomenclatura que permitió leer con facilidad los grupos y las actividades a las que se hace referencia en el análisis de la información. Al grupo piloto se le asignó la letra P, al resto de los grupos se le asignó la letra G y el número del equipo (del 1 al 15). A las actividades se le asignó la letra A

seguida del número que indica la actividad 1 (Dilemas), la 2 (Hoja Clarificadora de Valores-Emociones), la 3 (Role-Playing) y la 4 (Observación e Interpretación de Fotografías).

En cuanto a la serie de fotografías, se le asignó la letra F, seguida del número de la fotografía del 1 al 12.

Así, los resultados se analizaron conforme el orden de las categorías descritas.

Nomenclatura:

Grupos	Actividades	No. De fotografía	Descripción
P (piloto) G1... G15 (1 al 15)	A1. Dilema A2. Hoja clarificadora de valores-emociones A3. Role Playing o Juego de Roles A4. Observación e Interpretación de fotografías.	F1	Niña gritando
		F2	Señora en sillas de ruedas
		F3	Inundación
		F4	Oso polar
		F5	Niños de la calle
		F6	Abrazo de niños
		F7	Señor apoyado en bastón
		F8	Beso
		F9	Señor ciego con lazarillo
		F10	Abrazo de una pareja
		F11	Matanza de una foca
		F12	Alimentación de un niño africano

7.6 Análisis de Resultados

En este apartado se analizarán con detalle cada una de las categorías establecidas a través de las actividades implementadas en los 16 grupos. Cabe señalar que, para dicho análisis, se requirió de algunos registros elaborados durante las sesiones, observación de las videograbaciones, transcripciones y cuestionarios (hoja de valores-emociones) elaborados por los participantes.

Los resultados combinan elementos de análisis en las diferentes actividades trabajadas en el campo: Dilemas Morales, Hojas clarificadoras de valores-emociones, Juego de Roles y Observación e interpretación de fotografías. Cada categoría retoma lo más significativo de los indicadores anteriormente mencionados.

Para que un niño tome una “postura empática”, es necesario que se identifiquen diversos procesos, tanto cognitivos, sociales y afectivos, los cuales se detallan a continuación en cada una de las siguientes categorías.

CATEGORÍA 1. DIÁLOGO Y COMUNICACIÓN

A. Expresión Verbal

En esta categoría se analiza la comunicación verbal que se estableció en la discusión de los dilemas morales, la cual evalúa la calidad argumentativa de los debates suscitados en los diferentes grupos. De lo que se sigue que: del total de los grupos analizados, sólo 9 consiguieron entablar debate, 7 grupos no lo lograron. De los grupos a los que se les presentó el dilema alternativo, únicamente 3 pudieron debatir, mientras que los grupos que trabajaron con el dilema de Kohlberg, sólo 6 entablaron debate.

Estos datos sugieren que probablemente la estructura del dilema alternativo no fue muy adecuada para posibilitar el debate esperado, ya que el dilema de Kohlberg insiste en una serie de cuestionamientos durante su narración; sin embargo

también pudieron influir otros factores, como el hecho de que no todos fueron aplicados por el mismo moderador. Tres personas aplicaron indistintamente los dilemas en los grupos, en diferentes espacios y tiempos, pero no siempre tenía éxito el mismo moderador.

Otro factor que influyó en la calidad de los debates fue la agrupación de los equipos; ya que los niveles académicos de cada uno de los grupos de sexto grado fueron variables. Las actividades comenzaron con el 6° "C", considerado como el grupo de menor desempeño académico, seguido del "B" y por último el "A", este último con mayor desempeño.

Este factor se puede verificar analizando el orden de los grupos, la calidad del debate y la constatación de que en los últimos seis grupos experimentales predominó la buena calidad en los debates.

Dicha calidad no pudo evaluarse a partir de una interpretación textual de los discursos obtenidos, sino a partir de los *indicadores descriptivos evaluativos de la conducta y el contexto* durante la aplicación de los dilemas.

De esta manera se examinan cada uno de los indicadores que permitieron evaluar la calidad de los debates:

1. El estudiante dirige sus comentarios a sus compañeros.

La mayoría de los estudiantes respondió la serie de preguntas dirigiéndose al moderador, pocos se atrevieron a comentar sus respuestas con los compañeros y fueron escasos los que entablaron contacto ocular mientras hablaban. Sus opiniones fueron emitidas con un nivel de sonido de voz muy bajo. Únicamente en los equipos donde se dio el debate hubo una mayor interacción ocular entre los participantes.

2. El alumno es capaz de escuchar atentamente a los demás.

En este aspecto la totalidad de los alumnos mostraron gran interés y atención. La petición de que cada uno pidiera la palabra y escuchara respetuosamente al compañero fue aceptada por los participantes.

3. Las aportaciones del alumno tienen sentido dentro de la discusión.

Este fue un aspecto que casi en la totalidad de los grupos no se cumplió, pues en las aportaciones de los estudiantes se preocuparon más por responder a las preguntas, que considerar las aportaciones de los compañeros. Los grupos que lograron entablar un debate supieron escuchar cada una de las opiniones de sus compañeros, refutarlas o aceptarlas, mientras que en los grupos donde no se logró el debate no hubo interacción entre los diversos comentarios.

MODERADOR: A ver, ¿es importante que la gente haga todo lo que pueda para salvar la vida de otros?

(Todos dicen que sí)

MODERADOR: ¿Por qué?

José Luis: Porque su conciencia estará más tranquila, y si no lo hace...

Carlos: Si no lo hace, su mente estará confusa y este... cómo se llama...

Giovanni: Como muy loquito ¿no? ...

G14 A1

En este ejemplo se ilustra cómo los niños intercambian sus comentarios y completan sus ideas, lo que facilita la comunicación y el debate.

4. El alumno logra seguir la lógica de la discusión.

En los grupos 3, 10, y 13 se logró un excelente desarrollo de los debates porque los argumentos de los alumnos siguieron una secuencia respetada por los participantes. Cada comentario giraba en torno a lo que alguien más ya había comentado, agregando nuevos puntos de vista, lo que permitió que la discusión se enriqueciera y se contrastaran algunas ideas, no obstante la cámara de video fue un factor que inhibió la participación de algunos alumnos.

5. El alumno participa moderadamente (ni mucho ni poco)

Desafortunadamente, aún en los grupos donde se dio el debate, no se observó una participación activa de todos los miembros; ya que predominó la participación de algunos niños en específico, mientras que otros permanecieron callados la mayor parte del tiempo.

6. El alumno reflexiona acerca de sus comentarios antes de expresarlos

No todos los alumnos reflexionaron profundamente sobre sus comentarios, pues la mayoría respondió con respuestas muy cortas, con “sí” y “no”, y cuando se les pidió que argumentaran “por qué” mostraron gran dificultad al articular sus pensamientos, lo que imposibilitó la fluidez de la conversación.

MODERADOR: ¿Aunque te haya costado todos tus ahorros de todos tus domingos de medio año?

G: sí

MODERADOR: ¿y tú? (dirigiéndose a Saraf) ¿te estamparías?

S: sí

MODERADOR: ¿y tú? (dirigiéndose a Anahí)

A: sí

MODERADOR: (le hace una pregunta a Saraf) ¿tú te estamparías?

S: sí

G5 A1

MODERADOR: ¿Carla?

Carla: Igual

MODERADOR: Igual ¿qué?

Carla: Igual lo que dijo que vale más la vida de Ignacio que a que el otro se estrelle y se lastime

MODERADOR: ¿Por qué crees eso?

Carla: Porque... así no más

MODERADOR: Debes creer algo, a ver...

Carla: Porque... porque sí.

G2 A1

MODERADOR:.. ¿Por qué no sabes qué hacer?

Ana Karen: No sé

MODERADOR: Pero ¿qué razones darías para hacer una cosa u otra, por qué sí lo harías?

Ana Karen: ¿Por qué si lo haría?, No sé.

En otras ocasiones, se confundieron con las preguntas, pidiendo que se les repitiera.

MODERADOR: En general ¿debería la gente hacer todo lo posible por obedecer la ley? ¿Siempre?

Alexis: ¿Me repite la pregunta?

MODERADOR: ¿Debería la gente de hacer todo lo posible por obedecer la ley?

Omar: No todo lo posible

G11 A1

MODERADOR: *¿Si existe alguna diferencia? ¿Por qué?*
Felipe: *¿Me repite la pregunta?*
MODERADOR: *A ver, les repito la pregunta: ¿Existe alguna diferencia en lo que José debería hacer si quiere a su mujer o no?*
Miriam: *No.*
MODERADOR: *No ¿por qué?*
Miriam: *Porque... porque... porque si la ama y no va a robar, o sea... es que no sé cómo explicarlo.*
MODERADOR: *A ver, a ver, a ver tú di y si no te entendemos te ayudamos... (Inaudible)...*
Miriam: *¿Podría repetirme la pregunta por favor?* G9 A1

En la mayor parte de los grupos donde no se dio debate, los alumnos se remitieron a opinar y repetir lo mismo que sus compañeros, cuando se les pidieron sus comentarios casi todos contestaron igual, también...

MODERADOR: *Ok.... Francisco ¿qué harías?*
Fra: *Yo me estrellaría.*
MODERADOR: *Te estrellarías... ¿Judith?*
Jud: *Yo también me estrellaría.*
MODERADOR: *¿Saymé?*
Say: *También* G3 A1

Con todo lo anterior, se pude observar para algunos niños todavía les es muy difícil argumentar sus puntos de vista, muestran cierto temor a equivocarse públicamente, a que sus compañeros los estigmaticen con algún comentario ofensivo, o a que el moderador los señale negativamente. Un fenómeno que estuvo presente en la mayoría de los grupos fue el dejarse llevar por lo que otros opinaban. Pocos niños se atrevieron a contradecir a sus compañeros y reflexionar de manera autónoma.

7. El estudiante otorga razones convincentes para fundamentar sus opiniones.

Fue difícil promover que los alumnos participaran con una serie de razonamientos para fundamentar sus comentarios, en algunos casos el moderador tenía que insistir y convencerlos para hablar.

MODERADOR: *¿Y ustedes chicos? Se están quedando callados*
Rogelio: *Yo ya hablé* G12 A1

Fueron pocos los niños que se distinguieron por su capacidad argumentativa, sin embargo fueron ejes fundamentales que posibilitaron los debates, pues el resto de los alumnos apoyaba sus puntos de vista.

Via: Pues yo dijo que las cosas materiales no importan, eso igual y te lo puedes comprar con tus demás ahorros, ósea, puedes juntar más y más y más y te la puedes comprar. Pero ya la vida no porque tienes un ciclo que empieza y ya después termina, y eso ya no lo vas a poder comprar.

MODERADOR: ese es tu argumento. ¿Quién sigue?

Via: Gerardo.

Ger: Bueno pues yo dijo que tenemos que darle una lección, o sea si estoy de acuerdo con que se estrellé y todo, pero es mejor la lección, porque así le enseñará de que no deberá de ser grosero, que, o sea, que no esté solo, que no hable más así.

G4 A1

8. El estudiante logra distinguir los comentarios relevantes

Si se observa detenidamente la secuencia de cada una de las 16 discusiones, se podrá analizar que los niños identifican los argumentos convincentes, de manera que tratan de apoyarlos y seguir sobre la misma línea de pensamiento. Los niños retomaron los comentarios de otros compañeros para sustentar los propios.

Ana: ¿Y si no fueran parte de esa situación, pero la vieran, así de lejos? ¿Qué harían?

Jesús: Depende si el chavo se va contra el niño y lo quiere levantar ayudar a alguno de los dos o si se estrella con el poste, ayudarlo a que pueda levantar su bicicleta y pueda levantarse él

Ana: ¿Y tú?

Eduardo: ya me la ganaron

Ana: ¿Lo mismo, lo mismo piensas?

Eduardo: Levantarlo a ver si está bien.

G6 A1

9. El estudiante inventa ejemplos o contraejemplos para justificar sus opiniones.

Aquí se puede observar cómo elaboran sus propias justificaciones:

MODERADOR: Si todos cometiéramos delitos ¿no habría orden?

Felipe: Sí, todos robarían, no habría respeto hacia los demás, ni a las cosas ajenas.

Continúa el relato...

MODERADOR: ¿Qué pasó compañero?, a ver dime...

Héctor: No habría trabajo si todos se roban

Felipe: Te quedas desempleado (inaudible)...

G9 A1

MODERADOR: José tiene que tomar una decisión, ¿debe esta decisión basarse en lo que él sentía al ver a su esposa enferma o en lo que él pensaba que era correcto o incorrecto?

¿Qué debe de hacer primero? ¿Dejarse llevar por lo que sentía al ver a su esposa sufrir? (Contestan que sí)

Alexis: No, por los sentimientos

Gerardo: Por los sentimientos.

Liliana: ¿Por qué?

Alexis: Porque si por ejemplo, yo como si tuviera a mi mamá enferma, como la veo sufrir, pues como que me dan ganas ahí de ir a ayudarla y todo eso.

G11 A1

En los relatos en los que justifican a partir del relato de sus propias experiencias se encuentra lo siguiente:

Via: Es que iba yo, como siempre salgo a la calle, iba cruzando la calle, e iba bajando un taxi de la calle, y quedo así (junta casi dos dedos de la mano) de atropellarme.

G4 A1

Diana: Sí porque yo un día fui en una bicicleta y venía un carro, entonces yo no sabía cómo frenar y me caí y mi tía me tuvo que ir a levantar antes de que llegara el taxi sino me arrollaba, me levantó antes, bueno me levantó y el carro pasó así... (Indica con las manos) y dije -¡mi bicicleta!... fui corriendo por mi bicicleta y cuando la jalé pasó el carro así...

G6 A1

MODERADOR: ¿Sí? ¿Tú qué hiciste Luis?

Luis: Es que ese día iba yo corriendo con mi bicicleta y atropellé a mi hermano el chiquito, lo ave... lo atropellé al dar vuelta con la bicicleta.

G6 A1

Como se ha descrito, las razones que los niños aportaron para justificar sus puntos de vista no fueron muy elaboradas y los ejemplos a los que hicieron referencia consistieron en experiencias propias. Es importante señalar que en el dilema alternativo se dio el mayor número de experiencias reportadas, mientras que en el de Kohlberg hubo muy pocas referencias al respecto, a excepción de un grupo en el que los niños mencionaron un ejemplo sobre lo que sucedería si todos cometiéramos delitos.

10.El estudiante construye ideas a partir de las de los demás.

En la mayoría de los comentarios se observó que los niños suelen considerar el argumento más relevante de sus compañeros para elaborar sus propias ideas. Parece que toman un modelo argumentativo para elaborar el propio. Sin embargo sus construcciones son simples y requieren de mayor justificación.

MODERADOR: ... ¿Cuáles son esas dos opciones? A ver Omar te veo con cara de que quieres hablar.

Omar: Este... de los dos que dijo él, este... de que si, una pues que si se llega a estrellar en el poste se puede lastimar o si no su bici y este... y como él dijo (refiriéndose a Bryan), él si

puede pagar los gastos y el otro niño no y además este Roberto puede juntar para una bici aunque su mamá no le pueda comprar otra.

G2 A1

Muy pocos niños prefieren aportar sus opiniones sin basarse en los comentarios de otros, son los que se atreven a refutar y proporcionar ideas originales.

MODERADOR: ¿Tú piensas que sí ayudarías a esa persona?

Miriam: Yo sí.

Felipe: No, yo no me arriesgaría a ir a la cárcel por...

G9 A1

MODERADOR: Tú qué piensas Ana Karen? ¿Si José no quiere a su esposa debe robar la medicina?

Ana Karen: Si no la quiere pues no.

MODERADOR: ¿Quién opina que sí?

(Todos levantan la mano, excepto Ana Karen)

MODERADOR: ¿Por qué Ana Karen?

Ana Karen: Si no la quiere y no quiere estar con ella, pues no tiene que robar.

G11, A1

Sin embargo, cuando los niños han sido calificados negativamente y se atreven a opinar diferente del resto del grupo, en algunos casos, suelen ser criticados por sus compañeros. En esta categoría se observa que los juicios aportados por algunos niños son influenciados por la opinión general del grupo. El criterio individual queda determinado por el punto de vista de los demás.

En el GP se muestra cómo Luz Elí dijo espontáneamente lo que pensó en el momento de los cuestionamientos, al opinar que en el dilema de Ignacio lo importante era dar una lección al que actuó imprudentemente, pero como sus compañeros la criticaron de cruel, prefirió cambiar su idea y juzgar como la mayoría lo hizo.

MODERADOR: Fíjense que en este problema tenemos dos alternativas ¿no? En este dilema, hay dos alternativas, ¿cuál es la primera?

A-Ka: Chocar con el poste... y... arruinar su bicicleta y la otra... este... atropellar. (Varios afirman)

A-Luz: Es que las dos cosas (refiriéndose a las dos alternativas) son buenas porque así va a aprender la lección.

A-Ka: (Voltea hacia su compañera bruscamente) ¡Oyes no! (Dando a entender que esa no era una buena opción).

A-Luz: Es que así no lo va volver a hacer y alguien que no tenga cuidado si le va a pegar. (Argumentando que es necesaria una lección para prevenir futuros accidentes).

MODERADOR: ¿Qué harían ustedes si fueran Roberto, se acuerdan quién es Roberto?

A-Luz: Ajá

A-Ka: El niño bueno. Pues yo haría la primera (la primera alternativa)

A-Em: Yo también

A-Jos: Yo también

(Al momento de indagar los motivos de su respuesta se encontró lo siguiente):

A-Ka: Porque una bici es un... objeto, lo puedes comprar, pero la vida no.

MODERADOR: Pero ve a Luz ella dice que no ¿verdad? Para que aprenda la lección.

*A-Luz: Es que si no que tal si otra vez alguien lo va a atropellar y dice ¡oh, me morí!
(Insistiendo en su primer idea).*

A-Ka: Ella no quiere a nadie (Califica a su compañera de cruel o insensible, por lastimar a alguien intencionalmente).

Después de varias preguntas donde todos coincidieron en preferir arruinar una bicicleta a lastimar a Ignacio, sólo Luz Eli opinaba que era necesario dar una lección y salvar su bicicleta; sin embargo, debido a la presión que ejerció el grupo sobre ella, terminó por retractarse de su primera postura.

MODERADOR: Vamos a hacer una votación, qué les parece? ¿Quién vota por salvar su bici?

(Nadie alza la mano)

A-Luz: Yo ya no... (Señalando que ya no opinaba lo mismo, o que probablemente se cansaba de seguirle la contraria al resto de sus compañeros). GP

Es necesario que el moderador logre un clima de confianza y respeto, así como la atención a la diversidad de ideas contrarias o diferentes que pueden aportar una gran riqueza durante el debate. Fue difícil lograr que este tipo de ideas pudieran fluir y ser reconocidas como importantes, puesto que los alumnos mostraron cierta predisposición a rechazar las ideas contrarias y minoritarias.

11.El estudiante cuestiona constructivamente el punto de vista de los demás y realiza juicios evaluativos equilibrados.

En la mayor parte de los grupos se observó una ausencia del pensamiento crítico y constructivo con respecto al punto de vista de los compañeros. No se observaron críticas positivas en las que los niños pudieran manifestar sus desacuerdos. Los niños revelaron una carencia en la capacidad de elaborar juicios evaluativos equilibrados, pues no están acostumbrados a dialogar entre ellos. Los juicios evaluativos se basaron en su mayoría, en las preguntas emitidas por el moderador, sin cuestionar a fondo los comentarios de otros compañeros.

Como se pudo analizar en el ejemplo anterior, el juicio de Luz Eli no fue evaluado equilibradamente por el resto de los niños, pues desde el inicio se dejaron llevar por los prejuicios que poseen con respecto a la conducta de su compañera.

12.El alumno cambia de opinión cuando hay una buena razón para hacerlo.

En varios grupos hubo alumnos que terminaron convencidos por los argumentos de sus compañeros y, aunque no haya habido debate, las respuestas de los niños se fueron modificando conforme se indagaba en sus juicios emitidos, esto principalmente en la estructura del dilema elaborado por Kohlberg, pues se narraba un dilema, se cuestionaba y se continuaba con el resto de la historia, de manera que en diversos momentos las opiniones de los niños se fueron modificando, en algunos casos hasta negar totalmente sus primeros juicios y opiniones.

MODERADOR: ¿Debe el policía denunciar a José, por el robo?...

Todos: Sí

MODERADOR: ¿Sí? ¿Aunque sea su amigo?

José: Sí

Rogelio: Sí

Ángel: Sí

MODERADOR: ¿Sí? ¿Aunque tuviera necesidad y todo? ¿No? A ver ¿tu por qué dices que no?

Andrea: Bueno... No porque pues este si lo necesita y es para un ser querido, que lo pagara de poco en poco

MODERADOR: ¿Entonces tú dices que no lo denunciarías? ¿Quién opina lo mismo? ¿Nada más ella opina eso? ¿Los demás lo denuncian? ¿A ver quien lo denunciaría?

Ángel: Yo

MODERADOR: ¿Tú si lo denuncias? Ok

Rogelio: Yo también

MODERADOR: ¿Quién más?

José: Yo

MODERADOR: Ah OK. ¿Y las chicas, lo denuncian o no lo denuncian? (las niñas asienten con la cabeza que no) ¿No lo denuncian?

María: No

MODERADOR: ¿No? ¿O sea que las mujeres no lo denuncian y los hombres si lo denuncian? ...que barbaridad

MODERADOR: Ok, bueno, a ver, quién me da un argumento del por qué... ella ya me lo dijo, ¿Quién mas de ustedes me dice por qué no lo haría? A ver, hagan de cuenta que ustedes van a convencer a ellos, de que no lo hagan, a ver ¿qué les dirían a ellas? ¿Por qué sería importante, no sé, la amistad o qué, que les dirían?

María: Que no lo denunciaran porque es algo que la esposa necesita

MODERADOR: ¿Y qué más les dirían? Porque ellas ahorita les van a contestar ¿eh? Ellas les van a decir porque no lo harían. Más bien porque lo harías tu, a ver ¿tú qué opinas?

Diana: Porque si le pasaría a alguien de su familia también lo haría

MODERADOR: ¿Y ustedes que tienen que decir? ¿Si les convencieron? ¿Sí? A ver Rogelio, ¿Qué harías? ¿Cambió tu opinión o sigues pensando lo mismo?

Rogelio: Sigo pensando lo mismo

MODERADOR: ¿Sí? ¿José?

José: También

MODERADOR: ¿Sí? A ver quien... ahora dígales a ellas por que lo harían

José: Porque es una ley, lo tienen que agarrar

MODERADOR: Ajá, ¿Qué más? ¿Qué más, que les dirías? Convéncelas... ¿O ellas te convencieron a tí? ¿Muy poquito, a ver, ahora que piensas? ¿O ya no lo denuncias?

Ángel: No, ya no

MODERADOR: ¿Ya no? Te convencieron...

Ángel: Sí

G12 A1

En esta transcripción literal se puede analizar que al final Ángel quedó convencido de todo lo contrario y tuvo el valor de admitirlo, lo que demuestra que algunos niños fueron capaces de cambiar de opinión cuando hay una buena razón para hacerlo, en este caso le convencieron los argumentos de sus compañeras.

Hasta aquí se analizaron los indicadores que permitieron la evaluación de la calidad del debate dentro de la categoría de la expresión oral. Cabe mencionar que la comparación de esta actividad y la entrevista al finalizar el juego de roles es abismal. La estructura de las actividades fue diferente, sin embargo el diálogo se pudo entablar de manera más natural y fluida después de la representación. Los niños se escucharon atentamente, en la mayoría de los grupos completaron las ideas de los compañeros y opinaron retomando las opiniones de los demás. El diálogo no fue tan rígido como en los cuestionamientos de los dilemas. En la observación de imágenes también se generaron conversaciones fluidas, los niños consideraron los comentarios de los demás para construir sus propias ideas y hubo mayor interacción.

B. Expresión Escrita

En la hoja clarificadora los niños pudieron expresar de manera más libre sus ideas. Principalmente en las preguntas *¿Qué crees que sintieron Ignacio y Roberto?*, *¿Qué sentirías tú si fueras Roberto?*, *¿Qué crees que sentía José al ver sufrir a su esposa?*, y *¿Qué sentirías tú si fueras José?* se obtuvieron datos significativos que ayudaron a analizar el ámbito afectivo y emocional. Dentro su vocabulario expresaron las siguientes emociones y sentimientos: *miedo*, *lástima*, *remordimiento*, *pánico*, *confusión*, *enojo*, *“feo”*, *“mal”*, *venganza*, *susto*, *nervios*, *angustia*, *indecisión*, *impotencia*, *culpa*, *“gacho”*, *odio*, *suspensión*, *dolor*. Las respuestas fueron semejantes en la mayoría de los participantes.

ALUMNO	GRUPO	¿QUÉ CRES QUE SINTIERON IGNACIO Y ROBERTO?	¿QUÉ SENTIRÍAS SI FUERAS ROBERTO?
Uriel	4	feo Roberto angustia Ignacio susto etc.	miedo llevarme a un niño que ni se fija al pasar la calle
José Ignacio	4	feo	gacho
David	4	feo y me lastimarían	me sentiría mal porque si me estampo con el poste
Lizeth	4	yo creo que sintieron confusión y miedo al verse en esa situación	mucha desesperación por no poder decir a tiempo lo que iba a pasar con los dos y escoger una mejor forma de solucionarlo
Anahi	4	tristeza por no fijarse al pasar las avenidas	tristeza por no poder fijarse por donde aventar la pelota
Sarah	4	feo y triste	me sentiría triste
ALUMNO	GRUPO	¿QUÉ CRES QUE SINTIERON IGNACIO Y ROBERTO?	¿QUÉ SENTIRÍAS SI FUERAS ROBERTO?
Eduardo	5	mal	angustia de que iba a atropellar
Alejandra	5	Roberto que sentí temor por no saber que decisión tomo e Ignacio que sentía nervios por saber que les iba a pasar	tristeza porque no sabría que elegir si estrellar mi bicicleta o chocar con Ignacio
Diana Karen	5	sintieron feo , triste	feo pero a la vez coraje porque habría chocado la bicicleta
Brenda Nayeli	5	se han de deber sentido mal por su bici	pues feo porque dijo su mamá que si rompía algo de la bici ya no le iba a comprar otra
Valeria Ivonne	5	yo creo que miedo	me sentiría mal que algo le pasará a Ignacio porque sus papas no lo podrían llevar al hospital

Luis	5	<i>miedo</i> Ignacio y Roberto que <i>duda</i>	<i>duda, miedo</i> y <i>sentimiento</i>
Jesús	5	Ignacio <i>miedo</i> y Roberto <i>duda</i>	<i>duda</i> y <i>miedo</i>

ALUMNO	GRUPO	¿QUÉ CREES QUE SENTÍA JOSÉ AL VER SUFRIR A SU ESPOSA?	¿QUÉ SENTIRÍAS TÚ SI FUERAS JOSÉ?
Ana Karen.	10	<i>Pues si no la quería yo creo que él sentía lástima por ella.</i>	<i>Pues no sé, porque si robo que consecuencias causaría la cárcel.</i>
Omar	10	<i>Tristeza porque le duele mucho al ver como sufre.</i>	<i>Mucha tristeza.</i>
Brandon	10	<i>Tristeza porque al verla como se sentía le partió el corazón.</i>	<i>Tristeza.</i>
Gerardo	10	<i>Tristeza porque la persona que ama se está muriendo.</i>	<i>Mucha tristeza.</i>
Sheyla	10	<i>Mm.. Pues yo creo que se sentía mal porque no podía ayudarla a recuperarse y por no conseguir el dinero completo.</i>	<i>Mm.. Pues tristeza al ver que no podía ayudar a un familiar muypreciado.</i>
Pamela	10	<i>Tristeza y se sentía mal por la enfermedad que tenía su mujer.</i>	<i>Tristeza y sentimiento.</i>
ALUMNO	GRUPO	¿QUÉ CREES QUE SENTÍA JOSÉ AL VER SUFRIR A SU ESPOSA?	¿QUÉ SENTIRÍAS TÚ SI FUERAS JOSÉ?
Rogelio	11	<i>Dolor y que tenía miedo de que se muriera su esposa.</i>	<i>Dolor y tristeza porque tendría que ayudar en todo lo ___ para que se cure mi familia.</i>
Ángel	11	<i>Dolor y tristeza al ver a su esposa enferma.</i>	<i>Tristeza al ver que mi esposa estuviera mal y no poder comprarle lo que necesita para que se cure de inmediato.</i>
Diana	11	<i>Dolor al ver sufrir a su esposa.</i>	<i>Dolor al ver sufrir y sin poder hacer algo por no tener dinero y sentiría mucho dolor.</i>
B. Andrea	11	<i>Dolor, vergüenza porque robó y rencor con él mismo.</i>	<i>Mucha felicidad porque aunque me quede en la cárcel su esposa va a estar bien.</i>
María	11	<i>Tristeza por verla sufrir</i>	<i>Me sentiría arrepentida por la acción.</i>
José	11	<i>Dolor al ver a su esposa así de mal.</i>	<i>Mal por su esposa y en una situación como esa si lo hubiera robado para tener viva a mi esposa y no verla muerta.</i>

A pesar de que “feo”, “gacho”, y “mal” no reportan una emoción dentro de la taxonomía de las emociones, fueron palabras que los niños usaron frecuentemente para referir a un estado de ánimo.

Cabe destacar que en el dilema alternativo los niños expresaron en su mayoría tristeza, lástima, miedo y confusión, mientras que en el dilema de Kohlberg manifestaron tristeza, angustia y dolor.

En cuanto a la toma de postura, no se encontraron expresiones textuales como las que se esperaban “*Si a mí me pasara, sentiría...*” “*Si yo fuera él (ella)...*” “*Si yo estuviera en su lugar...*”, a excepción de una respuesta:

“Muy feo, porque si a mí me hubiera pasado a mí, yo lo hubiera visto y le reclamaría”...

G1 A2

Sin embargo, aunque no se haya dado una respuesta textual conforme los indicadores que se tenían, se puede observar que los niños escribieron con un estilo vivencial y sincero, y algunos dieron por supuesto que el suceso les hubiese ocurrido a ellos:

“Feo y me lastimarían” G4 A2

Se observa una escritura en la que el niño narra la situación emocional y al mismo tiempo se sitúa en el lugar de la otra persona, no hay distinción entre la narración en primera y tercera persona. Algunos otros confundieron el lugar que ocupaban como redactores de la pregunta, pues hasta utilizaron un diálogo directo con el personaje del dilema:

“Ignacio que ya lo atropellaron y Roberto -¿qué hago?” G3 A2

Por otro lado es extraño que en el total de los casos revisados sólo se tenga una respuesta en la que se manifiesta no sentir nada por los demás:

“Nada porque no los conozco” G3 A2

Esta respuesta es sincera y el niño que la manifestó no la pudo expresar en el debate, pues parece no haber estado preparado para confrontarse directamente con sus compañeros, sin embargo su respuesta a pesar de observarse indiferente, no es inesperada, pues como se detalló en el marco teórico, las personas suelen sentir mayor simpatía por las personas conocidas, que las desconocidas.

En otras respuestas se encontró la honesta opinión de que el participante realmente sufriría en la situación descrita en los dilemas morales:

“Que se me cae el alma y que sufriría mucho por su pérdida” G15 A2

Fue interesante poner atención a las expresiones de este participante, ya que en todo momento manifestó sensibilidad y seriedad en el desarrollo de todas las actividades. Los resultados obtenidos en esta categoría fueron muy fructíferos y variados, pero se analizarán con más detalle en el resto de las categorías establecidas.

C. Expresión Corporal/Gestual

Durante las cuatro actividades realizadas se pudieron observar expresiones faciales y corporales; sin embargo, se determinó analizar dichas expresiones tan sólo en el Juego de Roles y en la Observación de Imágenes, ya que por su carácter dinámico y la participación activa de los niños, se encontró una mayor riqueza de expresiones.

En el juego de roles los niños se observaron más relajados, hubo sonrisas, gestos de sorpresa, y de expectativa. Algunas miradas eran de seguridad mientras que otras eran de timidez. Los que estaban nerviosos tenían sus manos inquietas, frotaban las mesas, las empuñaban. Durante la organización de la representación se manifestaron los líderes, los que organizaron, los que propusieron, mientras otros callaban, esperaban, escogían, señalaban.

En el G2, A3 los niños mostraron camaradería entre ellos, por iniciativa solicitaron una disculpa en la representación del accidente, se tendieron la mano, se ayudaron a levantarse mostrando solidaridad (G5, A3).

Para algunos la representación fue muy significativa, se esforzaron por realizarla bien, mientras que otros sólo trataron de cumplir con la indicación, tal fue el caso del G4, A3 donde las interacciones no permitieron un buen desarrollo de las actividades, existió agresión y burla principalmente por dos niños. Uno de ellos constantemente golpeteaba y aventaba basura a los compañeros, los incitaba a distraerse o discutir.

En la totalidad de los grupos reían durante la escenificación, hubo acuerdos y discusiones. El contacto físico estuvo presente en todos los grupos, se tomaban del brazo, y algunos se tomaban del hombro y se abrazaban (G5, A3); sin embargo algunos de ellos se sentían incómodos al recibir el abrazo (G5, A3).

En otros grupos la organización era más ordenada, se miraban frente a frente, se daban palmadas en los brazos, se señalaban, se explicaban. En el grupo G6, A3 la cámara los intimidó, pero conforme se desarrolló la escena lo olvidaron por completo. Hubo juego, risas, simulación bien interpretada, pero les costó trabajo contener la risa. Al final de la representación cuando tomaron sus sillas uno de los participantes prefiere sentarse junto a su compañera y dice: -“*hazme cancha*”, por lo que deciden compartir los dos la misma silla. En este mismo grupo, al término de la representación y en la evaluación de la actividad se observaban mutuamente entre ellos, algunas veces con asombro. Fue difícil interpretar las miradas, pero algunas parecían ser compasivas debido al contexto de la conversación, donde un participante comentó una experiencia sobre el atropello de su padre (*min. 11.52*). Algo sucedió en ese momento, porque hubo un breve silencio que invadió la conversación, sólo permanecieron las miradas, y la contemplación de la angustia de otros.

En el G7, A3 la postura que tomó uno de los participantes simulando un castigo fue el colocarse de frente a la pared con los brazos hacia arriba, a solicitud de la participante que representaba a la maestra de la clase, mientras los demás reían nerviosamente.

Uno de los grupos más representativos fue el G10, A3, pues el liderazgo de varios de los participantes logró una fluidez natural y divertida que provocó que los niños realmente disfrutaran de la experiencia. Al final dos de los participantes se abrazaron, jugaron y miraron frente a la cámara diciendo: -*¡amigos!* (*min. 18.26*). Hubo ataques de risa incontrolables, sin embargo no hubo protagonismo

por parte de las niñas, quienes al final de la representación se observaron calladamente entre ellas y simplemente sonrieron

En pocos grupos se observó la colaboración, en el G13 A3, los niños colaboraron con las niñas para mover las sillas y escritorios de lugar para preparar la escenificación. En otros permitían que las moderadoras distribuyeran los espacios, y sólo algunos de ellos (G2 A3, G3 A4, G9 A4 y G5 A3) al observar cómo movían las sillas preguntaron: -¿le ayudo? En general la representación significó para ellos un juego de posturas, donde les costó contener la risa.










G5, A3



G10, A3

En la posterior actividad las emociones observadas no fueron tan dispersas, pues la atención se concentró en una imagen mostrada. La observación de las imágenes generó distintas emociones en cada uno de los participantes; no se expresaron de la misma manera, pero un detalle importante que se pudo registrar fue la coincidencia y similitud de las expresiones cuando se les presentaron las fotografías referentes a las emociones básicas como miedo, sorpresa y alegría, así como las emociones secundarias tales como el amor, la vergüenza y la compasión.

A continuación se presenta la fotografía observada y el registro videográfico en el que se manifiestan las coincidencias de diversas emociones.

<p>Fotografía mostrada No. 1 Descripción: <i>"Una niña gritando"</i></p>	<p>Grupos en los que se manifestó esta emoción:</p>
	<div style="display: flex; flex-wrap: wrap; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>GP</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>GP</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G2</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G3</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G3</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G4</p> </div> </div>



G5



G6



G9



G10



G11



G12



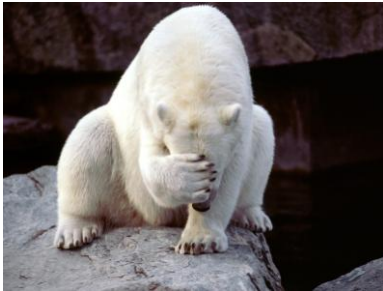
G13

Cuando se les mostró cada imagen únicamente se solicitó que observaran y posteriormente describieran y comentaran lo visto. Asimismo se les cuestionó sobre lo que pensaban que sentía la persona o animal. Sin embargo en esta imagen se registraron demasiadas similitudes en las expresiones de los niños, aproximadamente uno por cada seis niños, acudió a expresiones gesticulares para describir dicha imagen. Parece que instintivamente acudieron a la imitación de lo observado.

Las emociones que describieron en ella fueron de susto, miedo, sorpresa, desesperación, histeria, preocupación, feo, nervios, pánico, *“algo malo”*, felicidad, espanto, terror, berrinche, enojo y asombro.

Fotografía mostrada No. 4
Descripción:
"Oso Polar"

Grupos en los que se manifestó esta emoción:



G1



G1



G3



G5



G7



G8



G9



G9

Fotografía mostrada No. 4
Descripción:
"Oso Polar"

Grupos en los que se manifestó esta emoción:



G10



G10



G11



G12



G13



G13



G13




G13










G3

Las imágenes anteriores correspondieron a la imagen del oso que se tapa la cara, la cual fue interpretada por el 90% de los niños, como una emoción correspondiente a la vergüenza o pena. Del total de los grupos se registraron 17 participantes que imitaron la misma postura que el oso. Sorprende observar que de igual modo, sólo uno o dos de cada grupo la imitó. Pero en el último grupo (G13), 5 de 6 participantes acudieron a la imitación. Esto además coincide con su excelente participación en los dilemas, los cuales evaluaron la calidad de los argumentos y el clima de la discusión.







Fotografía mostrada No. 5 Descripción: "Niños de la calle"	Grupos en los que se manifestó esta emoción:
	 <p style="text-align: center;">G3</p>  <p style="text-align: center;">G9</p>

Fue difícil definir qué emoción reflejó cada participante en esta fotografía, ya que casi todos los participantes permanecieron serios e impávidos mientras la observaron. Algunos niños parecieron mostrar preocupación, otros asombro, pero definitivamente esto no fue tan homogéneo como en el resto de las imágenes. En esta descripción los niños no manifestaron la misma emoción, ni hubo imitación.

Ciertos niños describieron emociones contradictorias como el sentirse mal por ser niños de la calle y al mismo tiempo sentir felicidad por comer algo.

Fotografía mostrada No. 6 Descripción: <i>“Abrazo entre niños”</i>	Grupos en los que se manifestó esta emoción:
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>G3</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G6</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G9</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>G10</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G13</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>G13</p> </div> </div>

El propósito de esta imagen fue que los niños describieran una emoción positiva como el amor o la amistad, pero sólo se registraron 6 grupos que la imitaron. El caso del G13 nuevamente incidió en dos muestras de amistad. El G6 no tuvo una imitación exacta, pero la forma en que la participante describe la fotografía al extender su cuerpo hacia el frente y colocar las manos con los dedos extendidos fue un registro significativo.



<p>Fotografía mostrada No. 8 y 10 Descripción: "Un beso" y "Abrazo entre una pareja"</p>	<p>Grupos en los que se manifestó esta emoción:</p>
 	 <p style="text-align: center;">G3</p>  <p style="text-align: center;">G10</p>  <p style="text-align: center;">G12</p>  <p style="text-align: center;">G13</p>

La primera impresión que tuvieron los niños al observar la F8 y la F10 fue de gusto y alegría. No obstante la F8 casi siempre fue interpretada como el beso entre una pareja y en sólo 3 de los 16 grupos se atrevieron a pensar que el beso también podría ser entre hermanos, padres, primos, etc.

Al observarla se reían y hablaban de noviazgo entre ellos. En el G12 se observa que el participante imita la posición del beso mientras los demás carcajean. En uno de los grupos los participantes señalan la similitud entre ambas fotografías, uno de ellos mencionó: *-es la misma*.

Al igual que en la F5 fue difícil interpretar las emociones reportadas en la F11; ya que hubo diversidad de expresiones, algunos manifestaron asombro, horror, sufrimiento en sus rostros. Sin embargo a pesar de todos estos registros, no es posible hablar de sentimientos como la compasión desde la simple percepción visual.

En 9 grupos sus expresiones fueron más significativas, algunos se mordieron las uñas, otros observaron atentamente, mientras que 6 de ellos se cubrieron una parte del rostro, como los ojos, la boca o los oídos (G3, G6, G7 y G9). En el G10 el participante se tocó la nuca con ambas manos negando con la cabeza.

<p>Fotografía mostrada No. 11 Descripción: "Asesinato de una foca"</p>	<p>Grupos en los que se manifestó esta emoción:</p>
	 <p>G3</p>

Fotografía mostrada No. 11
Descripción:
"Asesinato de una foca"

Grupos en los que se manifestó esta emoción:



G6



G7



G8



G9



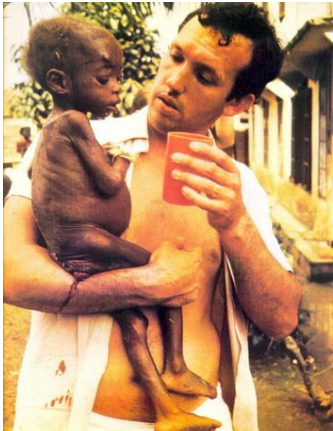
G10



G10

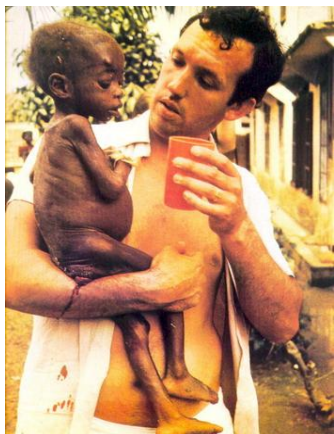
La F12 reportó algunas características semejantes a la F11, pues los niños se mordieron las uñas (G3, G10), se taparon la boca (G2, G6 y G9) e inclusive la cara (G13). Los niños que observaron atentamente permanecieron en silencio mostrando preocupación, pero de igual modo es difícil interpretar si su expresión intentaba reflejar compasión.

Estas expresiones tan sólo fueron tomadas en el instante en el que se les presentó la fotografía; sin embargo, en el transcurso de sus narraciones y experiencias, los niños realizaron infinidad de expresiones, dependiendo del contexto de la conversación.

<p>Fotografía mostrada No. 12 Descripción: “Niño de África”</p>	<p>Grupos en los que se manifestó esta emoción:</p>
	<div data-bbox="558 911 1455 1289">  <p>G1</p> </div> <div data-bbox="558 1388 1455 1808">  <p>G3</p> </div>

Fotografía mostrada No. 12
Descripción:
"Niño de África"

Grupos en los que se manifestó esta emoción:



G5



G7



G6



G9

CATEGORÍA 2. JUICIO MORAL

En la siguiente categoría se describen los aspectos más significativos de los juicios de carácter moral que emitieron los participantes. Se analizan subcategorías que fueron resultado del estudio planteado por Kohlberg, como la toma de decisiones, la noción de consecuencia, la idea del deber y de la justicia, así como la idea del castigo y el conflicto moral.

A. Evaluación de acciones y circunstancias en la toma de decisiones

Esta categoría se analizó con la pregunta sobre cómo sabían los niños cuando habían llegado a una buena decisión. Este cuestionamiento sólo estuvo presente en el dilema de Kohlberg, donde se pudo observar que los alumnos presentan grandes dificultades cuando se trata de justificar sus propias acciones, ya sean correctas o incorrectas. Cuando los niños aportan sus argumentos al respecto, no existe una consistencia sólida en la que se basen, pues hacen referencia a pensamientos, intuiciones y sentimientos que dicen tener al momento de evaluar su actuación.

MODERADOR: ¿Cómo saben ustedes cuando han llegado a una buena decisión? Cuando dicen... viendo bien las cosas, hice lo correcto ¿Cuándo? A ver... ¿qué tanto tienen que pensar o cómo saben?

Felipe: Por instinto

MODERADOR: ¿Por instinto?

(Todos se ríen y se quedan pensando)

Felipe: Porque ¿no le hacemos mal a nadie?

MODERADOR: Ok, esa es una razón. Cómo saben ustedes cuando han llegado a tomar una buena decisión.

Miriam: Cuando todo está bien.

Lizet: Cuando te sientes bien contigo mismo.

Isaac: ...Tienes un presentimiento

Lizet: ¿Cuando estoy feliz?

G9 A1

En otros casos, en sus respuestas se observa cierta debilidad argumentativa, pues tienen noción de que para llegar a una decisión correcta es necesario considerar el bienestar de los demás, pero no logran elaborar una postura sólida.

MODERADOR: ¿Cómo saben ustedes cuando han llegado a una buena decisión, porque alguien lo dice, o cómo saben ustedes que han llegado a una buena decisión?

Alexis: Porque sabemos que está bien y que está mal, cuando lo hacemos por alguien o por otra persona que si lo vale, que si vale la pena, a lo mejor y si está bien.

G15 A1

En algunos equipos ni siquiera pudieron otorgar una respuesta. En el G12 Jairo manifestó cierta idea de consecuencia, diciendo que una buena decisión se evalúa por los resultados, pero al final Pati termina admitiendo que no lo sabe.

MODERADOR: ¿Cómo saben ustedes cuando han llegado a una buena decisión?

*Jairo: **Cuando sale bien** algo, ¿no?*

MODERADOR: ¿Y cómo sabes que sale bien?

Pati: ¿Qué tal que te sale mal?

Jairo: Si sale mal pues entonces sabes que ya fue mala decisión.

MODERADOR: Pero Pati ¿cómo es cuando algo sale mal?

(Sonríen un poco)

¿Qué pasa?

Pati: No sé

Sin embargo, en otro grupo (G13 A1), los niños expresaron que su decisión estaba basada en su propia satisfacción, en lo correcto, en lo que estaba mejor, en poseer una consciencia tranquila, en sentirse bien, incluso en sus estados de ánimo.

MODERADOR: ¿Ustedes como se dan cuenta cuando llegan a tomar una buena decisión?

Guadalupe: Al saber que te sientes satisfecho de ayudar a una persona

MODERADOR: Cuando te sientes satisfecho ¿Qué más? En general, cualquier decisión.

José Luis: Cuando dices: Hice lo correcto

MODERADOR: Ajá

Giovanni: Hice lo mejor que pude

José Luis: Cuando tienes tu consciencia tranquila

MODERADOR: ¿Qué más Rubén?

Giovanni: No tienes tu consciencia marcada...

Guadalupe: Cuando te sientes bien

MODERADOR: ¿Cuándo te sientes bien?

Rubén: Si fuera buena (refiriéndose a su decisión), sentirme bien porque hice lo mejor pero si fuera mala me sentiría en parte bien pero también mal, porque si fue algo que hice yo mal, y fuera alguna decisión que perjudicara a algún compañero o a alguna persona pues me sentiría muy mal; Al principio yo pienso que me sentiría bien, pero ya después me sentiría mal porque a esa persona la estuvieran regañando o castigando.

G13, A1

En lo anterior se pudo examinar que Rubén logró describir un conflicto de carácter ético, pues en su descripción consideró tanto su bienestar personal como el de los demás, señalando que el malestar de alguna persona también puede influir en el

sentimiento propio. No obstante se observa que su desarrollo moral aún continúa en un nivel heterónomo pues habla de un castigo externo.

Es importante rescatar que los sentimientos tuvieron un papel de gran importancia en sus justificaciones; ya que al tratar de describir en qué se basan sus decisiones morales, varios de los niños mencionaron como primer ejemplo sus estados de ánimo, lo que ellos sienten cuando actúan de determinada manera.

En la siguiente transcripción se analiza cómo los integrantes del grupo se inclinaron por enfatizar sus sentimientos, inclusive mencionaron que cuando se actúa incorrectamente uno se siente “deprimido”.

MODERADOR: A ver María Fernanda, ¿Tu como sabes cuando llegas a tomar una buena decisión?

María Fernanda: Cuando lo siento

MODERADOR: ¿Cuándo lo sientes?

María Fernanda: Sí

MODERADOR: ¿Y cómo te sientes cuando sabes que llegaste a una buena decisión?

Carlos: Yo opino que este... que si estoy haciendo algo bueno... pues se siente bien, y si estoy haciendo algo malo, pues se siente mal; si alguien roba y culpa a alguien que no es pues es malo, y si lo hago en parte buena...

José Luis: por una parte te quedas... deprimido

(G14, A1)

En esta categoría se encontró que los niños enfrentan un conflicto cuando se les pregunta si se dejan llevar por lo que sienten o por lo que piensan. Durante el desarrollo de varios debates los alumnos llegaron a contradecir sus afirmaciones anteriores.

En el siguiente ejemplo se muestra (G11, A1) que al final del debate, después de haber reflexionado sobre la necesidad de pensar antes de actuar, los niños concluyen diciendo que se basan en lo que sienten, y relacionan este sentir con el daño que pueda sentir otra persona.

MODERADOR: Y ustedes como saben cuando llegan a una buena decisión

Andrea: ¿Porque nosotros así lo sentimos?

MODERADOR: ¿Por qué así lo sienten?

Andrea: Sí

José: ¿Y porque no hacemos daño a nadie?

MODERADOR: ¿Porque, qué?

José: Porque no hacemos daño a nadie

MODERADOR: Porque no hacen daño a nadie. ¿Nada más por lo que sienten?

Andrea: A la vez, si nos ponemos a pensar, por lo que es.... Más allá de las cosas

MODERADOR: Ah, ok...

MODERADOR: Entonces quedamos, que ustedes saben que llegaron a una buena decisión por lo que sienten y porque... o sea ven un poco más en lo que pueda pasar. Ok. Bueno

G11, A1

B. Noción de consecuencia

Esta categoría se puede definir como la capacidad que se observa en los niños para visualizar el resultado de las acciones propias y de otros. Está estrechamente ligada con la interpretación que el niño realiza de su contexto al evaluar determinado tipo de circunstancias.

En el G2, A1 Omar evalúa de manera espontánea las consecuencias de un accidente, como lo es la hospitalización y los gastos que ello implica. Por lo que comenta que su decisión en el dilema consiste en atropellar a Ignacio, considerando el pago de los gastos.

Moderador: ... vamos a decir lo más importante que ustedes piensan y por qué, y al final vamos a ver qué argumento es el mejor. ¿De acuerdo? A ver, empezamos con Omar, nos tienes que convencer por qué sí atropellarías a alguien.

Omar: Porque me cae mal y este... no me llevo con él y por eso lo atropello y si él necesita algo de hospitalización pues yo le podría ayudar pero este... pues sí, sí lo atropello

G1, A1

En el G3 dos niños analizan las consecuencias de atropellar a Ignacio, el argumento de Francisco se relaciona con el problema de no contar con el dinero suficiente para pagar un hospital, mientras que el de José Antonio tiene que ver con el hecho de perder la vida en el accidente. Ambas son consecuencias distintas, pero se puede observar que tanto para Omar (G2) como para Francisco (G3), el problema se centra en la falta de recursos económicos.

MODERADOR: ... ¿Tú qué harías Francisco?

Francisco: Yo me estrellaría...

MODERADOR: ¿Te estrellarías? ¿Por qué?

Francisco: Porque si no tienen dinero pa' pagar, no lo van a poder sacar del hospital.

José Antonio: Yo también me estrellaría porque nada mas perdería la bici y el otro puede perder la vida.

MODERADOR: ¿Tú Ángel?

Ángel: Me estrellaría

En el G3 se repite la problemática financiera donde tres niños discuten sobre las necesidades que tendría Ignacio si es atropellado.

Acatzin: Yo pienso que si Roberto choca, atropella a Ignacio, su familia no va a poder pagar lo del doctor.

MODERADOR: ¿Qué más Acatzin?

Acatzin: y que si choca con el poste Roberto, va a ser mejor porque así como dice Vianey puede ahorrar puede comprarse otra.

MODERADOR: ¿Quién sigue Acatzin?

Acatzin: José

José: Pero es que también, tiene... porque pagarían sus papas los gastos y el entendería de no hacer travesuras y de fijarse.

MODERADOR: ¿Qué más José?

José: nada más.

Julisa: que si choca, no volvería a comprarse su bicicleta, y sus papas tendrían que comprársela, pero si atropella a Ignacio como su familia es pobre, no va a poder pagar los gastos del hospital y la vida no la podemos comprar de nuevo.

El pensamiento que anticipa las consecuencias también dependió de la interpretación del contexto que los niños hicieron en cada grupo. En los ejemplos anteriores se analiza que los participantes opinan que no es correcto atropellar a una persona porque resultarían costosos los gastos de hospitalización; sin embargo otros equipos opinaron que el daño ocasionado por una bicicleta no es tan grave, por lo que al evaluar las circunstancias, optaron por atropellar al personaje del dilema, ya que esto no les traería consecuencias peligrosas.

En el G4 se consideró que no había gravedad en el accidente, por lo que perdieron cierta seriedad en la discusión. Esto se debió a que los niños ya habían experimentado una situación como la planteada y realmente no les causó un conflicto que los hiciera reflexionar al respecto.

MODERADOR: ¿Alguna vez les ha pasado, bueno a ti ya te paso (lo dice observado a Ignacio). Uriel y Gabriel contestan que sí;

(Narración de experiencias personales, burla y bromas, poca seriedad).

U: Había un niño bien chiquito, le decíamos bebe porque estaba bien chiquito, me lo lleve iba así (explica con las manos el hecho), iba a cruzar la calle y no lo vi, cuando me di cuenta le dije; -jespérate hazte a un lado!-, y no supo ni qué hacer ni yo tampoco y me lo lleve.

MODERADOR: ¿tú? (Dirigiéndose a Gabriel)

G: iba bajando una bajada, y un niño iba con su bici para arriba y chocamos de frente los dos (esto causo una risa entre todos).

En algunos casos se preocupaban por sí mismos, ya que cierta toma de decisiones les afectaría directamente a ellos, por el contrario, otros sólo se preocupaban por los demás. Parece que a los niños les problematiza la existencia de un daño, de un perjuicio o alguna incomodidad que les perturbe a ellos o a las personas que les rodean.

MODERADOR: ... a ver ¿Por qué no estaría bien que lo atropellaran?

Jesús: ...porque él también es pobre

MODERADOR: ¿Qué más? ¿Alguien opina diferente? ¿No, todos opinan lo mismo?

(Todos con la cabeza afirman que sí)

MODERADOR: Bueno, ok, a ver yo quisiera que me dieran un argumento así, algo que... como si estuviéramos criticando pero hagan de cuenta que yo les hago la misma pregunta, pero quiero que construyan una buena razón, hagan de cuenta que yo estoy opinando diferente, que me tendrían que decir, como para convencerme de lo opuesto.

Jesús: Las razones.

MODERADOR: ¿Cuáles son esas razones?

Jesús: El niño es pobre, por ejemplo si usted decidiera atropellarlo, el niño es pobre, sus papás no tienen dinero para pagar los medicamentos, el doctor, ahora si usted decide irte contra el poste, es diferente podrías decir que tu bicicleta es nueva, que no te compran otra, que ya... este... ora' si que te quedarías sin un entretenimiento.

En este último ejemplo se muestra que la diversidad de opiniones puede ser infinita, pues en este caso Jesús se preocupa por el dinero que no podría pagar el niño atropellado, a diferencia de los niños anteriores no considera que él podría hacerse cargo de los gastos; sin embargo piensa en las consecuencias de los actos, lo que le lleva a considerar las necesidades de otros.

C. Idea de la Justicia y del Deber

El concepto que los niños identifican como justicia, se liga a la idea que tienen del castigo, de la recompensa y de la venganza.

Se observa una especie de correspondencia, no utilizan la palabra venganza, pero la describen como una acción recíproca al mal ocasionado.

Aris: yo no pagaría (el costo de la bici) porque me cae mal... G1, A1

Entre bromas se acepta que se prefiere evitar un riesgo personal antes que evitarlo a alguien más, especialmente cuando se busca “venganza”, cuando

alguien les cae mal. Es una especie de reciprocidad, donde el malo necesita recibir la lección, porque simplemente les cae “mal”. Un sentimiento de antipatía puede provocar que no les importe lo que le pase al otro, simplemente se quiere un castigo para él.

En el G1, A1 las niñas optaron por no lastimar a Ignacio, pero conforme avanzan los cuestionamientos, se retractan y deciden hacerlo, pues piensan que quien acaba en el hospital sería Roberto, un niño que no tiene la culpa de los actos de Ignacio, opinan que no es justo que el que se porta bien salga lastimado. Lo justo es que pague el que se porta mal.

Gerardo: “No debe ser grosero, que aprenda la lección.” G3, A1

Moderadora: ¿Debe el juez dar una sentencia a José o debería dejarlo libre?

(Felipe y la mayoría contesta: Debe darle una sentencia)

¿Una sentencia, por qué?

Lizet: Porque robó

G8, A1

En estos ejemplos se puede verificar que los niños establecen una semejanza entre la justicia y la retribución, pues si se actúa incorrectamente es necesario un castigo, hablan en términos de merecimiento:

Felipe: Yo pienso que si mi hermano estuviera enfermo yo también haría lo mismo, pero aunque me metieran a la cárcel

Moderadora: ¿Sí? O sea aceptarías el castigo?

Felipe: Sí, me lo merezco.

Moderadora: ¿Sí? ¿Todos piensan lo mismo? Isaac, ¿tú qué piensas?

Isaac: Si

Moderadora: ¿Sí, está bien el castigo?

Isaac: Sí

G8, A1

Se encontró que en el inicio de los debates la mayoría de los niños opinó que la gente debe hacer todo lo posible por obedecer a la ley, puesto que si no se acata se les mete a la cárcel.

Moderadora: Y a ver... en general, ¿debería la gente hacer todo lo posible por obedecer la ley?

(Todos contestan que sí)

¿Por qué, por qué es importante?

Carlos: Porque si no me meten a la cárcel

G13, A1

Otros encontraron una correspondencia entre el deber y el trabajo:

Rubén: Pues en caso de que es policía pues si lo arrestaría porque aparte es su trabajo del policía

Moderadora: ¿Aunque lo conozca?

Rubén: Pues si porque es el trabajo del policía y pues ahí también estaría violando una ley por no cumplir con su trabajo

Giovanni: Pues según para eso son los policías en las tiendas, para que no pase nada.

G13 A1

En algunos comentarios también se observa la retribución en el pago correspondiente de la medicina robada.

Moderadora: ¿Lo dejarías libre?

María: Y pagando la... pagando la medicina

Moderadora: ¿Pagando la medicina?

Andrea: Aunque sea poco a poco, pero darle

María: Darle la libertad pero con una condición, que pague la medicina de...

G11, A1

Por otro lado, la idea de justicia y del deber se relacionaron con la capacidad que los niños poseen de identificar o diferenciar las acciones correctas de las incorrectas.

Moderadora: ¿Debe José robar la medicina?

(Todos contestan que no)

Felipe: No, porque está mal

G8, A1

En un nivel menos egocéntrico se observó el comentario de un participante quien opina que se debe denunciar el robo porque eso es ilegal; sin embargo permanece en un nivel heterónomo; ya que no pudo evaluar las causas y consecuencias a fondo, su argumento permanece en un nivel plenamente normativo.

Moderadora: ¿Debe el policía denunciar a José por robo?

(Todos contestan que sí)

Moderadora: ¿Sí, todos opinan lo mismo?

(Todos vuelven a afirmar que sí)

Moderadora: Ustedes lo harían.. ¿Por qué?

Felipe: Porque eso es ilegal, no se pueden tomar las cosas, bueno, a menos que tan siquiera le haya dejado los dos mil que juntó, pero no se pueden tomar las cosas.

(Isaac murmura)

Felipe: Dice que al menos le dejó la medicina a su esposa. Yo digo que no, eso está mal no se pueden tomar las cosas que no son tuyas.

Isaac: Con que su esposa esté bien...

Moderadora: A ver, tú dices que está mal (dirigiéndose a Felipe) ¿Tú qué opinas? (dirigiéndose a Héctor)

Héctor: Yo también...

G8, A1

Finalmente, en la aplicación de los 16 grupos no se observó un argumento que criticara el problema social de fondo, a excepción del G10, A2 y G13,A1 donde mencionaron lo siguiente:

José Luis: Este, pues, también el que robó podía denunciar al que estaba vendiendo las medicinas

Moderadora: ¿Por qué?

José Luis: Porque, pues se supone que él la inventó, ¿No? Y costaba 400 pesos y la estaba vendiendo 10 veces más, y eso es como si fuera un abuso

Moderadora: Es otra cosa

Giovanni: Sí, le quiere sacar más dinero a los demás

Moderadora: Eso también es...

Giovanni: Un delito

G13, A1

Liliana: ¿Sheyla? ¿Tú sí lo denuncias?

Sheyla: No

Gerardo: Yo denunciaría al que la vende más cara.

Liliana: Pero si él la inventó y así venden en todas las farmacias.

Gerardo: Pero la está vendiendo más cara y le costó más barata... y luego se la van pagando...

G10, A1

Estos comentarios dan cuenta de un desarrollo moral más consolidado, pues se evalúan las circunstancias desde una perspectiva más global y dejan de ver a la justicia sólo en términos de castigo o normatividad.

D. Conflicto moral (razón/emoción)

El propósito de los dilemas morales consistió en problematizar a los participantes y propiciar un conflicto cognitivo a través de la puesta en duda de diversas concepciones o valores personales. En esta categoría se encontró que los niños se conflictuaron al contradecir su propio discurso, principalmente en el dilema de Kohlberg:

Andrea: Porque también puede perjudicar a otras personas y... a la vez puede

G11, A1

Pati: Está mal, bueno está bien porque este...está muy cara la medicina y este... y es para que es algo urgente... su esposa.

G12, A1

En este ejemplo se observa que la niña declara que está mal robar, pero inmediatamente se contradice diciendo que está bien al evaluar las circunstancias de la persona del dilema. En varios casos los grupos partieron de una suposición

que al final pudo contradecirse debido al análisis y discusión que se generó en la actividad.

En el siguiente fragmento se observa que en un principio los participantes declararon que “está mal robar”, sin embargo algunos al terminar el dilema llegan a la siguiente conclusión:

Moderadora: ¿Debería la gente de hacer todo lo posible por obedecer la ley?

Omar: No todo lo posible

Gerardo: No, no todo lo posible si no se puede.

Alexis: Porque a veces hay casos de emergencia cuando debes violar la ley

Moderadora: ¿Sheyla? ¿O tú siempre haces lo que dice la ley?

Sheyla: No (Risas de todos).

G10, A1

Cuando los niños pueden argumentar y expresar claramente sus ideas se debe a que han aprendido a valorar diversos motivos y aportar varias razones que en un principio no consideraban. Esto se debe a un desarrollo cognitivo que les permite tomar diversas perspectivas o asumir distintos roles.

Moderadora: ¿Debe José robar la medicina? (Todos contestan que no)

Moderadora: ¿Por qué?

Carlos: Porque es malo robar

Giovanni: Porque es como un delito?

Carlos: Y aparte es malo robar ¿no?

Moderadora: ¿Sí? ¿Todos piensan lo mismo? (Todos contestan que sí)

Moderadora: ¿Está bien o mal que robe la medicina? (Todos contestan que mal)

¿No cambian de opinión? (Contestan que no)

Moderadora: ¿Tiene José el deber de robar la medicina? (Contestan que sí)

Giovanni: si está grave... se puede morir o algo más... otra enfermedad puede pasar.

Moderadora: ¿Qué decías? (Refiriéndose a Carlos)

Carlos: No este... que está mal ¿no?

Moderadora: ¿Pero sí tiene el deber?

Carlos: Sí

Moderadora: ¿Sí? (José mueve la cabeza en forma de negación)

Moderadora: ¿Todos opinan que sí? ¿Tú piensas que no? (Refiriéndose a José)

José: No

Moderadora: ¿No tiene el deber?

José: No

Moderadora: ¿Por qué?

José: Por un aparte robar no es bueno. Esa es mi parte por la que digo que ya no. Hay otra parte que me dice que sí porque la persona la vende muy caro.

Moderadora: ok, entonces estás entre sí y no. ¿Alguien más que tenga una opinión diferente? (Nadie contesta)

Moderadora: ¿Todos dicen que sí tiene el deber de robar?

(Contestan que sí)

G13, A1

En los ejemplos anteriores se observa un conflicto de carácter cognitivo, en el que se evalúan las circunstancias de las personas para emitir cada juicio; no obstante también se encontró que el conflicto fue originado por la contradicción entre pensamientos y sentimientos de los participantes. Los niños discuten sobre el imperativo categórico que consiste en no robar y después de un largo debate asumen, que por el amor por alguien, vale la pena romper con la regla. También discuten sobre cómo saber si se toma una decisión correcta. Algunos dicen que por instinto, por intuición o porque simplemente no han hecho daño a nadie.

Ana: ¿Cómo sabes que has tomado una buena decisión?

Rubén: Si fuera buena (la decisión), sentirme bien porque hice lo mejor pero si fuera mala me sentiría en parte bien pero también mal, porque si fue algo que hice yo mal, y fuera alguna decisión que perjudicara a algún compañero o a alguna persona pues me sentiría muy mal; Al principio yo pienso que me sentiría bien, pero ya después me sentiría mal porque a esa persona la estuvieran regañando o castigando

Ana: A ver María Fernanda, ¿Tu como sabes cuando llegas a tomar una buena decisión?

María Fernanda: Cuando lo siento

Ana: ¿Cuándo lo sientas?

María Fernanda: Sí

Ana: ¿Y cómo te sientes cuando sabes que llegaste a una buena decisión?

Carlos: Yo opino que este... que si estoy haciendo algo bueno... pues se siente bien, y si estoy haciendo algo malo, pues se siente mal; si alguien roba y culpa a alguien que no es pues es malo, y si lo hago en parte buena...

José Luis: por una parte te quedas... deprimido

G13, A1

Ana: Y ustedes como saben cuando llegan a una buena decisión

Andrea: ¿Porque nosotros así lo sentimos?

Ana: ¿Por qué así lo sienten?

Andrea: Sí

José: ¿Y porque no hacemos daño a nadie?

Ana: ¿Porque, qué?

José: Porque no hacemos daño a nadie

Ana: Porque no hacen daño a nadie. ¿Nada más por lo que sienten? G11, A1

Las siguientes preguntas dieron pauta para el conflicto entre sus razones y sus emociones: *Si José no ama a su mujer, ¿debe de robar la medicina para ella? ¿Por qué o por qué no?, ¿Existe alguna diferencia en lo que José debería de hacer tanto si quiere a su mujer como si no? ¿Por qué o por qué no?*

Moderadora: ¿Tiene José el deber de robar la medicina? (Contestan que no)

Recuerden que su esposa estaba ¿qué? (Contestan que enferma)

Moderadora: ¿Por eso tendría el deber de robar? (Contestan que no)

Pero en un principio Omar nos dijo que le importaría salvarla, salvar qué?

Omar: Su vida

Moderadora: Entonces tendría José el deber de hacerlo?

Gerardo: Sí

Moderadora: ¿Por qué sí, Gerardo?

Gerardo: Porque si quiere mucho a su esposa y está a punto de morir, pues como sería en caso de emergencia.

Moderadora: ¿Y qué opinas ahora, Anahí? ¿Tiene el deber de robar?

Anahí: Sí

Moderadora: Por fin ¿sí o no? Bueno, vamos adelante... Si José no ama a su mujer, o sea no la quiere, ¿debe robar la medicina para ella? (Contestan que no)

Moderadora: ¿Por qué no? ¿Alexis?

Alexis: Porque sería un delito y si lo atrapan lo llevan a la cárcel G10, A1

En el ejemplo anterior se disuade a los participantes para que analicen su respuesta, en un inicio dicen que José no tiene el deber de robar, pero al cuestionarlos sobre el cariño a su esposa concluyen que por emergencia si podría tener el deber, lo cual conflictuó a los participantes y cambiaron la opinión del inicio.

Moderadora: José tiene que tomar una decisión, debe esta decisión basarse en lo que él sentía al ver a su esposa enferma o en lo que él pensaba que era correcto o incorrecto? ¿Qué debe de hacer primero? ¿Dejarse llevar por lo que sentía al ver a su esposa sufrir? (Contestan que sí)...

Alexis: No, por los sentimientos

Gerardo: Por los sentimientos.

Moderadora: ¿Por qué?

Alexis: Porque si por ejemplo, yo como si tuviera a mi mamá enferma, como la veo sufrir, pues como que me dan ganas ahí de ir a ayudarla y todo eso. Ayudarla y como que, a veces no se puede ¿Omar, tú qué opinas?

Omar: Lo mismo

Moderadora: ¿Gerardo?

Gerardo: Lo mismo.

Moderadora: ¿Sheyla?

Sheyla: Pues también

Moderadora: ¿Por qué?

Sheyla: Porque se debe llevar por los sentimientos que siente por su esposa

G10, A1

Aquí se observa que aunque el grupo partió de una total negación al robo, terminan justificando la acción de José, mostraron sensibilidad ante el sufrimiento de la esposa; sin embargo otro grupo opinó lo contrario, pues para ellos lo correcto es dejarse llevar por lo que piensan, no por lo que sienten.

Ana: Ok, a ver... José tiene que tomar una decisión, ¿Esta decisión puede basarse en lo que sentía al ver a su esposa enferma, o en lo que pensaba sobre lo correcto e incorrecto?

Rogelio: En los dos

Ana: ¿En los dos?

Andrea: Sí

María: Sí

José: Sí

Ana: ¿Por qué? A ver, ¿O en qué sentido lo tendría que pensar?

Andrea: Como dijo ella, porque perjudica personas y a la vez beneficia a su esposa

Ana: Entonces la decisión en que se debería de basar, ¿En lo que siente o en lo que piensa que es correcto o incorrecto?

Andrea: Lo que piensa que es...

Ángel: Lo que piensa que es correcto e incorrecto

Ana: Ajá, ¿No en lo que sienta?

Ángel: No

En otro grupo, a pesar de que un participante mantuvo una postura firme al inicio y afirmar que debía dejarse llevar por lo que pensaba, al evaluar las circunstancias finales opina que es mejor dejarse llevar por lo que sentimos, pero al observar que había incurrido en una contradicción termina por decir: - ¡ay ya me confundí!, con lo que se verifica el nivel de complejidad y confrontación que representó para él la discusión.

Moderadora: ¿Debe dejarse llevar por lo que siente o por lo que piensa?

Jairo: Por lo que piensa

Moderadora: ¿Por qué?

Jairo: Porque...

Liliana: Tú dices que por lo que piensa ¿tú Bryan?

Bryan: También

Moderadora: ¿Por lo que piensa? Pero entonces todo lo que me dijeron se contradice, ¿no creen? Porque hace rato me dijeron que si era su amigo no deberían denunciarlo entonces ahí, se está dejando llevar por lo que siente por su amigo, no por lo que piensa ¿No? La única que no se contradice ahí es Pati porque ella dijo; "pues si no quiere a su esposa, pues que no robe la medicina" tampoco se contradice, ¿no? ¿Entonces qué pasó ahí, hay que dejarnos llevar por lo que piensan o por lo que sienten?

Jairo: Ahhh por lo que sentimos

Moderadora: ¿Por qué?

Jairo: Ay, ya me confundí

G12, A1

CATEGORÍA 3. TOMA DE PERSPECTIVA SOCIAL Y AFECTIVA

A. Relaciones interpersonales

Las interacciones que se suscitaron durante las actividades dieron pauta para que los niños emitieran opiniones sobre las relaciones entre las personas en distintas circunstancias. Se observó que sus comentarios giraron en torno a las relaciones de reciprocidad, de amistad, de daño y de cooperación. Las tres primeras se agruparon en la subcategoría de relaciones interpersonales, mientras que a la última se le dedicó un apartado especial, en la subcategoría titulada “Conductas de cooperación y ayuda”.

a. Relaciones de Reciprocidad

Esta categoría se relaciona con la idea que los niños tienen sobre el castigo, pues como se ha mencionado anteriormente, piensan que a una obra incorrecta se le debe aplicar un castigo. En este caso se observó que los participantes, al sentirse ofendidos por alguien, responden ofensivamente, es una relación recíproca en la que responden de la misma forma en que son tratados, pues si se obtiene mal, se devuelve con mal, o en su caso contrario recibir cosas buenas y corresponder de igual manera.

Pues si el niño o niña me cae mal y me y me ha hecho cosas malas lo atropellaría.
G1, A2

Manuel: Si lo atropellaría, porque, porque... depende de lo que me haiga hecho, si es algo feo y este si se fuera al hospital, pues pago la mitad y sus papá y su mamá la mitad.
G1, A1

Gerardo: si él un día te salvo la vida, algún día le salvas la vida. G10, A4

Esta reciprocidad también se evaluó en la idea que los niños tienen del respeto.

... respetar a los demás, si queremos que nos respeten”. G9, A1

Esta enunciación condicional demuestra que el niño sabe que se exige de los demás lo que nosotros damos. El respeto también es recíproco.

La mayor polémica surgió en el dilema de Kohlberg, cuando se les cuestionó si José al no amar a su esposa, debía robar la medicina. Con ello se encontró que al inicio varios de ellos contestaron que no debía robar. Lo primero que se observó fue un nivel preconventional, pues casi todos opinaron que robar *era malo* y que era necesario evitar un castigo. Además también se observó que el principal motivo para evitar el robo, fue el hecho de que “José no amara a su mujer”, pues los niños señalan cierta reciprocidad de sacrificio y cariño en las relaciones, pues para ellos no vale la pena robar por alguien a quien no se le quiere.

Moderadora: Si José no ama a su mujer, ¿debe robar la medicina para ella?

Felipe: ¡No!

Ana: ¿No, por qué?

Miriam: ¡Sí!

Moderadora: A ver, a ver... quién dice que no, a ver tú dices que no, dime por qué (dirigiéndose a Felipe)

Felipe: Porque si no la ama no tiene por qué este... andar robando la medicina

Moderadora: Ok ¿Tú? (dirigiéndose a Miriam)

Miriam: Si porque si la ama no tiene que hacer cosas malas o eso...

Moderadora: ¿Cómo?

Miriam: Si la ama no tiene que robar

Moderadora: A ver, ¿tú querías opinar?

Lizet: Porque está mal

Moderadora: A ver, ¿tú qué opinas Isaac?

Isaac: No la ama, pues no vale la pena robar. G8, A1

En los grupos hubo un disenso donde algunos niños opinaron que José sí debía robar, ya que si se ama a alguien se le tiene que ayudar, mientras otros sostuvieron que si no se ama no hay ningún compromiso en salvarle la vida a su esposa.

Alexis: Si la ama entonces tendría que buscar otros medios, forma para que saque la medicina.

Moderadora: Tú dijiste Anahí que no, ¿por qué? Di lo que quieras, lo que piensas.

Anahí: Si debe de robarla

Moderadora: Si la ama si, ¿por qué?

Anahí: Porque debe de salvarla

Moderadora: Tú qué piensas Ana Karen? Si José no quiere a su esposa ¿debe robar la medicina?

Ana Karen: Si no la quiere pues no.

Moderadora: ¿Quién opina que sí?

(Todos levantan la mano, excepto Ana Karen)

Moderadora: ¿Por qué Ana Karen?

Ana Karen: Si no la quiere y no quiere estar con ella, pues no tiene que robar.

G10, A1

Esta reciprocidad siempre estuvo influida por el afecto que los niños dijeron sentir hacia otras personas.

Moderadora: Ok. ¿Es importante que la gente haga todo lo que pueda para salvar la vida de otra?

Andrea: Sí

Moderadora: ¿Sí? ¿Por qué? ¿Por qué es importante?

Andrea: Porque es... alguien que queremos G11, A1

Bryan: Porque si lo quiere mucho lo podría salvar G12, A1

Desde una perspectiva contraria, si se tratara de un extraño y no de la esposa, donde no hay ninguna relación sentimental, se observó que en varios grupos hubo un rechazo al robo, por lo siguiente:

Moderadora: Supongan, que la persona que está muriendo no es su esposa sino un extraño, cualquiera, un extraño simplemente, debe robar la medicina para el desconocido?

Gerardo: No

Moderadora: ¿Por qué no Gerardo?

Gerardo: Porque no es nada de su familia, ni siquiera lo conoce.

G10, A1

Se encontraron varias posturas contrarias, inclusive dentro de los grupos; ya que algunos estaban a favor y otros en contra. En el siguiente ejemplo se observa que Carlos es el único que opina en robar para ayudar. Aquí se comienzan a identificar argumentos en los que no es necesaria la correspondencia afectuosa, pues el deber se antepone al sentimiento. Algunos otros hablaron de sentirse mal si no se ofrecía la ayuda.

Moderadora: A ver, vamos a suponer que la persona que se está muriendo no es su esposa sino un extraño ¿debe robar la medicina para un desconocido?

(La mayoría contestan que no)

Giovanni: Si no lo conoce, cómo le va a dar la medicina

Carlos: Si la persona es buena sí, sino no

(La mayoría dicen: Si no la conoce...)

Giovanni: Si no es su familia pues no se la va a entregar

Carlos: Sí para ayudarlo. G13, A1

*"Yo sentiría feo dejar a su esposa sufrir yo si robaría la medicina aunque fuera un extraño".
G12, A2*

La totalidad de los debates suscitó controversias, pero se obtuvieron escasos registros en los que los niños prefirieron robar por ayudar a un extraño. La mayoría coincidió en robar siempre y cuando se tratara de un ser querido.

b. Relaciones de Amistad

En esta categoría se analizó el papel de la amistad en la toma de decisiones, principalmente la primacía del deber sobre la amistad. Las observaciones se hicieron a partir del cuestionamiento en el dilema de Kohlberg: “*Supón que el policía fuera buen amigo de José, ¿debe denunciarlo?*”

Desde esta pregunta surgieron argumentos que confirmaron la primacía del deber, pues aunque se les habló de una relación afectuosa entre el policía e Ignacio, la mayor parte de los participantes se inclinó por denunciar al ladrón, ya que era el deber del policía.

Moderadora: Si ¿está bien que lo denuncie?

Miriam: Si porque aunque lo hizo por una causa buena robó.

(Varios dicen al mismo tiempo: ¡Está mal!)

Moderadora: Ok, bueno...Supón que el policía fuera buen amigo de José, ¿debe también denunciarlo?

(Todos contestan que sí)

Felipe: Sí, porque es su deber.

Moderadora: Amigos, compadres y no sé qué.... (Todos contestan que sí) ¿Igual?

Felipe: Porque ese es su deber, sino habría mucho policía corrupto

Miriam: Hay muchos.

Felipe: Bueno, si hay pero hay unos buenos.

(Todos murmuran un poco)

G8, A1

En el G10, y el G12 opinaron lo contrario, pues para los niños la amistad prevalece sobre el deber, pues evaluaron las necesidades de la esposa enferma y con esto justificaron el robo.

Moderadora: ¿Qué debe de hacer?

Gerardo: Que no porque es su amigo

Moderadora: ¿Tú qué opinas, Sheyla?

Sheyla: Que no porque lo hizo porque su esposa estaba enferma.

Moderadora: Entonces ¿debe el policía denunciar a José por el robo? ¿Quién dice que no? (Todos opinan que no)

Moderadora: Ya nos dijo Gerardo que no debe denunciarlo porque es su amigo, Omar ¿por qué otra razón?

Omar: No porque... pues para salvar una vida, no pus dice, sale libre y sale libre y salva una vida. No lo denuncia

Moderadora: Ana Karen ¿y tú qué opinas? Tú sí lo acusarías...

Ana Karen: (Permanece callada).

Moderadora: ¿Qué pasó, tienes alguna opinión o no?

Ana Karen: No

Moderadora: ¿Sheyla? ¿Tú sí lo denuncias?

Sheyla: No

G10, A1

Moderadora: ¿Ustedes qué hubieran hecho en lugar en el caso de Agustín que es el policía?
Jairo: Depende que tan amigos sean
Moderadora: Si es muy amigo... aquí dice que es su amigo
Jairo: Amigo, así muy amigo que lo conoce desde chiquito, pero en cambio si lo acaba de conocer así, pues sí
Moderadora: Entonces... ¿tú lo denunciarías Bryan?
Bryan: Depende si es muy mi amigo puede que sí, pero si lo acabo de conocer
Moderadora: ¿Cómo si es tu amigo sí lo denuncias?
Bryan: No, si es amigo de hace mucho tiempo pues no, si lo acabo de conocer pues sí.
Moderadora: ¿Es más importante la amistad que el deber del policía?
(Todos contestan que Sí)
Jairo: Los policías son bien..
Moderadora: ¿Los policías son qué?
Jairo: Los policías son bien acá...

G12, A1

En este grupo se analizó que los niños evaluaron la calidad de la amistad para determinar si se le denuncia o no a José, la amistad es más importante que el deber porque además se observa que tienen una percepción negativa del concepto de policía.

Finalmente se describen los argumentos aportados por el G11, donde los niños se dejan llevar por la ley, el deber y la justicia, mientras que las niñas se inclinan por aspectos más sentimentales como la amistad, el cuidado y la necesidad de la esposa.

¿Debe el policía denunciar a José, por el robo?
Todos: Sí
Moderadora: ¿Sí? ¿Por qué?
José Porque está cometiendo un delito
Moderadora: ¿Por qué es un delito? ¿Sí?
Moderadora: ¿Y si el policía fuera amigo de José, aun así lo debería de hacer?
José: Sí
Rogelio: Sí
Ángel: Sí
Moderadora: ¿Sí? ¿Aunque tuviera necesidad y todo?
Andrea: Bueno... No porque pues este si lo necesita y es para un ser querido, que lo pagara de poco en poco
Moderadora: ¿Entonces tú dices que no lo denunciarías? ¿Quién opina lo mismo? ¿Nada más ella opina eso? ¿Los demás lo denuncian? ¿A ver quien lo denunciaría?
Ángel: Yo
Rogelio: Yo también
José: Yo
Moderadora: ¿Y las chicas, lo denuncian o no lo denuncian?
María: No
Moderadora: ¿No? ¿O sea que las mujeres no lo denuncian y los hombres si lo denuncian? ...que barbaridad

Moderadora: Ok, bueno, a ver, quien me da un argumento del porque... ella ya me lo dijo, ¿Quien mas de ustedes me dice por qué no lo haría?
María: Que no lo denunciaran porque es algo que la esposa necesita
Diana: Porque si le pasaría a alguien de su familia también lo haría
Moderadora: A ver quien... ahora díganle a ellas por que lo harían
José: Porque es una ley, lo tienen que agarrar. G11, A1

En este grupo se reflejó la teoría de Carol Gilligan al señalar que las mujeres se inclinan más por las razones del cuidado y la protección de las personas, mientras que los hombres evalúan las circunstancias conforme el deber o la ley.

Cabe mencionar que esta categoría también estuvo presente en el juego de representación, donde al finalizar el juego se les preguntó “*qué sienten cuando sus amigos están en problemas*”.

Moderadora: ¿Qué sienten cuando los amigos están en problemas?
Gerardo: Yo me siento muy mal, porque a mis mejores amigos los siento como unos hermanos, y yo no dejo que les hagan nada, y siento feo que se empiecen a pegar o los molesten. G10, A3

En primera instancia admiten que ayudan más a los que son sus amigos que a los que no lo son, privilegian las relaciones cercanas, a quienes se les brinda mayor protección o ayuda.

Acatzin: pero con mayor razón si es tu amigo.
Vianey: con mayor razón se ayuda más a un familiar, que los amigos, pero aún así hay que salvarlos de cualquier cosa. G3, A3

Para ellos la razón suficiente para proporcionar su ayuda o preocuparse por los demás consiste en la amistad.

Moderadora: ¿Qué sientes cuando tus amigos están en problemas?
Ari: Me siento triste porque son mis amigos y no más. A ellos los ayudo porque son mis amigos, porque lo necesitan.
Moderadora: ¿Cómo se sienten ustedes cuando un amigo está en problemas?
David: les decimos ¿qué tienes? o ¿qué les pasó?.
Uriel: mal
Sarah: yo me siento como triste...
Moderadora: ¿Cómo que te identificas con su problema?
David: sí
Lizeth: desesperado G4, A3

Moderadora: ustedes ayudan a los amigos?
(Todos asienten con la cabeza que sí)
Moderadora: ¿Por qué?
Omar: porque son amigos muy, muy queridos... (Completa la idea Alexis y Gerardo) G10, A3

En esta categoría comienza a observarse la empatía que algunos niños sienten al imaginar una situación.

Moderadora: ¿Cuándo sus amigos se sienten tristes ustedes los ayudan?

Todos: sí

Moderadora: ¿Por qué?

Ana, Estefani, Daniela, Josué: porque somos sus amigos.

Estefani: Y además si yo estuviera igual, él haría lo mismo para hacerme sentir mejor

G6, A3

Debido a que la amistad se encontró estrechamente ligada a las conductas de ayuda, se abordará con más detalle en las siguientes páginas.

c. Evitar hacer daño a los demás.

La mayor parte de los resultados obtenidos para esta categoría surgieron a partir del dilema alternativo, en el que los niños aportaron ideas relacionadas con salvar a una persona al evitarle algún daño físico o emocional.

En los siguientes ejemplos se muestran las reflexiones que evalúan el daño que pudieran ocasionar a otros tomando ciertas decisiones.

Moderadora: ¿Te estrellarías? ¿Por qué?

Francisco: Porque si no tienen dinero pa' pagar, no lo van a poder sacar del hospital

José: Yo también me estrellaría porque nada más perdería la bici y el otro puede perder la vida.

Moderadora: ¿Tú Ángel?

Ángel: Me estrellaría

Moderadora: ¿Te estrellarías Judith?

Judith: Yo creo que sí también, porque bueno en este caso sería Roberto podría volver a comprar su bici y el otro podría, no sé... tener una lesión permanente.

G2, A2

En sus respuestas prevalece evitar un daño, pero no logran argumentar por qué es importante esta decisión.

Moderadora: Tu Ángel ¿Por qué la estrellarías?

Ángel: Para no lastimarlo

G2, A1

Erick: Pues yo hubiera preferido estrellarme contra el poste aunque me lastimara... nada más para quedar bien... para no lastimar a mi hermano.

G7, A1

Moderadora: ¿Nada? ¿No pensaron ni imaginaron nada? ¿Qué comprendieron?

Luis: No hacerle daño a los demás.

G7, A1

"Yo a ir a estrellarme contra el poste para que el otro no salga muy lastimado mucho". GP,

A2

Consideran que en determinadas circunstancias podrán ser capaces de “salvar” a una persona, todo depende de las posibilidades en las que se encuentren.

Eduardo: Lo salvaría

Moderadora: ¿Lo salvarías? Y tú? (dirigiéndose a Alejandra)

Alejandra: Lo salvaría

Diana: Yo chocaría con el poste para no atropellarlo.

Brenda: Yo también

Marlén: Chocar con el poste

Moderadora: Chocar con el poste

Luis: Chocar

Jesús: En este caso también si la bici podría frenar, no siempre tiene que haber dos opciones, si lo piensas en un momento puedes tener otras.

G5, A1

Además de tratar de evitar el daño físico en las personas, hablaron de evitar un daño emocional. Tal es el caso del G11 donde los participantes hacen referencia al daño de una persona causado por una transgresión moral como es el robo. No lo menciona literalmente, pero se entiende que la transgresión consiste en una especie de pérdida de confianza por haber quebrantado una ley.

Andrea: No, porque le haría un daño a su esposa robando la medicina

Moderadora: ¿Por qué? Si es lo que necesita para sobrevivir

Rogelio: Pero la... su esposa se sentiría mal de que ha robado la...

José: Medicina

G11, A3

A través de estas referencias se puede observar que los niños piensan en el bienestar, donde en ocasiones es preferible cuidar la integridad de otra persona a costa de la propia. Tienen presente el *deber* fundado en la idea de salvar la vida de otra persona. Estos ejemplos son transcripciones literales de sus opiniones; sin embargo no es posible evaluar su honestidad en situaciones reales. Identificaron una acción heroica que probablemente no fue del todo sincera.

B. Conductas de Cooperación y Ayuda

La riqueza de comentarios que los niños emitieron sobre la cooperación y la ayuda se pudieron registrar desde las cuatro actividades propuestas, y aunque no se generó de una interacción directa y observable de estas conductas (a excepción del juego de roles), el cuestionamiento y la descripción fueron herramientas muy valiosas para su análisis.

El dilema alternativo proporcionó referentes de las experiencias inmediatas de los participantes. En él se les preguntó qué hubieran hecho si hubiesen presenciado un accidente de tal magnitud. Lo que se obtuvo fue la coincidencia de las respuestas, pues todos los grupos opinaron que “ayudarían”. No obstante sus argumentos no lograron esclarecer y fundamentar sobre la importancia de ayudar, o qué alternativas les posibilitaron la ayuda.

Moderadora: ... si pasaran por la misma calle y observaran el accidente ¿qué hubieran hecho?

José: Pedir ayuda

Moderadora: ¿Pedir ayuda?

(Todos dicen que si)

Moderadora: ¿A quién?

José: Pues al que esté más cerca... Yo llamaría a una persona para que llame a la ambulancia porque atropellaron a un niño

G2, A1

En la mayoría de los grupos (G7A1, G1A4) faltó creatividad y propuestas para ejemplificar cómo ayudarían a las personas.

Atziri: Ir a ayudar a Ignacio

Moderadora: Ir a ayudar a Ignacio... ¿Qué más? ¿Los demás se quedan paralizados?

Luis: ¿Ayudarlo?

Moderadora: ¿Cómo?

Luis: Pues no atropellarlo

G7, A1

En cambio en el dilema de Kohlberg se encontró que los niños justifican el robo si se ayuda a una persona.

Carlos: Robar es malo... pero si ayudas no es tan malo

Giovanni: Estas ayudando a alguien

Moderadora: O sea que ustedes, su prioridad mayor es el bienestar...

(Todos contestan: Sí)

G13, A1

En la actividad correspondiente a la observación de imágenes, hubo un mayor número de casos relacionados con la ayuda, específicamente cuando observaron las fotografías F2, F3, F5, F7, F9 Y F12.

Cuando se les solicitó que opinaran sobre lo que pensaban que sentían ciertas personas, los niños respondieron que necesitaban ayuda, y posteriormente enunciaron todos los sentimientos experimentados cuando se ha vivido una tragedia o se tiene una necesidad parecida.

En el caso de la fotografía donde se muestra una inundación, los niños explicaron lo siguiente:

Moderadora: ¿Qué piensan que sienten estas personas?

Arisbeth: necesitan ayuda y se sienten tristes porque se quedaron sin casas, todos sus muebles se les mojaron, necesitan ayuda. F3, G1, A4

Moderadora: ¿y que podrían hacer estas personas para sentirse mejor?

Brian: Ayudarse unos a otros. F3, G1, A4

En este fragmento se observa que uno de los participantes habla de ayuda recíproca entre las personas, percibe de manera inmediata las circunstancias del desastre y las necesidades.

En otras imágenes F7, se registró que los niños piensan que el acto de ayudar provoca felicidad y alegría en las personas, tanto en quien la brinda como en quien la recibe, inclusive el acto de ayudar puede provocar orgullo para quien lo realiza. También se analizó que los niños introducen la idea de gratitud y caridad. G10 A4 y G12 A4.

Brian: yo creo que le está ayudando al ancianito porque ya es un señor de la tercera edad y al señora, porque a lo mejor no puede ver el escalón o le cuesta trabajo bajar el escalón, le ayuda.

Moderadora: ¿Qué piensan que siente este señor o al señora?

Omar: pues el señor se ha de sentir triste porque no puede caminar ella, por su salud, y la señora pues con gusto la ayuda.

Manuel. Yo pienso que la señora siente alegría al ayudar a los demás. G1, A4

Moderadora: y ¿Cómo se sentirán estas personas? El viejito y la muchacha.

Francisco: el viejito se sentirá bien porque luego no pueden pasar la calle, y la muchacha está orgullosa de ayudar a los ancianitos. G2, A4

Moderadora: ¿qué creen que sienta este señor?
Moderadora: alegría Brenda ¿Qué más?
Alejandro: también la otra persona siente alegría por ayudar a la gente G9, A4

Moderadora: Y que creen que sienta el abuelito o señor?
Jairo: pues muchas gracias
Brian: felicidad porque lo están ayudando
Moderadora: ¿Y la niña?
Brian: también, porque ayudó
Jairo: es caritativa G12, A4

Moderadora: y que han sentido cuando ayudan a las personas ¿Qué sienten cuando ayudan?
Rodrigo: felicidad
Moderadora: porque será que sentimos felicidad cuando ayudamos
Rodrigo: porque te sientes bien de estar ayudando a una persona que necesita de tu ayuda
Moderadora: y cuando sufre otra persona ¿nosotros que sentimos?
Rodrigo: pues también sufrimos... G9. A4

Al entablar la serie de cuestionamientos los niños manifestaron una mayor fluidez en las ideas, se observaron más seguros y algunas narraciones se referían a las experiencias que han tenido.

Ángel: a mí me ha ayudado, pues mmmm mi hermano
Andrea: mi mamá tiene una amiga, que pues ella es de bajos recursos, le ayuda con sus hijos, les da dinero para que le compre sus útiles.
Andrea: a mí, este, me ayudaron, bueno cuando falleció mi abuelita ayudaron a dar comida y ya hasta que se fueron las personas. G11, A4

Las imágenes posibilitaron mayor apertura de referentes y significados, inclusive posibilitó que se abordaran temas como el maltrato animal y sus emociones. Asimismo los participantes reconocieron la ayuda que también puede ser brindada por parte de los animales F7.

Moderadora: y ¿qué sentirá ese perro y ese señor?
Omar: feliz por ayudar a otra gente
Gerardo: por ayudar
Alexis: por ayudar y que le den de comer G10, A4.

Moderadora: y ¿qué sentirá ese perro y ese señor?
José Manuel: el perrito se sentirá...
Vianey: muy feliz por estar ayudando
José Manuel: ¡Sí!
Vianey: a las personas
José Manuel: a su amo, al que lo mantiene al que le da cuidado G3, A4

Nótese que en este último comentario se introduce la idea del cuidado y preocupación por los demás, de ahí que se pueda establecer una relación entre las actitudes pro-sociales como el cuidado y la ayuda.

La última fotografía causó gran confusión en los niños, pues la primera impresión fue de asombro, curiosidad y posteriormente de tristeza o compasión. Ya que desde un inicio no supieron describir lo que observaban, algunos se reían del niño retratado, otros dudaban si era humano. En esta fotografía al igual que en la F2, F5 F7, y F9 se emitieron algunos sentimientos contrarios, pues los niños mencionaron que se puede sentir alegría y tristeza al mismo tiempo.

Luis: Yo creo que el señor se sentiría feliz (observan atentos y con sorpresa), pero a la vez triste porque no nació bien. G7, A4

Moderadora: ¿han visto alguien así?

Kevin: no pero por la tele sí, con la cabeza hasta acá como marciano y sus pies chiquitos (mientras mueve sus brazos y se toca la cabeza).

Ana: es que luego pasan reportajes de eso.

Moderadora: ¿y qué sienten cuando ven eso?

Daniela: tristeza

Josué: feo

Ana: o si no le apagas a la tele. G6, a4

También la hoja clarificadora aportó bastantes referencias en cuanto a las actitudes de ayuda que los niños tomarían en una situación trágica. A continuación se presentan algunos de los comentarios que los niños emitieron por escrito, referentes a la pregunta: *¿Qué harías si presenciaras un accidente como este?*

- ✓ *Ver lo que sienten los demás y ver que hacen para ver si los ayudas. GP, A2*
- ✓ *Ayudarlo para recuperarse G1, A2*
- ✓ *Si tuviera un teléfono a la mano llamaría a una ambulancia y si no trataría de ayudarlos lo más que pueda en lo que llega una ambulancia G2, A2*
- ✓ *Ignacio hubiera aprendido su lección que gracias a Roberto está vivo y ahora ayudarle a Roberto a comprar su bicicleta G2, A2*
- ✓ *Ayudándoles como el que de Roberto que tiene que estrellar su bicicleta para que no pasa nada feo*
- ✓ *Correr a ayudar, por si se lastimaron G5, A2*
- ✓ *Ayudaría a quien esté lastimado GP, A2*
- ✓ *Hablaría a los médicos y yo los ayudaría a los dos y trataría de revisarlos para ver si no les pasó un golpe grave G3, A2.*

Como se puede observar, algunos niños emiten algunas respuestas más elaboradas que otras, pero sobre todo contó la creatividad con la que respondieron.

En cuanto a la pregunta: ¿Cómo nos damos cuenta que los demás necesitan nuestra ayuda?, se registró que más de la mitad del total de los participantes opinan que eso puede observarse físicamente a través de gestos, mientras que el resto comentó que cuando alguien necesita ayuda sólo la pide.

- ✓ *Como están si están triste y alegre por su cara y su forma de ser G4, A2*
- ✓ *Cuando nos expresan preocupación en su actitudes o en lo físico G4, A2*
- ✓ *Pues nos damos cuenta cuando no lo piden G4, A2*
- ✓ *Pues cuando nos gritan o cuando nosotros vemos que están en apuros G3, A2*
- ✓ *Cuando alguien necesita ayuda se le ve en la cara, con la expresión que dicen las palabras. G3, A4*

Cabe mencionar que el clima de confianza que logró generar la actividad del juego de roles logró que los niños se abrieran sinceramente y comentaran cuestiones personales. En la siguiente referencia una niña describe que siempre que observa que su mamá necesita ayuda le pregunta, la observa y que aunque le responde que “le duele la cabeza”, ella sabe que en realidad no es así.

Luis: Por su actitud, por ejemplo hay unos que están molestos, quieren desquitarse con todo... porque están enojados, tristes.

Moderadora: O sea que si ustedes ven a alguien triste o enojado le preguntan?

Brenda Nayeli: Yo siempre le pregunto a mi mamá y me dice que qué es lo que le molesta.

Moderadora: ¿Ustedes ven las emociones? ¿Qué tipo?

Alejandra: Cuando se siente triste todos los días.

Moderadora: si cambia el humor.

Moderadora: ¿y qué sienten cuando alguien está en problemas, por ejemplo cuando dijiste que tu mamá te dice que le duele la cabeza pero tú sabes que le duele otra cosa?

¿Tú cómo te sientes?

Brenda Nayeli: Mal, feo porque tú sabes que está sintiendo dolor. G5, A3

Finalmente, para terminar de acotar esta categoría, se analizaron las respuestas de los niños al preguntarles *por qué ayudarían a esas personas*. En esta pregunta se pudo rescatar cierta empatía, pues después del trabajo realizado en cada grupo, se pudo lograr que los niños empatizaran un poco más con las personas en conflicto.

Moderadora: ¿Por qué ayudarían a esas personas?

José: Porque si a mí me atropellaran me gustaría que me ayudaran.

*Adriana: Ayudamos porque necesitan ayuda,
José: Yo sí, porque a mí me da lástima, pero si fuera alguien que yo conociera sentiría más lástima, porque hay niños que no tienen mamá, y no tendría el cariño de su mamá.
Leo: lo ayudaría porque lo iría a ver al hospital.
Gerardo: si, si los ayudaría porque todos somos seres humanos y nos debemos ayudar.
Vianey: es como dice en la biblia, que ayudemos al prójimo, todos somos seres humanos y merecemos la vida.*

a. Altruismo

Esta categoría está íntimamente relacionada con la idea de evitar el daño a los demás, salvar la vida de alguien y el sacrificio, pues como ya se abordó en el Marco Teórico, el altruismo es una capacidad de los seres humanos para buscar el bienestar de los demás aunque sea a costa del propio.

La idea del sacrificio que posee la mayoría de los niños consiste en que no se sienten capaces de dañar a alguien más en determinadas circunstancias, donde prefieren enfrentar por sí mismos los posibles daños “*Yo no sacrificaría una vida por una bici*”. Aquí parece importarles más la vida que los objetos materiales “*Una vida no se puede comprar*”, “*la bici es un objeto sin importancia, la vida sí importa*”.

*Juan: Prefiero sacrificar.
Moderadora: ¡Fuerte!
A-Ju: Prefiero sacrificar la bici que la vida, seguir adelante...
Moderadora: seguir adelante... ¿Tú? ¿José Luis? (se dirige a José)
A-Jos: Yo sacrificar la vid... la bici para no lastimar a alguien
Moderadora: ¿Y aunque ya no vuelvas a tener otra bici?
A-Jos: Pues tengo muchas pero...
(Todos hablan)
Moderadora: Pero supongamos que ya no...
(Todos hablan)
A-Jos: Pues...de todas formas, prefiero sacrificar la bici que matar a alguien
Moderadora: ¿Por qué?
A-Jos: Porque... una bici se puede comprar y la vida no.
Moderadora: ¿Emmanuel?
A-Em: Ah, pues yo... no lo atropellaría o chocaría porque la bici es un objeto que no tiene importancia y la vida sí... entonces pues... vas Luz... (Dirigiéndose a Luz) GP A1*

En el siguiente ejemplo se vuelve a confirmar la primacía de la vida sobre las cosas materiales, y la decisión de sacrificarse (en este caso arruinar un bien preciado), para evitar hacer un daño a terceros.

Moderadora: ¿ustedes que decisión tomarían?

Via: Pues que no importa la bicicleta, que la dejara y ayudara a Ignacio.

Jul: que arruinara su bicicleta para salvar a Ignacio. Que se estrellara.

Moderadora: ¿Qué se estrellara?

La mayoría del grupo acierta con la cabeza.

Act: Igual.,

Via: es que la verdad no importan las cosas materiales, la vida de las personas es lo que importa.

Moderadora: ¿Qué opinas Gerardo?

LiG: Igual, ósea que no importa lo que vale es el amigo que tenías... G3, A1

En cuanto al dilema de Kohlberg, fueron pocos los registros que se obtuvieron a favor de robar. De los niños que estuvieron de acuerdo con la idea de entrar a robar algunos justificaron la acción por la evaluación de las necesidades de otras personas, pero otros lograron acceder a un nivel superior, en el que argumentaron que era necesario robar por el simple hecho de salvar una vida humana.

Esto verifica la referencia teórica de Nancy Eisenberg, pues el nivel del desarrollo moral pro-social no se basó en los estadios de desarrollo moral que propuso Kohlberg; sino en fases de la conducta como lo fue la normatividad, la reciprocidad, y la conducta altruista.

Por lo que los comentarios hechos por los niños pueden observarse desde una perspectiva altruista, donde los niños “ayudan de forma espontánea y voluntaria, sin otro motivo que beneficiar a alguien más. No anticipan o esperan ninguna recompensa, sino que actúan con la de convicción moral de la justicia. Los niños son capaces de evaluar las necesidades de los demás, pueden adoptar el rol del otro y experimentan angustia simpática al observar que alguien se encuentra en apuros, asimismo se preocupan por el bienestar de los demás. Aunque los individuos no esperan recibir recompensa alguna, pueden experimentar una satisfacción propia o elevar su autoestima como resultado de ayudar a otro.” Eisenberg (1982).

De esto también se puede concluir que el bienestar que experimentaron los participantes se relacionó a la felicidad o alegría que sienten cuando ayudan a otras personas, categoría ya acotada en páginas anteriores.

Moderadora: ¿Tiene José el deber de robar la medicina? Fíjense bien, ¿sería su deber robar la medicina? ¿Sería su deber robarla?

Jairo: Pues para sanar a su esposa, ¿no?

Moderadora: Entonces ¿sí tendría el deber?

Jairo: Pues yo digo que sí
Moderadora: ¿Nada más por salvarla?
Jairo: Está desesperado, está muy grave su esposa (inaudible) G12, A1

A ver muchachos ¿ustedes qué harían?
Omar: Lo mismo
Moderadora: ¿Sí? ¿Entrar a la tienda para robar?
Omar: Aunque me vaya al bote pero que se salve G10, A1

En otros comentarios también se pudo analizar que los niños que opinaron a favor de sacrificarse por alguien más estaban regidos por un valor internalizado que emitían cada vez que se les cuestionaba, o cuando sus compañeros opinaron lo contrario. Así pues uno de los valores que estuvo presente en todo momento fue el derecho a la vida.

Moderadora: Si no la ama... ¿Lo debe hacer o no?
Giovanni: Sí, para salvar la vida al ser humano. G13, A1

Moderadora: ¿Eu?
Carlos: Robó la medicina...
Giovanni: Por salvar una vida
Carlos: Por salvar una vida
Giovanni: Es mejor salvar una vida que estar encerrado
Carlos: Sí
Moderadora: ¿Es mejor salvar una vida que estar encerrado?
Carlos: Sí
Giovanni: Sí
Carlos: Porque si no, tiene remordimiento G13, A1

En estos argumentos hubo una total ausencia de reciprocidad. Pues los niños no esperan ninguna recompensa, simplemente actúan por la convicción en el propio valor de la justicia o de la responsabilidad de los demás.

Rubén: También lo mismo, compraría la medicina, para ayudarla, aunque no la ame. G13, A1

En la presente categoría se puede apreciar que los argumentos de los niños giran en torno al bienestar y cuidado de los otros, donde se evalúan circunstancias, valoran la vida de otros y piensan en el sufrimiento de los demás.

Sin embargo aún no fueron juicios muy consolidados, pero con ello se permitió un análisis más cercano de las relaciones de ayuda, y de la perspectiva de la otredad que los niños van configurando en edad escolar.

Moderadora: Supón que la persona que se está muriendo no es su esposa sino algún extraño, ¿debería robar la medicina para el desconocido?
(Todos contestan que no)

Moderadora: No, ¿por qué?
Miriam: ¡Sí!... Porque aunque no la conozcas tienes que ayudarla
Moderadora: ¿Tú piensas que sí ayudarías a esa persona?
Miriam: Yo sí.
Moderadora: ¿Es importante que la gente haga todo lo posible por salvar la vida de otro?
(Todos dudan un poco pero contestan que sí)
Moderadora: Sí, medio dudosos, ¿eh? ¿Sí, por qué?
Miriam: Porque son personas
Felipe: Todos somos humanos
Alejandra: Nadie tiene derecho a morir.
Felipe: Poder ayudar... G8, A1

Finalmente, cabe constatar que en estos ejemplos sí se pudo establecer una relación directa entre la empatía y el altruismo, pues para que una persona logre evaluar las circunstancias de otra, reconocer y acompañar el sufrimiento de alguien más, es necesario en primera instancia, empatizar con ella.

Moderadora: ¿Qué sentirías si fueras Ignacio?
Karina: Muy mal, porque si fuera Ignacio me sentiría mal porque se sacrifico por mí. Y si fuera Roberto también me sentiría muy mal porque atropellé a alguien y me quedaría con el remordimiento. GP, A2

CATEGORÍA 3.1 Toma de Perspectiva Cognitiva-Emocional

A. Observación de emociones

Las emociones básicas fueron identificadas fácilmente por los participantes como ya se detalló en la categoría de expresión gestual y corporal. En la mayoría de los casos la descripción en las imágenes fue superficial, inclusive en algunos grupos les costó trabajo centrar la atención en un inicio, por lo que se insistió en que observaran con detenimiento; sin embargo cuando se trató de expresar lo que pensaban que sentían las personas, accedieron a un plano más complejo, ya que sólo algunos niños lograron establecer una descripción contextual.

La representación de roles dio pauta para discutir cómo nos damos cuenta que los demás necesitan ayuda, con lo que se obtuvo que los niños dicen observarlo en sus emociones, en sus gestos, acciones y necesidades. (Aspecto ya descrito en la categoría de “ayuda”).

Moderadora: ¿Cómo nos damos cuenta que los demás necesitan nuestra ayuda? Carlos: Se ven desesperados, nos damos cuenta de que no es la vida tan fácil.
Giovanny: Porque se queda pensativo.
José Luis: Porque está triste.
Guadalupe: Por su forma de ser en ese momento.

Carlos: Con su expresión.

Ma. Guadalupe: Tristeza.

Carlos: Que cada quien tiene problemas con cada familia y no nada más nosotros. G13, A4

En el registro escrito también se encontraron emociones y actitudes más específicas, las cuales son indicadores para los niños, de que alguien necesita ayuda.

- ✓ En su mirada y emociones G5, A2
- ✓ Viéndolos y escuchándolos G5, A2
- ✓ Viendo sus acciones y necesidades G5, A2
- ✓ Por la forma de actuar G6, A2
- ✓ Por la forma o la posición en que queda o sus quejidos G6, A2
- ✓ Cuando están tristes o muy pensativos G6, A2
- ✓ Por su forma de ser y por su carácter G6, A2
- ✓ Porque a veces lo sentimos o les preguntamos G6, A2
- ✓ Con lo que dice o hacen ...G7, A2
- ✓ Por cómo se sienten o se ven. G9, A2
- ✓ Viendo lo que sucede a nuestro alrededor para ver si alguien necesita de nuestra ayuda. G7, A2.

Sin embargo fue muy difícil que los niños describieran emociones secundarias, pues en la totalidad de los casos registrados no pudo encontrarse en su vocabulario la palabra compasión o empatía. Lo más cercano a estas emociones fue la angustia y preocupación por los otros.

B. Imaginación

El concepto de imaginación fue utilizado como una habilidad de investigación, que desde la ética les permitió a los niños buscar alternativas para resolver los conflictos morales.

“Imaginar es el acto de la imaginación, palabra que viene del latín *imaginatio* y significa “imagen y visión”. En general existe la idea de que imaginar es formar imágenes a partir de lo que fue percibido. Es decir, según ese sentido imaginar es representar. Esta concepción no es contraria a la etimología de la palabra imagen que viene del latín *imago* y significa “representación, retrato”. Imaginar es percibir mentalmente, tener una idea sobre algo que no está presente realmente. Cuando imaginamos trascendemos la experiencia, con sus datos y hechos (Sátiro, 2010; p. 63).

La importancia de la imagen fue crucial en todo momento, pues si los niños no lograron imaginar la situación descrita en el dilema, difícilmente lograron comprender y colocarse en el lugar de otras personas.

La empatía involucra la imaginación, sin ella cualquier narración quedaría vacía.

Moderadora: Ah, un dilema ¿qué más? Si hay un sentimiento, si se fueron imaginado así tal cómo pasó ¿Sintieron feo? ¿Qué más?

Jesús: Tristeza, la verdad mucha tristeza G5, A1

Moderadora: ¿Sintieron algo con esta actividad, o solo pensaron? (Todos dicen que sintieron).

Jos: luego, me imagine a mí, que era Ignacio.

Jul: yo me lo imagino, también que si choca por ejemplo Diana y Luis ... yo me imagine, cómo lo fue leyendo yo me lo fui imaginando, y también sentí. Que si Roberto choca, yo siento también. G3, A1

En el G11, A4 se observó poca sensibilidad frente a las fotografías, pues sus descripciones fueron literales, no lograron ubicarse en el lugar del otro, pero todo esto se debió a la falta de imaginación que reportaron en cada cuestionamiento. Con lo que se constata que los niños con mayor sensibilidad empática también poseían una gran imaginación en sus respuestas.

C. Identificación de emociones y sentimientos propios y en los otros.

En esta categoría se encontró que muy pocos alumnos, en el total de los grupos estudiados, se manifestaron sinceros al comentar aspectos de su conducta. Cuando se narró el dilema (en el G9) Rodrigo inmediatamente se identificó con el niño agresor y se atrevió a comentar que él había tenido una actitud negativa con el resto de sus compañeros, se describió a sí mismo, comentó que ha cambiado, y que sabe cómo se han sentido los niños como Ignacio.

Además de reflexionar sobre su propia conducta, se identificó con las características del personaje del dilema, y además mostró una postura empática,

pues comprendió cómo se puede sentir otra persona porque reconoce en ella cualidades que él mismo ya ha experimentado.

Moderador: ¿Esto puede suceder fuera de la escuela?

(Todos contestan que sí)

¿Y les podría servir a ustedes?

(Contestan con un sí)

Moderador: ¿Por qué?

Rodrigo: De hecho antes yo era así ¿verdad? (dirigiéndose a los demás)

Moderador: ¿Y ya te reformaste?

Rodrigo: Ya

Moderador: ¿Por qué?

Rodrigo: Pues ya, voy viendo...

Moderador: ¿Qué te hizo pensar que debías cambiar?

Rodrigo: Las tantas llamadas de atención que me daban

Moderador: ¿Te fastidiaste?

Rodrigo: Sí

Moderador: ¿Y viste cambio?, o ahora que te portas más o menos bien qué sientes?

Rodrigo: Me siento mejor que antes.

En otro caso, un niño confesó que golpeaba a sus compañeros (G7) pero se justificó argumentando que lo hace porque los demás también le agreden.

Moderador: ¿Qué más? ¿Alguna vez pensaron que podrían estar en esta situación, ya sea en la de Ignacio o de Roberto? Por ejemplo, a Luis ya le pasó, no? Él sí ya se imaginó que sí estuvo. ¿Y los demás se imaginaron esa situación?

(Algunos contestan que sí)

Moderador: ¿Por qué?

Luis: ... Ganas por pegarles a tus compañeros, verdad. Le pegué a uno.

Moderador: ¿Tú le pegas a tus compañeros?

Luis: A veces, ¿verdad?

Moderador: ¿Por qué, por qué lo haces?

Luis: Porque antes me pegaban, en primero (refiriéndose al grado escolar).

A pesar de no tener una reflexión profunda sobre sus propios actos, con la puesta del dilema se pudo lograr que este niño admitiera sus acciones y sobre todo las hiciera conscientes y las expresara.

En otros grupos (G5 A1, y G2, A4) se encontraron casos donde los niños se identificaron con el niño del dilema que poseía escasos recursos.

Moderadora: ¿Qué no estaría bien que lo atropellaran?

Jesús: Sí porque él también es pobre

G5, A1

Moderadora: ¿Se han sentido así ustedes? –Algunos dicen que no, otros quedan callados- ¿nadie? ¿Cuándo Ángel?

Francisco: yo sí
 Moderadora: ¿tú sí?
 Francisco: cuando se murió mi abuelita
 José: Cuando se murió mi abuelo
 Moderadora: ¿y creen que ese sentimiento sea el que sienten estos niños? –algunos contestan que no otros se quedan callados.
 Francisco: ellos sienten mucho más
 Moderadora: ¿Por qué pensaste en eso Francisco?
 Francisco: no, ¡nada más! Es que me acorde de mi abuelita
 Moderadora: ¿por algo?- (Francisco mueve la cabeza asintiendo) ¿Por qué?
 Francisco: porque mi abuelita era pobre G2, A4

Uno de los propósitos de la actividad del juego de roles consistió en promover la identificación de los niños con los personajes de una manera espontánea e improvisada. Principalmente en ciertos casos esto se logró porque los niños han tenido una experiencia significa que inmediatamente relacionaron con los dilemas planteados.

Moderadora: ¿Qué sintieron al representar a los personajes?
 Andrea: nervios, pero me dio sentimiento porque yo lo viví.
 Moderadora: ¿Qué te pasó?
 Andrea: Mi abuelita se enfermó con un virus muy raro y no conseguía la medicina (sus compañeros la observan y escuchan). Pero José le hace burla, la moderadora les pide que respeten.
 Moderadora: ¿Y luego qué pasó?
 Andrea: Pues no la encontraron, era demasiado difícil encontrarla, entonces falleció.
 Momentos de silencio. G11, A3

Moderadora: ¿oigan u creen que los animales sientan? (todos dicen que si) ¿cómo se dan cuenta?
 Ángel: porque lloran
 Moderadora: pero por ejemplo un perro...
 Rogelio: pero también se le salen las lágrimas cuando los regañan
 Ángel: si, cuando están tristes se les salen las lágrimas
 José: o cuando le pegas
 Moderadora: bueno, creo que ellos si siente ¿no?
 Rogelio: ahora que traje otro perro, mi perrita se puso triste G11, A4

Cabe mencionar que la identificación no sólo consistió en atribuir semejanzas de su propia conducta con la de los demás, pues también se observó que saben identificar características de otras personas y compararlas con otras. Así por ejemplo se registró que en G4, A3 un participante logró atribuir características de enojo al padre de Ignacio, comentando que es un padre golpeador. Esto también pudo manifestarse porque la moderadora, a pesar de que dicho participante

mostraba una conducta renuente para poner atención, le ofreció confianza, respeto y nunca trató de excluirlo del grupo.

La moderadora escucha a David, quien atribuye características de enojó y golpeador al padre de Ignacio, y le pregunta por qué golpeador... David lo niega, baja la cabeza y en son de burla dice que sólo dijo enojón. G4, A3

La identificación también tiene una relación directa con la empatía, ya que la empatía surge al identificar las necesidades o preocupaciones de otras personas; sin embargo de la identificación no necesariamente surge la empatía, pues las personas pueden darse cuenta de lo que le sucede a otro, identificarse con él y no detonar la empatía. A continuación se describe un ejemplo donde los niños, a partir de sus experiencias cotidianas manifiestan angustia por la situación de otra persona.

Daniela: yo observé cómo atropellaron a un amigo.

Kevin: yo estaba cuando atropellaron a mi papá.

Moderadora: Dices que viste cómo atropellaron a tu papá, y ¿qué sentiste?

(Ana y José observan a Kevin con una mirada de comprensión, asombro o compasión, es difícil determinarlo exactamente, pero algo sucede en ese momento porque un ligero silencio invade la conversación, sólo permanecen las miradas, la contemplación de la angustia de otros).

Kevin: ¡Ayyy, qué feo! (muestra una cara de preocupación o compasión, mientras cruza y aprieta las manos, mira el piso).

Moderadora: ¿Fue muy feo?

Kevin: aja, (mueve la cabeza y asiente, mientras sus compañeros continúan observándolo).

De alguna manera instantánea, al percibir el silencio de los niños, la moderadora también relata una experiencia propia y dice que es feo observar cómo atropellan a una señora.

Moderadora: yo una vez vi cómo atropellaban a una señora y sentí feo, y eso que era una señora desconocida, ahora imagínense ustedes si hubiera sido mi papá.

Kevin: a una señora que también conozco se le hizo una bolota en la pierna... (Mientras se señala la pierna y hace un gesto de dolor).

Daniela: ¡auchhh!, (hace un gesto de dolor).

Moderadora: ¿sentiste feo, preocupación, angustia?

Kevin: feo (se frota los ojos).

Moderadora: pues sí. G6, A3

En este video se observa que los niños asumen una postura empática o compasiva mientras sus compañeros narran sus experiencias. La narración también cobra un gran significado cuando es descriptiva, y aunque los niños

nunca expresaron sentirse en el lugar del otro, manifestaron gestos de dolor y asombro que permitió interpretar que en ese momento sintieron algo.

Los cuestionamientos posteriores al juego de roles permitieron diversidad de opiniones en las que algunos niños comentaron que no se sintieron en el lugar de las personas del dilema, otros dijeron que sí totalmente convencidos, y otros asintieron dudosamente. Curiosamente se tiene el registro de un grupo en el que la totalidad de sus participantes admiten sincera y naturalmente que sí se sintieron en el lugar de los personajes.

Moderadora: ¿Por qué dicen que sí se sintieron en el lugar de los personajes?

Omar: porque el juez no tiene sentimientos

Moderadora: (Dirigiéndose a Anahí), tú como la enferma ¿cómo te sentiste?

Anahí: Mal porque yo necesitaba y todos pensaban que no necesitaba nada.

Moderadora: ¿Y tú José (se dirige a Omar porque él representó este personaje), Omar cómo te sentiste al haberle salvado la vida a tu esposa y haber estado un mes en prisión?

Omar: Ay Dios, ahhh (sonríe). Estuvo chido.

Moderadora: tú (dirigiéndose a Pamela), ¿cómo te sentiste, te sentías bien pidiendo dinero por el medicamento? (Pamela representó a la farmacéutica quien cobraba el medicamento a mayor costo, y que no aceptó vendérselo a José por falta de dinero).

Pamela: no, porque la medicina costaba mucho dinero y no podían pagarlas. G10, A3

Finalmente en el G12, A4 también se acepta que no hay identificación con las personas, pero las respuestas de los niños describen claramente la situación de alguien más. Probablemente no logran ponerse en el lugar de otra persona, pero sí logran identificar las características de la conducta o la situación de las personas. Con lo que puede verificarse que no siempre que hay identificación hay empatía.

Moderadora: ¿se han sentido como este señor?

Carlos: no nos hemos sentido como él porque nunca hemos querido matar a nadie.

Hasta aquí lo relacionado con la identificación de emociones y sentimientos propios y en los otros.

D. Interpretación de emociones

Esta categoría estuvo presente en todas las actividades, algunas veces se hizo más explícita que otras. A través de la observación, el análisis y la reflexión los niños lograron dar respuesta e interpretar diversas situaciones. A continuación sólo se retoman algunos ejemplos significativos.

En este comentario se observa la causa y la consecuencia de un sentimiento, asignándole a la lástima un aspecto negativo.

Pues si no la quería yo creo que él sentía lástima por ella. G3, A1

En otras respuestas se tuvo que los niños agregaron significados culturales a las emociones, en este caso la tristeza fue relacionada con el malestar del corazón.

Tristeza porque al verla como se sentía le partió el corazón. G13, A1.

La observación del rostro también dio pauta para la interpretación de emociones:

José Manuel: yo dijo que gritan pues de alegría porque no se le ve su cara de espantado sus ojos gritan –hay que padre aaah!- G3, A1

Moderadora: ¿Por qué piensan que siente feo la foca?

Manuel: porque el palo trae un gancho y se lo encaje

Brian: y la manera en como mira la foca al señor

Moderadora: ¿su mirada?

Brian: si G1, A4

En la observación de la F4 también se registró que la pena fue relacionada con el ocultamiento del rostro, tal vez por esto, la mayoría interpretó la pena como una emoción negativa e instintivamente también se taparon el rostro.

Brian: Es un oso, pero parece que tiene pena. G1, A4

A partir del rostro también se interpretó la felicidad y la relacionaron con la risa.

Moderadora: ¿por qué piensas que son felices?

Omar: porque yo pienso que son novios. La quiere mucho y su novia igual.

Brian: por su forma de risa. G1, A4

La interpretación también dio pauta para que los niños describieran las condiciones socioeconómicas de la gente. Generalmente la pobreza fue asociada con la tristeza.

José Manuel: ¿Yo? Bueno lo describo; es gente humilde que no se da muchos lujos es gente que el gobierno pues no le ayuda mmm... son negritos, altos, ponchados y ahorita pues está muy mal la economía.

Moderadora: ¿Qué sienten? (alguien dice que tristeza).

José Manuel: ¡No! Mmm... bueno si tristeza, pues porque pierden todas sus cosas por la inundación.

Julisa: Yo solo quiero decir que como ahorita Leonardo lo describe que dijo muchas cualidades pero en cambio no se dan por vencidos siguen adelante.

Vianey: Aja! Aunque no tengan el apoyo del gobierno, ellos pueden salir solos, mmm... bueno pueden...

Julisa: Pueden ayudarse unos a otros.

Vianey: ¡Aja! G3, A4

Para finalizar el estudio de esta categoría se describirá un comentario surgido en el G8, A4, el cual fue muy significativo, ya que posibilitó que un participante se desahogara emocionalmente, narrara su experiencia y reconociera el odio que le genera la presencia de un tío alcohólico en su hogar. En este fragmento se relaciona el odio y la infelicidad; sin embargo fue difícil saber cómo fue interpretado el comentario por el resto de los participantes, ya que debido al clima de tensión que se suscitó, la moderadora prefirió tratar de reconfortarlo, antes que analizar su comentario.

Moderadora: ¿Ustedes qué preocupaciones tienen?

Héctor: El cuaderno, la tarea, la familia que no les vaya a pasar nada, que estén bien, falta de dinero.

Moderadora: ¿Y tienen solución esos problemas?

Felipe: Depende, nunca se sabe si le pasa algo a la familia.

Moderadora: ¿Se han sentido así?

Isaac: A veces, pero no siempre.

Moderadora: Qué te hace feliz?

Isaac: No sé, el dinero y no hacer la tarea, no ir a la escuela.

Felipe: Levantarse tarde.

Isaac: No entrar a la casa cuando mi tío está tomando porque cuando está tomando entramos y nos dice de cosas, mejor no.

Moderadora: Quisieras evitarlo

Isaac: Lo odio, estuvo 24 años en la cárcel.

Moderadora: ¿Y tienes que entrar a fuerza con él?

Isaac: Ahí vive.

Moderadora: ¿Y qué haces para evitarlo?

Isaac: Nada (Mientras pone un gesto de inconformidad).

Felipe: No hablarle.

Isaac: No puedo hacer nada para evitarlo.

Moderadora: Pero por ejemplo, ¿tienes que estar en el mismo espacio?

Isaac: Pues, lo odio, me quitó mi celular y me quiere quitar mi bicicleta.

Moderadora: ¿Y ya lo has acusado?

Isaac. Con mi mamá

Moderadora: ¿Y qué te dice tu mamá?

Isaac: Nada.

Moderadora: ¿Y tú qué haces?, te da coraje obviamente, sientes impotencia, ¿y qué haces con todo eso?

Isaac: nada, y luego cuando le decimos algo nos echa la culpa a mí y a mis primos.

Moderadora: ¿Y no tienes a alguien quien te pueda ayudar?

Isaac: Mi mamá, pero por eso me salgo todo el día a la calle, bueno no todo el día... como no quiere trabajar, nada más está ahí, nada más fastidiando. Mi abuela también lo odia.

Moderadora: Ese tipo de cosas muchas veces no está en nuestras manos solucionarlas, ¿no? Entonces hay que ser un poquito aguantadores, trata de pensar en otras cosas, de evadirlo como sea posible y...

Isaac: Pues eso hago (mientras ve hacia afuera).

Moderadora: ... y ya para que no te afecte tanto, ¿sale?, ya cuando tú puedas hacer algo no sé a lo mejor puedas conseguir otra casa, ¿sale?, bueno yo espero que se solucione pronto (mientras Isaac recarga su cara en su brazo y su codo sobre la mesa). G8, A4

En este diálogo se pudo entablar una conversación fluida, sin necesidad de recurrir a un cuestionario previamente establecido. La naturalidad con la que se dirigió la actividad posibilitó un clima de confianza y apertura. Uno de los propósitos de la actividad cambió de perspectiva, pues se esperaba que los niños interpretaran y describieran ciertas emociones, pero en este diálogo se observa que lo que espera el niño es que la moderadora interprete su sentir, compartir con sus compañeros y buscar una solución a su malestar.

Fue difícil para la moderadora ofrecerle una solución a su problema, pero en lo posible trató de no hacerlo sentir mal ante sus compañeros. La interpretación de la vivencia traspasa la mera descripción y posibilita adentrarnos en el sentir del otro.

E. Aprecio por la Vida y la Fragilidad Humana

En el apartado teórico se puntualizó que la presente propuesta de análisis está fundada en una ética material y vital, en el que se reconoce el valor y el respeto por la vida humana. Por esta razón los dilemas y el resto de las actividades desarrolladas promovieron en todo momento la reflexión sobre la condición del ser humano, ya sea en circunstancias favorables o trágicas, y con ello la descripción de una serie de emociones que traspasan la experiencia, y en ocasiones enmudece los discursos.

En el dilema alternativo se promovió el pensamiento del cuidado y preocupación por el otro, al evitar lastimarlo en un accidente. Mientras que el dilema de Kohlberg suscitó una serie de discusiones sobre la justicia y la amistad, pero sobre todo la búsqueda por el bienestar de una persona a costa de la propia libertad.

Con todo esto, se pudo constatar que la totalidad de los niños pudo identificar fácilmente el propósito central de cada dilema, pero la interpretación que cada uno realizó tuvo matices diferentes. A continuación se detallan las referencias que demuestran el aprecio a la vida que los niños manifestaron de manera natural y espontánea.

En el dilema alternativo, como ya se mencionó en la categoría del Altruismo, se recurrió consecutivamente la idea de sacrificar la vida o el bienestar propio a cambio de evitar dañar a otro, pero sobre todo se pudo verificar que algunos niños opinan que el valor de la vida prevalece sobre las cosas materiales.

A-Ka: Porque una bici es un objeto, lo puedes comprar, pero la vida no.

A-Jo: No arriesgaría una vida por una bici.

A-Ka: Bueno pues yo mmm... yo pensaría que la bicicleta pus' otro, a lo mejor me la pueden regalar en un cumpleaños o me la puede regalar alguien más, pero o sea como dicen la vida de uno pus' si tu matas a alguien tu quedarías con el remordimiento "es que yo lo maté y todo eso" y si tu mueres pues es tu vida GP A1

Yesenia: Pues sí, estrellar la bicicleta porque vale más la vida de una persona que lo material, que vale más la vida de Ignacio que lo material. G1, A1

Carla: Igual lo que dijo que vale más la vida de Ignacio que a que el otro se estrelle y se lastime G1, A1

Via: pues yo digo que las cosas materiales no importan, eso igual y te lo puedes comprar con tus demás ahorros, ósea, puedes juntar más y más y más y te la puedes comprar. Pero ya la vida no porque tienes un ciclo que empieza y ya después termina, y eso ya no lo vas a poder comprar. G3, A1

Los siguientes ejemplos son una muestra de los escritos de los participantes, al contestar a las preguntas: ¿Qué crees que sintieron..., y qué harías en una situación así...? En sus respuestas también se aprecia el reconocimiento del valor de una vida, pero además en algunos casos, se hace referencia al sentirse mal si uno no ayuda o si uno no se sacrifica. En otros casos de manera desinteresada y

con placer, describieron que ayudar o sacrificarse por otras personas causa felicidad.

- ✓ *Sintió Ignacio muy feliz de no ser atropellado por un choche y Roberto se sintió muy feliz de salvar la vida a una persona GP, A2*
- ✓ *Sentiría feliz después de salvar a un amigo que era muy desobligado con todas las tareas GP, A2*
- ✓ *Pues los dos podían lastimar su vida y no podían tener tanto dinero para pagar el doctor y no podrían comprar la vida otra vez pero no me gustaría lastimar la vida de alguien. GPA2*
- ✓ *Estrellaría mi bicicleta para salvar una vida y así sus papas no tendrían que preocuparse para ganar y comprar otra bicicleta G2, A2*
- ✓ *Entender más la vida y valorarla G3, A2*
- ✓ *Feo porque si decidiera atropellar a Ignacio iba a destruir su vida G3, A2*
- ✓ *Salvar al que va a ser atropellado o detener al conductor G3, A2*
- ✓ *Porque vale más una vida que algo más. G10, A2*
- ✓ *Hubiera robado porque me sentiría triste de verla así y porque preferiría salvar una vida a no estar en la cárcel. G10, A2*
- ✓ *Pues por una parte si, para ayudar a mí esposa y no sentirme mal porque así salvaría una vida. G13, A2*
- ✓ *Sí hubiera robado porque es una vida muy preciada y se va a morir si no se toma la medicina. G15, A2*

En una situación de sacrificio las emociones experimentadas son contradictorias, pues los niños expresan tener alegría y tristeza al mismo tiempo. Tristeza por el otro y alegría por uno mismo, o al contrario, dependiendo la circunstancia. Pero si se experimenta tristeza por sí mismos entonces el placer de ayudar se convierte sólo en una apariencia de reconocimiento social, todo depende del sentimiento que experimente la persona que se sacrifica. Cuando se conceptualiza el altruismo, éste responde a cierto grado de felicidad que provoca el ayudar a otro, si se siente insatisfacción pues obviamente no se hace referencia de altruismo.

- ✓ *Roberto; mucha tristeza por la bicicleta pero a la vez contento porque salvo la vida de Ignacio e Ignacio aprendió la lección GP, A2*
- ✓ *Tristeza y contento. Tristeza por la bici y contento por salvar su vida GP, A2*

En cuanto al dilema de Kohlberg, también se observó el mismo principio en el que prevaleció el valor de la vida sobre lo material. En estos ejemplos los niños dan cuenta del sacrificio que consiste en ser encarcelado a cambio de salvar la vida de la esposa enferma.

*Moderadora: ¿Si es un extraño debe robar un medicamento?
Omar: Sí, porque vale más la vida que quedarte ahí en el bote.
Moderadora: ¿Sheyla? ¿Tú qué opinas?*

Sheyla: También que sí debe robar. G10 A1

Pues que era decir entre la vida de una persona que quiero y mi libertad yo preferiría la vida de mi esposa aunque no habría quien cuidarla si yo iba a la cárcel. G8, A2

Moderadora: A ver...Si José no ama a su mujer ¿debe robar la medicina para ella?

(Todos contestan que no) ¿Por qué?

Pati: Porque no la quiere y por él que se muera.

Moderadora: Y si no quieres a una persona, prefieres que muera?

(Todos se ríen y contestan que no) ¿Entonces?

Jairo: De todas maneras la robaría

Cinthia: Tendría que robar la medicina...

Moderadora: Pero... si no quiere a su mujer ¿de todas maneras?

Jairo: Pues ¿cómo la deja morir? (Murmuran entre ellos)

Cinthia: Pues de todas maneras tendría que comprar la medicina.

Moderadora: ¿Por qué?

Cinthia: Porque de todas maneras sino quiere a su esposa de todos modos...

Moderadora: ¿Tú qué opinas, Bryan?

Bryan: Mmm yo creo que sí tendría que robar o lo que sea para salvarla G12, A1

En sus opiniones se observó que fueron pocos los participantes que señalaron el altruismo como una opción desinteresada. En la mayoría se observó un sentimiento de reciprocidad, como ya se describió anteriormente. Esto también se puede constatar en el G10, A1, pues existieron opiniones que manifestaron poco reconocimiento al valor de la vida animal, pareciera que si el animal no tiene nada que dar, no les importa preocuparse por ellos. Pero a pesar de esta minoría, todavía se encontraron comentarios de niños que aprecian y muestran cariño hacia los animales. De esta manera, en un solo grupo se presentaron opiniones en conflicto.

Moderadora: Supón que es un animal al que él quiere, ¿debería José robarla para salvar al animal?

(Todos excepto Anahí dicen que sí)

Anahí: No, no valdría la pena

Moderadora: ¿Valdría la pena?

Anahí: No

Moderadora: ¿Por qué?

Anahí: Porque es un animal

Moderadora: ¿Tú qué opinas, Omar?

Omar: Pues que sí

Moderadora: ¿Robarías la medicina?

Omar: Sí, digo diciendo que es mejor la vida G10 A1

Las diversas posibilidades que se generaron a través de la interpretación y observación de imágenes, también permitió reflexionar y cuestionarse sobre la

importancia de la vida animal, la crueldad que actualmente se comete contra ellos y las consecuencias tan graves como la extinción de especies.

Gerardo: ... que es un deporte matar focas
José Manuel: ¡Sí!
Moderadora: ... ¿Cómo lo ven?
Julisa y Vianey: mal
Moderadora: ¿Por qué?
Gerardo: Porque están matando a un ser vivo
José Manuel: porque matan a seres vivos
Vianey: porque está matando animales y no es este, de todos modos es parte de los seres vivos, es parte de la naturaleza, es parte de la biodiversidad que hay en el mundo y no debemos de...
José Manuel: es el balance de la vida
Julisa: es que es injusto
Gerardo: ¡Ay! La vida es injusta
Acatzy: se están extinguiendo las focas G3, A4

En los grupos como el G10, A4, se manifestó un gran interés y preocupación por la vida animal, equiparando su valor con la vida de un ser humano.

Moderadora: ¿crees que el perro sienta? ¿Crees que sea importante salvarle la vida a un perro?
Anahí: Ajá
Omar: O a cualquier gente
Moderadora: ¿Por qué?
Gerardo: Porque mmm...
Alexis: vale más la vida G10, A4

G. Emociones Morales

a. Sentirse en el lugar del otro (Empatía)

A pesar de que en algunos casos los niños mencionaron ejemplos de emociones morales como la vergüenza o el odio, el análisis se centró en las emociones referentes a la empatía y la compasión, con la distinción de que en la primera simplemente se necesita reconocer la situación de una persona e imaginarse en ella, mientras que la compasión consiste en una emoción más elaborada que involucra el sufrimiento de otras personas y la preocupación por tratar de evitarlo. En palabras de Mélich (2010), la compasión es acompañar y acoger, situarse al lado del que sufre.

La empatía vendrá a ser una capacidad para poder “situarnos o imaginar los sentimientos y circunstancias de otra persona”, pero como se ha discutido en los referentes teóricos, ésta de nada servirá si no es orientada por criterios éticos que permitan contribuir a la construcción de un bienestar común.

Desde esta perspectiva, el análisis de la presente categoría pretende señalar los argumentos o ideas que los niños expresaron al cuestionarlos sobre los sentimientos de otras personas en determinadas circunstancias. Los resultados registrados pudieron dar cuenta que los niños de esta edad ya elaboran pensamientos complejos donde consideran y evalúan las circunstancias de los otros, “se colocan en el lugar de otra persona” y desde ahí opinan cómo se sentirían.

Moderadora: ¿En algún momento se sintieron en el lugar de Roberto o Ignacio? me dicen que sí ¿Atziri?

Atziri: Pues porque si yo estuviera en el lugar de Roberto, si yo fuera por la pelota y el otro viniera en un coche, no me gustaría que me atropellara. G7, A1

Felipe: Yo pienso que si mi hermano estuviera enfermo yo también haría lo mismo, pero...aunque me metieran a la cárcel G8, A1

Diana: Porque si le pasaría a alguien de su familia también lo haría G11, A1

En los escritos de los participantes también se pudo observar su capacidad empática, pues las respuestas que se citan a continuación no fueron privativas de una sola pregunta, el cuestionario permitió que los niños reflexionaran desde diversos cuestionamientos en casi la totalidad de las preguntas. En sus respuestas se observó un “posicionamiento”, una “mirada” desde cierta perspectiva, en la que evaluaron en “carne propia” lo que a ellos no les hubiese gustado vivir, o lo que hubiesen hecho desde ese acontecimiento.

- ✓ *Muy feo, porque si a mí me hubiera pasado a mí, yo lo hubiera visto reclamaría que porque no se fijo GP, A2*
- ✓ *Muy mal, si yo fuera él me come el remordimiento GP, A2.*
- ✓ *Porque nosotros sentimos y tal vez nos pueda llegar a pasar a nosotros. GP, A2*
- ✓ *Sí, porque es por alguien que estimo y quiero mucho y yo pienso que si esa persona estuviera en mi lugar haría lo mismo por mí al igual que ella. G13, A2*
- ✓ *Mucha angustia y tristeza y mucho amor, si fuera mi mamá tal vez lo hubiera robado el medicamento. G14, A2*

- ✓ *Me freno o chocaría con el poste porque a lo mejor esto me llegará a pasar GP, A2*
- ✓ *Porque puedes estar una situación como acaban vivir Ignacio y Roberto como este accidente. G7, A2*
- ✓ *Me sentiría mal ya que eso no me gustaría. G7, A2*
- ✓ *Cuando alguien le pasara lo mismo G5, A2.*
- ✓ *Pues mal porque no me gustaría que la gente o mis compañeros no me acepten por ser mala. G9, A2*
- ✓ *Pues yo haría lo mismo que José, si, porque yo robo porque quiero mucho a mi esposa y no la dejaría morir sin que hubiera hecho nada por ella. G13, A2*

Nótese que la empatía muchas veces no consiste en ubicarse en el lugar de alguien más, sino en el colocar a un ser querido en ese lugar, tal como se observa en G14, A2. Además no tan sólo se registró una identificación entre seres humanos, también se reconoció la postura del animal en la F11, en donde la participante realizó una analogía entre lo que sentiría el animal y el asesino.

Ahtziri: porque si el hombre estuviera en el lugar de la foca no le gustaría que lo mataran.

Nely: se siente feo de que una persona mate a los animales. G7, A4

No tan sólo se ubicaron en el lugar del otro, además narraron experiencias donde comentaron su sentir en la misma situación. Cuando los niños expresaron que ya habían vivido una circunstancia así, se observó una mayor empatía, sensibilidad y comprensión, pues los participantes imaginaron y recordaron sus propias vivencias.

Moderadora: ¿Ustedes han estado en el lugar de estas personas? (Algunos dicen que no)

Rodrigo: yo sí

Moderadora: ¿Cuándo Rodrigo?

Rodrigo: con mis abuelos,

Brian: si yo también con mis abuelos

Moderadora: ¿y qué sentiste?

Rodrigo: Feo, porque haga de cuenta que un día fui a su casa y estuve un día ahí y todo y a los tres días después lo veo en silla de ruedas

Moderadora: ¿Qué podríamos hacer para que esas personas se sientan mejor?

Rodrigo: pues no hacerlas enojar, entenderlas, comprenderlas, obedecerlas ayudarlas...

Brenda: respetarlas...

Rodrigo: muchas cosas

Brian: con mi abuelito también cuando era muy borracho pues un día estuvo un tiempo en shock, no podía mover nada y sentí feo al verlo así. G9, A4

En el ejemplo anterior se recurrió a la F2, donde la noción de empatía no se observa directamente de la identificación entre dos personas, pues en este caso se introduce una tercera persona que es un ser querido, al cual le ha pasado lo mismo que se retrata en la imagen. La empatía se encuentra entre Rodrigo y su

abuelo. Con esto se observa que la empatía que los niños manifiestan se origina en los lazos afectivos más cercanos, para posteriormente imaginar las vivencias de personas en lugares y tiempos más lejanos. Así en el siguiente ejemplo, a pesar de ilustrar una inundación en otro país y en otra época, los niños pudieron identificarse rápidamente e imaginar la situación porque ya lo han vivido. Los niños comentaron que la zona donde se encuentra la escuela se inunda, igual que las casas cercanas donde viven. Es importante analizar que los comentarios se sitúan en una experiencia real, en situaciones concretas que pudieron ser comparadas con las imágenes.

Moderadora: O tu ¿qué decías?

Andrea: también decepción

Diana: amabilidad

Ángel: preocupación por los que se quedaron sin hogar

Moderadora: ¿se han sentido así? (todos dicen que sí) ¿sí? ¡A ver, cuéntenme!

José: cuando se inundó

Ángel: ¡Ay sí! Es cierto, en mi casa se metió hasta adentro, no quería limpiar pero tuve que limpiar.

G11, A4

Moderadora: ¿Ustedes se han sentido como estas personas? (algunos dicen que sí)

Rodrigo: A veces, cuando no hay qué comer

Brian: Cuando se inundó mi casa.

G9, A4

La pobreza de la comunidad también se observó a partir de los comentarios de los niños.

Moderadora: ¿Ustedes se han sentido como ellos?

Brian: a veces, cuando no tenemos para la comida, cuando no hay dinero

Rodrigo: cuando la preocupación, y no hay dinero y tienes hambre.

G9, A4

Moderadora: ¿Algunos de ustedes se han sentido así? (algunos excepto Alexis)

Omar: ¡Ay sí! la otra vez

Alexis: cuando, a veces no tienen dinero los papás y que les pedimos cosas y que a veces no nos dan porque no tienen dinero

G10, A4

En estos fragmentos se aprecia la reflexión que los niños hacen de sus propias condiciones de vida, incluyen sus emociones y comprenden que la economía de sus padres les impide disfrutar de cosas. Alexis empatiza con las imágenes mostradas, comparte el mismo sentimiento con los niños necesitados.

Así como su condición económica fue manifiesta en sus comentarios, también un participante externó que sufre maltrato físico:

Moderadora: alguien más que me quiera decir algo ¿se han sentido así?
(La mayoría dice que si)

Jesús: cuando me agarran a palazos, así como la foquita, cuando te van a dar. F11 G5, A4

En todo momento las conversaciones de los niños estuvieron mediadas por los referentes y significados que han construido desde su seno familiar, así tanto las vivencias negativas como las positivas influyeron para la toma de posturas y argumentaciones. En el siguiente ejemplo se analiza que en el hogar de una participante los padres acostumbran a vincularla afectivamente con el resto de los familiares, a establecer reglas de cuidado y compromiso con los hermanos y primos más pequeños. Curiosamente esta participante manifestó mayor sensibilidad ante las imágenes, su expresión gestual y corporal, fue muy emotiva y sus comentarios estuvieron orientados hacia la ayuda y comprensión de las personas. Con este aspecto se comprueba la teoría que señala que los niños que son educados en familias solidarias y cooperativas son motivados a desencadenar mayor empatía hacia los demás.

*Daniela: yo la ayudo a cuidar mis hermanas y a entretener a mis demás primitas que van.
G6, A4*

Esta misma participante describe su actitud frente a la matanza de focas en la A4, donde menciona que al asesino no le gustaría que le mataran a alguien de su familia. Esta breve reflexión ubica su idea en la conocida Regla de Oro de la Reciprocidad en Ética, que consiste en *“Tratar a los demás como quieres ser tratado”*.

Moderadora: ¿Ustedes qué harían si vieran algo así?

Daniela: le diría que por qué está haciendo eso, que los animales también son seres... es interrumpida por Oscar... son seres vivos también.

Moderadora: ¿cómo le harían para manejar ese sentimiento?

Daniela: diciéndole que no es justo que a él tampoco le gustaría que le hicieran eso, o a alguien de su familia.

Moderadora: ¿hablar con ellos? 19.36

Kevin: Ni hacen caso.

*Oscar: yo abrazaría a la foca y le diría oye foca (simula abrazarla extendiendo sus brazos).
G6, A4*

En cuanto a las fotografías con emociones positivas, también se manifestaron algunas cualidades empáticas como el gusto y expresiones de alegría (F6, F8 y F10).

Todos los niños: ¡ayyyyyyy!

Alexis: ay sí ay sí,

Gerardo: ay sí, ahí yo estoy feliz G10, A4

Omar: yo feliz de la vida.

Gerardo: ahí está feliz porque...

Omar:... porque se están besando. G10, A4

Se puede analizar que los niños, al preguntarles ¿qué creen que sienten estas personas? No respondieron en tercera persona, sino en primera, con lo cual se verifica que han internalizado la imagen de manera tal que accedieron al estado emocional de las personas retratadas y se han identificado con ellas.

b) Emociones morales relacionadas con el sufrimiento de otros (Compasión)

En la primera parte de este trabajo se fundamentaron los principios de una ética del cuidado y la responsabilidad de los demás, que consiste en dar respuesta a la demanda del otro, de vivir en una incertidumbre en la que nadie puede evitar el sufrimiento, y que la respuesta ética no consiste en ponerse en lugar del otro sino a su lado. Esta concepción es cercana a lo que Mélich propone en una “ética de la compasión” (2010). Esta ética está basada en la experiencia, es una ética de la sensibilidad con el otro, “ese otro que es frágil y vulnerable”. Entonces “la ética es una respuesta que nace de la inquietud por la suerte del otro que aparece a mi pesar”.

Pensar así a la ética y no sólo como un cúmulo de normas a seguir, es más significativo para cualquiera, por esta razón se pensó en la necesidad de conceptualizar el daño, el dolor o el sufrimiento de las personas, pues lo único que une a la humanidad no es tanto el raciocinio, sino la vulnerabilidad ante esto, pues absolutamente “nadie puede tener, ni pretender tener, el control absoluto de su

existencia. En una palabra, el dominio de una vida no puede estar asegurado” (Mélích, 2010; p.240).

De ahí que se hayan analizado en las categorías estos conceptos claves para la comprensión que los niños hacen de su propia experiencia. Aquí la compasión es vista como la capacidad de sentirnos cercanos al dolor de los demás y la voluntad que surge de aliviar sus penas. Esta proximidad involucra un sentimiento de responsabilidad y de preocupación por esa persona. En primera instancia es reconocer el dolor de alguien más para después buscar las posibilidades que garanticen aliviarlo o evitarlo. A continuación se citarán algunas referencias que los niños realizaron respecto al sufrimiento y dolor en los demás.

Miriam: Sí, porque quiero a la persona por la que voy a robar y siento que vale la pena y quiero que se salve porque la amo y he compartido a lo mejor vario tiempo con ella y la veo sufrir y por eso yo entraría a robar y en ese momento que la ves sufriendo no piensas en las consecuencias. G8, A2

Ese “no pensar en las consecuencias” involucra una ayuda incondicional, de sacrificio y búsqueda de bienestar, motivada por el deseo de evitar el sufrimiento en la otra persona. Además los niños son capaces de interpretar contextualmente la situación de necesidad o de sufrimiento, a la que responden con emociones de malestar y dolor.

Jairo: Los niños que no tienen nada que comer, niños con situación de calle
Cinthia: yo siento feo porque en el pueblo de mi abuelita, luego veo como desperdicios (inaudible)... y es lo único que comen. G12, A4

Moderadora: ... ¿Qué piensan que sienten estas personas?
Brian: dolor, no sé, veo a un niño corriendo o a un adulto caminar y siente dolor, quiere ella caminar por sí sola, llora de tristeza. F2, G1 A4

Moderadora: ¿Quién describe está imagen?
Brian: ¡Ay no!
Omar: Ay pobrecita.
Brian: yo creo que siente dolor la foca. G1, A4

Brian: Con mi abuelito también cuando era muy borracho pues un día estuvo un tiempo en shock, no podía mover nada y sentí feo al verlo así. G9, A4

David: pues ahorita en Haití han sufrido mucho, por las inundaciones G4, A4

Moderadora: ¿Y cuando sufre otra persona nosotros que sentimos?
Rodrigo: pues también sufrimos... G9. A4

En el G9, A4 se registró que la observación del sufrimiento en otras personas también les causa dolor. Pero todas estas reflexiones responden a un plano descriptivo en el que se reconoce el sufrimiento del otro, pero aún no se logra acceder al “acompañamiento”; es decir, que no vivenciaron la misma emoción de sufrimiento. Esto se debe a que los niños parten de una ética de la experiencia en situaciones reales y no hipotéticas. El sentimiento de compasión difícilmente podrá observarse en un experimento o estudio de este tipo, porque es en la vivencia donde se conjuga el conflicto y la demanda del otro. Lo único que pudo registrarse en estos ejemplos fue la sinceridad con la que los niños hablan sobre el reconocimiento del sufrimiento y del dolor en los otros.

Así también este reconocimiento se hizo explícito en el cuidado y la protección de los animales, donde expresaron que igualmente pueden sentir su dolor.

Moderadora: ¿Podemos sentir lo que sienten los animales?

Gerardo: si en algunas veces

Moderadora: ¿en cuales serían?

Gerardo: cuando están chillando

Omar: yo siento su dolor cuando...

Moderadora: ¿Por qué dices que sientes su dolor Omar?

Omar: como que siento tristeza de verlos sufrir.

Moderadora: ¿Por qué?, ¿tú ya lo has sentido? (él asiente con la cabeza) ¿por eso lo dices?

Omar: Sí G10, A4

Los resultados recopilados a través de la hoja clarificadora de valores-emociones dieron cuenta de una serie de sentimientos que fueron provocados en los niños debido a la observación del sufrimiento en otros. La mayoría de los casos se registró la tristeza y el dolor como las emociones predominantes.

- ✓ *Muy triste porque veo a la gente que sufre. GP, A2*
- ✓ *Si hubiera robado porque ver como sufre me parte el corazón y eso me haría ayudarla. G10, A2*
- ✓ *Tristeza porque la persona que ama se está muriendo. G10, A2*
- ✓ *Tristeza porque le duele mucho al ver como sufre. G10, A2*
- ✓ *Dolor y que tenía miedo de que se muriera su esposa. G11, A2*
- ✓ *Dolor y tristeza al ver a su esposa enferma. G11, A2*
- ✓ *Dolor al ver sufrir a su esposa. G11, A2*
- ✓ *Tristeza por verla sufrir G11, A2*
- ✓ *Dolor al ver sufrir y sin poder hacer algo por no tener dinero y sentiría mucho dolor. G11, A2*

- ✓ Sentiría mucho enojo porque el que vende la medicina me la vende muy cara y no la puedo comprar y me dolería mucho ver cómo se va muriendo mi esposo. G13, A2
- ✓ Sentiría dolor por no poderlo ayudar a comprar la medicina y no poder curar su enfermedad G14, A2
- ✓ Que era lo más apreciado para él y que no soportaría verla sufrir y creo que sentía que se le cae el corazón. G15, A2
- ✓ Mal por ver cómo sufre y no hacer nada. G15, A2
- ✓ Que se me cae el alma y que sufriría mucho por su pérdida. G15, A2

Otro de los aspectos que en un principio trataron de justificarse teóricamente fue la relación que existe entre la empatía y las conductas pro-sociales. Ya que como se mencionó en páginas anteriores, la empatía puede funcionar como un detonante de las actitudes de ayuda y cooperación, pero no siempre sucede así. Pues se analiza que en estas actitudes siempre hay un componente de empatía, mientras que ésta por sí sola no siempre detona en actitudes pro-sociales.

Moderadora: ¿alguna vez se han sentido así?

Todos: sí

Moderadora: ¿Cuándo?

Daniela: cuando ayudo a mi mamá, o llevo a mi abuelita.

Estefani: Yo todavía tengo una bisabuelita y hace poco se sintió mala y siempre que la íbamos a ver ella nos decía que qué bueno que la fuimos a visitar.

Josué: cuando le ayudé a poner un puesto a una señora.

Moderadora: ¿Te sentiste bien porque le ayudaste?

Josué: (asiente) G6, A4

Jairo: con el bastón se para de su silla así (simula como lo haría la señora)

Moderadora: ¿ustedes se han sentido así?

Cinthia: cuando fui a la casa de una amiga, sentí feo porque su abuelita se cayó.

Moderadora: ¿y qué hicieron? ¿La ayudaron?

Cinthia: Sí

Moderadora: ¿ustedes han ayudado a las personas?

Jairo: mi primo estaba en la silla de ruedas

Moderadora: ¿qué crees que se sentía?

Jairo: feo, porque mucho tiempo duró con la silla de ruedas, porque se cayó de la bicicleta y le tuvieron que poner yeso y no podía caminar. G12, A4

Otro aspecto que pudo rescatarse de estas observaciones es que a casi la totalidad de los niños se les dificulta conceptualizar y describir una emoción propia, aún más cuando se trató de la compasión, pues como ya se vio, esta es una emoción que involucra demasiados factores o circunstancias. En algunos registros se obtuvieron descripciones vagas que no constataron una emoción en particular, pero sería interesante tratar de comprender qué emoción quisieron describir los participantes, porque probablemente hayan sido aproximaciones a lo que es la compasión. Algunos casos reportaron contradicción entre las emociones

como sentir alegría y tristeza al mismo tiempo, otros se limitaron a observar la alegría de ayudar. Nótese que en el siguiente ejemplo se les pregunta ¿qué siente el señor?, la respuesta de Omar no se basa en sentimientos sino en acciones. También esto es un indicador de que les es difícil describir los sentimientos o emociones, porque son confundidas con pensamientos o actitudes.

¿Qué creen que sienten las personas que están aquí?

Daniela: la muchacha emoción o alegría porque está ayudando al señor ya grande y el señor pues está contento porque le están ayudando y no está tan sólo.

Moderadora: ¿y tú qué dices que siente el señor?

Oscar: porque lo están ayudando, ya casi no puede caminar... G6, A4

Sin embargo, a pesar de no ser puntuales en sus descripciones, en algunos grupos como el G6, A4, se constata que pueden evaluar las circunstancias trágicas que atraviesan las personas y compararlas con las experimentadas personalmente, de modo que logran establecer grados en las situaciones catastróficas. Meditan sobre la gravedad de la situación, comparan y analizan.

Moderadora: ¿qué está pasando?

Ana: es una crisis...

Estefany: están repartiendo la comida.

Daniela: (completa la idea de Estefany)... entre los puros niños.

Moderadora: ¿alguna vez se han sentido así?

Josué: ¡Tanto así no!

Todos: No G6, A4

Finalmente se observó que la pregunta ¿qué puede hacer la persona para sentirse mejor? Necesita replantearse si lo que se quiere es obtener una reflexión sobre la empatía y la compasión, pues analizándola y contrastándola con los comentarios emitidos no esclarece una postura de identificación con el malestar del otro; ya que la compasión no depende de la persona que sufre y experimenta dolor, las acciones no dependen de la persona por sí misma; sino del otro que le extiende apoyo. El que experimenta la compasión no es el ser necesitado o en apuros, sino el que le observa y medita sobre su situación. La pregunta así reformulada, quedaría del siguiente modo: ¿Qué podrían hacer ustedes para que esas personas se sintieran mejor?

Hasta aquí el análisis del total de las categorías incluidas en el presente trabajo de investigación. A manera de reflexión se les invita a los lectores que contemplen la relación existente entre “el amor” y la compasión, ¿será a caso que el sentimiento

fundamental para desencadenar toda esta serie de actitudes pro-sociales es el amor? La candidez de los niños al opinar llanamente que si no se le ama a una persona no hay por qué ofrecerle ningún sacrificio podría orillarnos a pensar que tal vez el sentimiento que está de fondo es el amor, y lo que debiera fomentarse a diario en las escuelas es este sentimiento que le ha permitido a la humanidad la continuidad de su existencia.

Moderadora: ¿tú como expresas tu amor Omar?

Omar: así con cosas por otras gentes, y ayudándole a los demás.

Moderadora: ¿Y tú Gerardo?

Gerardo: haciendo cartas. G10,

A través del análisis de las cuatro categorías establecidas se pudo encontrar que tanto la comunicación oral, escrita y corporal aportaron elementos para analizar la empatía desde la experiencia del diálogo y juego en los niños. La crítica sobre el excesivo racionalismo en el análisis de los juicios morales sobrepasó las expectativas que se tenían en un inicio, pues se pudo constatar que los juicios de los niños no carecían de componentes afectivos, y que en su mayoría estaban determinados por sus sentimientos y emociones.

En otro aspecto, las relaciones que establecen los niños en su mayoría son de carácter recíproco, por lo que el cuidado y preocupación son elementos que detonarán su disgusto o bienestar. La toma de perspectiva social y afectiva está determinada por la interpretación emocional que hagan de otros y de sí mismos en diversos contextos.

CONCLUSIONES

La investigación osciló en distintos ámbitos del pensamiento. Desde la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía se intentó desarrollar una propuesta que permitiera la comprensión de los procesos de alteridad en los niños, sobre todo lo relacionado con la empatía y sus diferentes matices.

Ha habido escasos estudios que tengan que ver con esta temática, sobre todo si se busca justificarla desde las tres disciplinas, pues actualmente el campo del desarrollo moral se ha dejado en manos de psicólogos que han intentado institucionalizar algunas de sus prácticas. Tal fue la llamada educación en valores, que partió en una serie de estrategias con poco fundamento filosófico. La consecuencia de esto fue la grave confusión que involucró a docentes de educación básica al tratar de desarrollar estrategias que permitieran la “adquisición de valores” en las escuelas.

El problema social continúa, sigue creciendo y haciéndose más complejo. La deshumanización ha llegado al extremo de paralizarnos y estar a la expectativa de lo “peor”, con visiones catastróficas de la realidad se educa a los niños a comprender que “el mundo no es tan sencillo”. Con lo cual aprendemos una vez más que la educación tanto informal como formal no está respondiendo a la necesidad vital de respeto y responsabilidad entre las personas. Los problemas de convivencia y de interacción social se suscitan con mayor frecuencia en las escuelas y los docentes a veces se encuentran imposibilitados para dar solución alguna. Es por esto que a lo largo del trabajo se evitó hablar de “educación en valores”, porque el propósito no fue delimitar los modelos para educar a un hombre conforme los valores vigentes. Muy por el contrario, los propósitos consistieron en analizar los pensamientos que los propios niños tienen sobre el mundo que les rodea, conocer sus sentimientos y averiguar cómo éstos influyen

en su configuración moral, así como analizar la capacidad de percibir a otros y sintonizarse emocionalmente con ellos.

Salir al campo y analizar la perspectiva social que los niños han configurado en sus escasos 11 o 12 años, permitió una comprensión más directa de sus ideas y justificaciones. Las razones que los niños emitieron en cada comentario permitieron corroborar algunas de las observaciones hechas por Kohlberg como la clasificación de los niveles que van desde una heteronomía a una autonomía moral; sin embargo también se pudo hacer evidente que el análisis de los juicios no es suficiente para comprender sus experiencias. Pudo observarse que las opiniones sobre el cuidado y preocupación por los demás a veces tienen mayor validez que la estructura de un juicio.

El presente estudio partió de la suposición de que la formación moral estaba determinada por las emociones y que el pensamiento ocupaba un segundo plano. Sin embargo a través del extensivo marco teórico y la observación de los pensamientos, actitudes y emociones de los niños, me llevó a concluir que la formación moral es la integración de estos tres elementos donde todos guardan la misma importancia, pues las emociones sin la razón no podrían comprenderse, y la razón sin la emoción no podría ser significativa en nuestras vidas.

Otra de las suposiciones de la que se partió fue la relación existente entre la empatía y el altruismo, de la cual no pudo verificarse mayor información que el hecho de que los niños de esta edad son capaces de observar las necesidades de otros.

El presente estudio permitió establecer las distinciones conceptuales entre empatía, simpatía y compasión, emociones que se encuentran dentro de las llamadas “emociones morales”, simplemente porque son emociones que se originan como resultado de la interacción con otras personas. De la empatía pudo constatarse que los niños se colocan en el lugar de otras personas, pero esto no

es garantía de que reflexionen moralmente sobre un suceso. Para ello es necesario que se oriente el pensamiento hacia la consecución del bienestar individual y colectivo. Donde el niño aprenda a evaluar las circunstancias y a tomar posiciones éticas que beneficien la comunidad donde se encuentra, pues como ya se mencionó somos seres interdependientes, frágiles y vulnerables y es necesario tomar conciencia de ello para valorar la vida propia y la de los demás.

Uno de los principales hallazgos en la investigación consistió en considerar la identificación y la imaginación como elementos indispensables para la toma de perspectiva cognitiva y emocional. Esto se observó a partir de la narración que los niños hacían de sus experiencias, donde pudieron comparar y observar cómo estas experiencias han sido vividas por otras personas.

Desde una perspectiva social se observó que los niños tomaron posturas tanto egoístas como altruistas. El egoísmo se reflejó en la categoría de reciprocidad, pues siempre condicionaron la ayuda o la actitud, mientras que el altruismo se pudo percibir a través de ciertos comentarios donde evaluaban las necesidades de otros, el desinterés, el sacrificio propio y el beneficio colectivo.

En el trabajo con los 16 grupos se pudo comprobar que los niños más inestables emocionalmente, con menos recursos para frenar su impulsividad son los más propensos a la agresividad, en cambio los empáticos tienen una conducta más pro-social.

La actividad más fructífera en cuanto a la expresión de emociones fue la observación de imágenes, donde se puso a prueba la imitación como un elemento más en la empatía, aunque no necesariamente ésta se genera de la imitación, o al contrario. La imitación sólo se manifestó como un indicador de que los niños estaban experimentando ciertas emociones similares en el momento de prestar atención a las fotografías.

Tal vez aún no poseemos el vocabulario suficiente para explicar o describir estados de ánimo, pero al observar los videos con detenimiento se manifestaron demasiadas expresiones gesticulares y movimientos corporales que denotaron un mayor sentido de empatía con las personas fotografiadas. En varios casos los niños imitaban la emoción, en otros, cuando la fotografía fue muy impresionante, se creó un clima de atención, asombro, inclusive se observó una mayor apertura al comentar las experiencias propias.

Esto es un hallazgo muy importante para la educación emocional, pues para poder comprender los sentimientos del otro se necesitan habilidades para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial, etc.

Fue increíble cómo se exteriorizó la empatía en sus niveles gesticulares y corporales, la emotividad de los niños se manifestó natural y alegremente durante la observación de ciertas emociones, pero al mismo tiempo plasmaron la capacidad humana que tenemos de observar a los otros y expresar las mismas emociones. En ocasiones las fotografías sirvieron como espejos en la propia actitud de los niños.

Desde las actuales teorías sobre las emociones se habla del contagio emocional, de las funciones de las neuronas espejo, y de su capacidad para reconocer las emociones de otros. Pareciera que innatamente estamos dispuestos a identificar los estados emotivos de otras personas. Un estudio reciente de la Universidad holandesa de Utrecht ha descubierto que “las emociones (particularmente las básicas como el miedo, o el asco) se transmiten a través del olfato, esto revela que los humanos son capaces de comunicar sus estados emocionales a través de señales químicas”. Con esto se logra contradecir la idea de que la comunicación humana sólo se produce a través del lenguaje y los gestos. De ahí la importancia de analizar los estados emocionales que poseen los niños, pues esto también influirá en sus relaciones interpersonales, y en consecuencia en la configuración moral de su personalidad.

También se encontró que la narración tiene un efecto positivo en el desarrollo de la empatía, pues a través de la narración de la experiencia del otro los niños comprendieron su propia experiencia. Intercambiaron sus vivencias y simularon gesticularmente lo que ocurría durante su narración. En los grupos donde se generó mayor confianza la risa estaba presente, y con ello un sentido del humor que permitió una comunicación más franca y de camaradería entre los niños. A partir de ello se observó que los niños con mayor seguridad y confianza en sí mismos se arriesgaron a participar activamente en todas las actividades, sin miedo a equivocarse, mientras que hubo niños que participaron muy poco, en los que se observó nervios, mutismo e inseguridad.

Un supuesto más en el desarrollo de la investigación partió de la idea de que debería experimentarse algún sentimiento cuando alguien ayuda o es auxiliado. Esto no pudo verificarse en la totalidad de los grupos, pues algunos mostraron indiferencia. Fue casi al término de las actividades cuando se observó una mejor discusión sobre las actitudes de cooperación y ayuda.

Ante esto es necesario que la educación permita que los niños reflexionen sobre por qué deberíamos sentir algo cuando una persona nos ayuda, qué sentimientos podrían experimentarse, si es obligación de los demás acudir a nuestro llamado de auxilio y por qué. Con esto no se espera que al niño se le inculque con principios dogmáticos sobre lo que “debe” hacer; sino reflexionar sobre sus propios actos, sobre las circunstancias y sobre los otros. Tal vez esta sea una clave para pensar en nuevos proyectos que pretendan mejorar la convivencia entre las personas. La reflexión de lo que hacemos y la consecuencia directa en nuestras emociones morales.

Una educación emocional por tanto, debe considerar las emociones morales, habituar a los niños en la comprensión de sus propios sentimientos y de los demás. Pues en el presente estudio se observó que los participantes no están

acostumbrados a pensar, describir y definir emociones ni en sí mismos ni en los demás.

La escuela está privilegiando los aspectos cognitivos sobre los afectivos y tal vez por eso se genera mayor aversión y odio entre los niños. Cuando se les preguntó a los participantes sobre lo que opinaron de las actividades, la mayoría contestó que sintieron alegría, diversión, rieron de todo, compartieron cosas con sus compañeros, emoción porque nunca conviven así, porque nunca juegan de esta manera, no se ríen y rara vez hacen esto en sus aulas.

También expresaron bienestar al hablar de sus propios pensamientos, de haber reflexionado sobre las cosas que pasan. Otros opinaron que las actividades les enseñaron a no ser groseros con los compañeros, a tener respeto, a ayudar y no guardar rencores. Asimismo manifestaron sentir afecto por las personas que estaban retratadas en las fotografías.

Con esto se puede concluir que es la convivencia la que no se permite, la que no se trabaja metódicamente en las escuelas, pues la presión de obtener buenos resultados en los exámenes estandarizados promueve una menor preocupación por el desarrollo de las actitudes pro-sociales.

Sólo a través del contacto físico, del intercambio de comentarios, del distensionamiento que ocasiona el trabajo rigurosamente cognitivo, se pueden mejorar las relaciones entre los niños. El juego fue un detonante esencial en el estado de confort entre ellos.

Para finalizar se proponen una serie de actividades que probablemente contribuyan a la toma de empatía, como lo es la solidaridad con la gente más vulnerable, hacer sentir a los niños que ellos pueden aportar, motivarlos a cooperar en las actividades diarias de la escuela y el hogar, hacerse responsables de un ser vivo como una planta o un animal, con lo cual les generará la necesidad

de mantenerlo con vida, de cuidarlo y protegerlo. Así como fomentar en todo momento las conexiones de amor, de afecto y protección entre los integrantes de la familia, de la escuela y de la comunidad.

Probablemente esto parezca una utopía, pero las condiciones que imperan en el mundo son una señal de que necesitamos cambiar nuestras percepciones de la vida. Hay una necesidad urgente de comprender la existencia como una red de relaciones, en la que todos estamos inmersos. Pero sobre todo, aprender de nuestra condición de finitud humana. Compasión no es piedad ni caridad, no se espera que accedamos al chantaje de instituciones que lo único que promueven es insensibilidad y espectáculo del dolor. Una ética de la compasión es permitirnos acoger al otro en su sentir, vivir acompañándolo en su padecer.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

Libros consultados

- ✓ AGUILÓ, Alfonso, Educar los sentimientos. El sentimiento inteligente, desarrollo y equilibrio emocional. Las claves de la motivación, afectividad y carácter, Ediciones Palabra, S.A., Madrid, 2001, 281 págs.
- ✓ Araya, Domingo, Pensamiento Político: aplicaciones didácticas. Edit Arte Joven, Colombia, 2004, 194 págs.
- ✓ Aristóteles, Ética Nicomáquea, Editorial Gredos, España, 2008, 561 págs.
- ✓ Aristóteles, Retórica, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2002, 304 págs.
- ✓ Bárcena, Fernando y Mélich, Joan Carles, La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad, edit., Paidós, Barcelona, 2000, 206 págs.
- ✓ Barthes, Roland, La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía, Edit. Paidós, España, 1989, 207 págs.
- ✓ Batson, Daniel and Nadia Y. Ahmad, Empathy induced altruism: a threat to the collective good, en Altruism and prosocial behavior in groups by Shane R. Thye, Edward J. Lawler, Advances in Group Processes, Volume 26, Edit Emerald Group, UK, 2009, 210 págs.
- ✓ Batson, Daniel, The altruism question. Toward a social-psychological answer, Lawrence Erlbaum, New Jersey, 1991, 220 págs.
- ✓ Beuchot, Mauricio y Primero, Luis Eduardo, La hermenéutica analógica de la Pedagogía de lo cotidiano. Primero Editores, México, 2003, 150 págs.
- ✓ Beuchot, Mauricio, Filosofía del Derecho, Hermenéutica y analogía, Universidad de Santo Tomás, Editorial y Publicaciones Carrera, Colombia, 2006, 186 págs.
- ✓ Bisquerra, Rafael, Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales, en Educación Emocional y Convivencia en el Aula, Ministerio de Educación, política social y deporte, Secretaría General Técnica, Edit. EGRAF, España, 2008, 269 págs.
- ✓ Bolognini, Stefano, La empatía psicoanalítica, Edit. Lumen, Buenos Aires, 2004, 287 págs.
- ✓ Brown, Roger, psicología social, edit. Siglo XXI editores, México, 1972, 801 págs.
- ✓ Camps, Victoria, El gobierno de las emociones, Edit. Herder, España, 2011, 333 págs.
- ✓ Calhoun, Cheshire y Solomon, Robert, ¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de psicología filosófica. Edit. FCE, 1996, 380 págs.

- ✓ Carr, David, El Sentido de la Educación, Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza, edit. Graó, España, 2005, 365 págs.
- ✓ Casassus, Juan, La educación del ser emocional, Edit. Cuarto Propio, Chile, 2007, 287 págs.
- ✓ COLÁS, Bravo Pilar, HERNÁNDEZ, Pina Fuensanta, BUENDÍA Eisman Leonor, Métodos de investigación en Psicopedagogía, edit. McGraw-Hill, Madrid, 1998, 343 págs.
- ✓ Comte-Sponville, Pequeño tratado de las grandes virtudes, Paidós, España, 2005, 306 págs.
- ✓ Damasio, Antonio R., El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano, Edit. Crítica, Barcelona, 2007, 344 págs.
- ✓ Damon, William, Nancy Eisenberg, Handbook of child psychology, fifth edition, volumen 3: Social, Emotional, and Personality Development, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, USA, 1998, 1208 págs. Chapter 13 The development of morality. Elliot Turiel
- ✓ Damon, William, Social and Personality Development, Infancy through adolescence, W.W. Norton & Company, New York, 1983, 392 págs.
- ✓ Delval, Juan, El desarrollo humano, Edit. Siglo XXI, Madrid, 2008, 591 págs.
- ✓ Di Carlo, Enrique y Gamba, Ricardo, Estudios en Educación. Un examen desde Platón a Piaget. Miño y Dávila editores, Fundación Paideia, Argentina, 2003, 204 págs.
- ✓ Díaz, José Luis, La Conciencia Viviente, Edit. FCE, México, 2007, 625 págs.
- ✓ Díaz, María José y Medrano, Concepción, Educación y razonamiento moral: una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales, vol. 8 de Recursos e Instrumentos Psico-pedagógicos, Universidad de Deusto (Bilbao). Instituto de Ciencias de la Educación, Mensajero, Ediciones, S.A., 1994, 154 págs.
- ✓ Dieterlen, Paulette, Ensayos sobre Justicia Distributiva, Edt. Fontamara, 2001, 120 págs.
- ✓ Dussel, Enrique, Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión, Edit. Trotta, España, 2002, 661 págs.
- ✓ Educación para la ciudadanía y convivencia, El enfoque de la Educación Emocional, Wolters Kluwer, España, 2008
- ✓ Ehrlich, Paul R., Naturalezas Humanas. Genes, culturas y la perspectiva humana, Edit. FCE, México, 2005, 782 págs.
- ✓ Eisenberg, Nancy and Natalie D. Eggum, Empathic Responding: Sympathy and Personal Distress, en The Social Neuroscience of Empathy, by Jean Decety and William Ickes, Cambridge, Massachusetts, 2009, 255 págs.
- ✓ Eisenberg, Nancy, "The development of prosocial Behavior", Academic Press, 1982, New York, 405 págs.

- ✓ Eisenberg, Nancy, *Infancia y conductas de ayuda*, Ediciones Morata, S.L., Madrid, 1999, 215 págs.
- ✓ Eisenberg, Nancy, *La empatía y su desarrollo*, Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer, España, 1992, 434 págs.
- ✓ Escalera, Jeannette, *República y Leyes, neoligeralismo y globalización, dos paradigmas en el ámbito educativo*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 2009, 216 págs.
- ✓ Fernandez, Yolanda, *Examining the Issue of Empathy and Its Place in the Treatment of Offenders*, Wood 'N' Barnes, USA, 2002, 193 págs.
- ✓ Ferrater Mora, *Diccionario de Filosofía*, edit. Ariel, Barcelona, 4 v.
- ✓ Freud, Sigmund, *El malestar en la cultura*, edit. Colofón, España, 2007, 141 págs.
- ✓ García Amilburu María, *Claves y dimensiones del desarrollo de la persona*, en Ruiz, Corbella Marta (coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, edit. Ariel, Barcelona, 2003. 198 págs.
- ✓ Gargarella, Roberto, *Las teorías de la justicia después de Rawls: Un breve manual de filosofía política*, Edit. Paidós Ibérica, Barcelona, 1999, 211 págs.
- ✓ GARRIDO, Isac, *Psicología de la emoción*, edit. Síntesis, España, 2000, 303 págs.
- ✓ Gibbs, John C., *Moral Development and reality. Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*, The Ohio State University, Sage Publications, USA, 2003. 299 págs.
- ✓ Gilligan, Carol, *In a different voice: psychological theory and women's development*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University, 1993, 184 págs.
- ✓ Gilligan, Carol, *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*, Edit. FCE, México, 1985, 283 págs.
- ✓ Gilligan, Carol, *Mapping the moral domain: a contribution of women's thinking to psychological theory and education*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University, graduate school of education, center for the study of gender, education and human development, 1988, 324 págs.
- ✓ Goldie Peter, (2008). "Misleading emotions". En *Epistemology and Emotions*, Künzle, et.al. (eds), Aldershot; Ashgate.
- ✓ Goldie, Peter, (2003) "Narrative and Perspective; values and appropriate emotions" en Hatzimoysis (ed).
- ✓ Goldie, Peter, (2000). *The emotions: A Philosophical Exploration*. Oxford: Oxford University Press.
- ✓ González, Juliana, *Ética y Libertad*, edit. FCE, México, 2007, 345 págs.
- ✓ González, M.D., *Conducta Prosocial: evaluación e intervención*, Edit. Morata, España, 2000, 161 págs.

- ✓ Gordillo, María Victoria, Desarrollo del Altruismo en la Infancia y la Adolescencia: Una alternativa al modelo de Kohlberg, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Madrid, 1996, 276 págs.
- ✓ Gozávez, Vicent, Inteligencia Moral, editorial Desclée de Brouwer, S.A, Bilbao, 2000, 283 págs.
- ✓ Haidt J. (2003). The moral emotions. In: Handbook of affective sciences, Oxford: Oxford UP.
- ✓ Hansberg, Olbeth (1996) "Emociones morales", en Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Cuestiones Morales, Madrid, Editorial Trotta.
- ✓ Hansberg, Olbeth (2008) "Aspectos Cognitivos de las emociones", en Ciencias de la mente, Aproximaciones dese Latinoamérica E Kornmüller y C. Cornejo (Eds) J.C. Sáez Editor, Santiago de Chile.
- ✓ Hansberg, Olbeth, La diversidad de las emociones. Edit. FCE, México, 2001, 198 págs.
- ✓ Held, Virginia, The Ethics of care. Personal, political and global, Oxford, University Press, USA, 2006, 211 págs.
- ✓ Heller, Agnes, Teoría de los sentimientos, Ediciones Coyoacán, 2004, 314 págs.
- ✓ Hoffman, L., Desarrollo Moral y Empatía. Implicaciones para la atención y la justicia, Idea Books, S.A., Barcelona, 2002, 269 págs.
- ✓ Hoffman, L., Fostering Moral Development, en Toward Adolescence: The Middle School Years by Mauritz Johnson, National Society for the Study of Education, USA, 1980, 342 págs.
- ✓ Hoffman, Lois, PARIS, Scott, Psicología del desarrollo hoy, volumen 1, Edit. Mc Graw-Hill, España, 1995, 375 págs.
- ✓ HUDSON, W.D, La filosofía moral contemporánea, edit. Alianza, Madrid, 1987.
- ✓ JOHNSON-Laird, P.N. y Oatley, K. (2000). Cognitive and social construction in emotions. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds), Handbook of emotions. 2da Edición. Nueva York, Guilford Press.
- ✓ Ickes, William, Empathic accuracy, The Guilford Press, New York, 1997, 339 págs.
- ✓ Izard, Carroll and Read, Peter B, Measuring Emotions in Infants and Children, Cambridge, University Press, USA, 1986, 288 págs.
- ✓ Izard, Carroll, Kagan, Jerome and Zajonc, Robert, Emotions, Cognitions and Behavior, Cambridge University Press, New York, 1984, 617 págs.
- ✓ J.W. Vander Zanden, Manual de psicología social, edit. Paidós, España, 1990, 697 págs.
- ✓ Kant, Emmanuel, Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres, Edit. Porrúa, México, 1990, 254 págs.

- ✓ Killen, Melanie & Smetana, Judith, Handbook of Moral Development, L.Erlbaum, New York, 2008, 789 págs.
- ✓ Killen, Melanie and Hart, Daniel, Morality in everyday life. Developmental perspectives, Cambridge University Press, 1995, 425 págs.
- ✓ KITWOOD, Tom, La preocupación por los demás. Una nueva psicología de la conciencia y la moralidad, edit. Desclée de Brouwer Biblioteca de Psicología, España, 1996. Título original: Kitwood, Tom, Concern for others. A New Psychology of Conscience and Morality. Routledge, London, 1990, Traducción Elvira Álvarez Sáez.
- ✓ Kohlberg, Lawrence, La educación moral según Lawrence Kohlberg, edit., Gedisa, Barcelona, 1997, 355 págs.
- ✓ Kohlberg, Lawrence, Psicología del desarrollo moral, Edit., Desclée de Brouwer, Bilbao, 1992, 662 págs.
- ✓ Larrabee, Mary Jeanne, An Ethic of Care, Feminist and interdisciplinary perspectives, Routledge, USA, 1993, 310 Págs.
- ✓ Lane R., Nadel L., Allen J.J.B. y Kaszniak A. (2000). The study of Emotion from the perspective of Cognitive Neuroscience. In cognitive Neuroscience of Emotion. Eds. Richard D. y Lynn Nadel. (pp. 3-11). Ed. New York Oxford, Oxford University Press.
- ✓ Lazarus, Richard S, (1991). Emotion and Adaptation, Oxford Univ. Press, New York.
- ✓ Lévinas, Emmanuel, De otro modo que ser o más allá de la esencia, edit., Sígueme, Salamanca, 1987, 267 págs.
- ✓ Lévinas, Emmanuel, Entre nosotros: ensayos para pensar en otro., edit. Pre-Textos, Valencia, 1993, 289 págs.
- ✓ Lévinas, Emmanuel, Humanismo del otro hombre, edit., Caparros, Madrid, 1993, 115 págs.
- ✓ Lévinas, Emmanuel, La huella del otro, Edit. Taurus, México, 2000, 117 págs.
- ✓ Lévinas, Emmanuel, Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad, edit., Sígueme, Salamanca, 1977, 315 págs.
- ✓ Lipman, Matthew, La filosofía en el aula, Ediciones de la Torre, Madrid, 1998, 380 págs.
- ✓ Lipman, Matthew, Pensamiento complejo y educación, Ediciones de la Torre, Madrid, 1997, 336 págs.
- ✓ Lipman, Matthew, Thinking in Education, Cambridge University Press, second edition, United Kingdom, 2003, 304 págs.
- ✓ Lisón, Juan Francisco, Argumentos morales, políticos y económicos a favor del comunitarismo liberal hoy, en *Ética y Sociología. Estudios en memoria del profesor José Todolí Duque, OP.* Coordinación de Luis Méndez Francisco. Edit. San Esteban, Salamanca, 2000, 796 págs.

- ✓ MacIntyre, Alasdair, Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes. Edit. Paidós, España, 2001, 204 págs.
- ✓ MacIntyre, Alasdair, El concepto de inconciente, edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1986, 127 págs.
- ✓ MacIntyre, Alasdair, Tras la virtud, Edit. Crítica, España, 2004, 350 págs.
- ✓ MACKIE, J.L., Ética. La invención de lo bueno y lo malo, edit. Gedisa, España (Barcelona), 2005, 283 págs.
- ✓ Madrid, María Elena, (varias autoras), Perspectivas feministas (Antología), BUAP, México, 1993, 103 págs.
- ✓ Madrid, María Elena, La Fábrica de Miseria. Metaética y educación moral. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1997, 102 págs.
- ✓ MAISONNEUVE, Jean, Los sentimientos, ¿qué sé? Oikos-tau, S.A ediciones, Vilassar de Mar, Barcelona España, 1973. 124 págs.
- ✓ Martin, Michel, Semiología de la imagen y pedagogía, edit. Narcea, Madrid, 1987, 205 págs.
- ✓ Martínez, Ester, Transmisión de valores desde la educación emocional, Publicaciones Andamio, Barcelona, 2006, 290 págs.
- ✓ Mate, Reyes, Memoria de Auschwitz: Actualidad moral y política, edit. Trotta, Madrid, 2003, 269 págs.
- ✓ Mélich, Joan-Carles, Ética de la Compasión, Edit. Herder, España, 2010, 317 págs.
- ✓ Mesa José Alberto, Chauz Enrique, Sanz Alejandro, Barrera Jaime, Parra Jaime, La educación desde las éticas del cuidado y la compasión, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2005, 204 p.
- ✓ Mestre, V. y Samper, P. (1997): "Empatía y desarrollo moral", en V. Mestre y E. Pérez-Delgado (eds.), Cognición y afecto en el desarrollo moral. evaluación y programas de intervención, Valencia: Promolibro, pp. 35-52.
- ✓ Morales, J. Francisco coordinador, Miguel Moya, Enrique Reboloso, J. Miguel Fernández Dols, Carmen Huici, José Marques, Darío Páez, J. Antonio Pérez, J. C. Turner, Psicología social, Mc Graw-Hill, España, 1997. 982 págs.
- ✓ MYERS G., David, Psicología social (sexta edición), edit. Mc Graw Hill, Colombia, 2000, 742 págs.
- ✓ Nagel, Thomas, La posibilidad del altruismo. Edit. FCE, México, 2004, 160 págs.
- ✓ Noddings, Nel, Caring. A feminine approach to ethics and moral education, University of California Press, USA, 2003, 220 págs.

- ✓ Noddings, Nel, *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, University of California, Berkeley, 2003, 220 págs.
- ✓ Noddings, Nel, *Happiness and education*, Cambridge University, New York, 2003, 308 págs.
- ✓ Noddings, Nel, *La Educación Moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*, Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 2009, 288 págs.
- ✓ Noddings, Nel, *The challenge to care in schools: An alternative approach to Education*, edit. Teachers College Press, New York, 1992, 191 págs.
- ✓ Nussbaum, Martha C., *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*, Edit. Paidós, España, 2008, 798 págs.
- ✓ Jover, Gonzalo y Ruiz, Martha, *Teorías, modelos y estrategias en educación moral*, pp.117-141, en Ruiz, Corbella Marta (coord.), *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*, edit. Ariel, Barcelona, 2003. 198 págs.
- ✓ Ortony, Andrew, *La estructura cognitiva de las emociones*, Edit. Siglo XXI, Madrid, 1996, 258 págs.
- ✓ Pascual, Antonia, *Clarificación de valores y desarrollo humano: estrategias para la escuela*, Narcea Ediciones, 1995, 206 págs.
- ✓ Pérez-Delgado, Aparisi, María, *Psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual*, edit. Siglo XXI, España, 1991, 201 págs.
- ✓ Peters, R.S., *Desarrollo moral y educación moral*. Edit. FCE, México, 1984, 241 págs.
- ✓ Petrus, Antonio (coordinador), *Pedagogía social*, edit. Ariel, Barcelona, 1997, 447 págs.
- ✓ Petrus, Antonio, *Pedagogía Social*, Edit. Ariel, Barcelona, 1997, 447 págs.
- ✓ PIAGET, Jean, *El criterio moral en el niño*, edit. Fontanella, S.A., Barcelona, 1977, 356 págs.
- ✓ PIAGET, Jean, PETERSEN, Peter, WODEHOUSE, Helen, SANTULLANO, Luis. *La nueva educación moral*, edit. Losada, Argentina, 1960.
- ✓ PIAGET, Jean, *Seis estudios de psicología*, edit. Seix Barral, S.A., México, 1983, 228 págs.
- ✓ Primero, Luis Eduardo, *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*, Primero Editores, Colección Construcción Filosófica-Serie Textos Básicos, México, 2006, 122 págs.
- ✓ Puig, Jose M., Xus Martin, Susagna Escardíbul, Anna M. Novella, *Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades. Serie Pedagogía. Teoría y Práctica*, Editorial GRAÓ, de Serveis Pedagògics, Barcelona, 2000, 189 págs.
- ✓ Puig, José María, *Aprender a dialogar, Actividades para la toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1998, 149 págs.

- ✓ Puig Rovira, Josep María, La educación moral en la enseñanza obligatoria, Edit. Horsori (ICE), Universidad de Barcelona, 1995, 322 págs.
- ✓ Puig, Josep María, La educación moral en la escuela: teoría y práctica, Edit. Edebé, Barcelona, 1998, 195 págs.
- ✓ Ramos, María, Para Educar en Valores. Teoría y Práctica, Edit. Paulinas, Venezuela, 2001.
- ✓ Rawls, John, La justicia como equidad. Una reformulación, Edit. Paidós, España, 2002, 287 págs.
- ✓ Reeve, John Marshall, Motivación y emoción, edit. McGraw-Hill, México, 2003, 623 págs.
- ✓ Reimer, Joseph, Hersh, Richard, El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg, Narcea Ediciones, Madrid, 1984, 192 págs.
- ✓ Renwick, Kristen, The Heart of Altruism. Perceptions of a Common Humanity, Princeton University Press, New Jersey, 1996, 291 págs.
- ✓ Rest, J. (1984). The major components of Morality. In Kurtinez, W. y Gewirtz, J. (Eds) Morality, Moral Behavior and Moral Development. Florida International University. Wilew-Interscience Publication.
- ✓ Ricoeur, Paul, Freud: una interpretación de la cultura, Siglo veintiuno editores, México, 2004, 483 págs.
- ✓ Rubio, José, El Hombre y la Ética, Edit. Anthropos, España, 1987, 323 págs.
- ✓ Ruiz de la Presa, Javier, Alteridad. Un recorrido Filosófico, Universidad Iberoamericana Puebla, México, 2007, 181 págs.
- ✓ Ruiz, Corbella Marta (coord.), Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir, edit. Ariel, Barcelona, 2003. 198 págs.
- ✓ Sánchez, Adolfo, Ética, Edit. Debolsillo, México, 2006, 245 págs.
- ✓ Sandel, Michael, El liberalismo y los límites de la Justicia, edit. Gedisa, España, 2000, 238 págs.
- ✓ Sandel, Michael, Filosofía pública: ensayos sobre moral en política, Edit. Marbot, Barcelona, 2007, 365 págs.
- ✓ Schaffer, Rudolph, Desarrollo Social, Edit. Siglo XXI, México, 2000, 532 págs.
- ✓ Sharp, Ann, El desarrollo de la personalidad y la filosofía para niños, Universidad Iberoamericana, México, 1986, 12 págs.
- ✓ Sharp, Ann, Qué es una comunidad de cuestionamiento, Universidad Iberoamericana, México, 1990, 10 págs.
- ✓ Sheler, Max, Gramática de los sentimientos. Lo emocional como fundamento de la ética. Edit. Crítica/Filosofía, Barcelona, 2002.

- ✓ Siegler, Robert, Deloache Judy and Eisenberg, Nancy, How Children Develop. Second edition., Worth Publishes, USA, 2006., 635 págs.
- ✓ Smith, Adam, La teoría de los sentimientos morales, Edit. Alianza, España, 2009, 589 págs.
- ✓ SMITH, Adam, Teoría de los sentimientos morales, selec. e introd. De Eduardo Nicol; trad. de Edmundo O' Gorman. México: FCE, 2004.
- ✓ Sorrentino, Richard and Higgins E, Handbook of Motivation and Cognition across cultures, The Guilford Press, New York, 1997, 615 págs.
- ✓ Stuart Mill, John, El utilitarismo, edit. Aguilar, Buenos Aires, 1974, 112 págs.
- ✓ Taylor, Charles, El multiculturalismo y la política del reconocimiento, Edit. FCE, México, 1993, 159 págs.
- ✓ Taylor, Charles, Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna, Edit. Paidós Ibérica, Barcelona, 2006, 795 págs.
- ✓ Taylor, Charles, Hegel y la sociedad moderna, Edit. FCE, México, 1983, 340 págs.
- ✓ Taylor, Charles, La ética de la autenticidad, Edit. Paidós, Barcelona, 1994, 146 págs.
- ✓ Todorov, Tzvetan, Frente al límite, edit. Siglo XXI, México, 1993, 324 págs.
- ✓ Zubiri, Xavier, Sobre el hombre, edit. Alianza, Madrid, 1986, 709 págs.
- ✓

Tesis consultadas

- ✓ TESIS: Comins, Irene, La ética del cuidado como educación para la paz, Castellón, 2003, 427 págs.
- ✓ TESIS: Díaz, Martha Cecilia, Las éticas del cuidado al servicio de la formación integral en la educación preescolar a partir de un estudio realizado en la institución educativa San Bartolomé La Merced, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, 2009, 104 págs.
- ✓ TESIS: Guijo, Valeriana, Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años, Universidad de Burgos, Departamento de Ciencias de la Educación, 2002, 540 págs.
- ✓ TESIS: Laorden, Cristina, El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción y conducta, Departamento de Psicología evolutiva y de la educación, Universidad Complutense, Madrid, 1995, 435 págs.
- ✓ TESIS: López, Daniel, La responsabilidad en Lévinas: De una ética autónoma a una heterónoma, UNAM, México, 2009, 105 págs.

- ✓ TESIS: Medina, Lizbeth y Radau, Sigrid, La teoría de la inteligencia emocional: Una nueva perspectiva dentro del proceso educativo, UPN, México, 2003, 154 págs.
- ✓ TESIS: Retuerto, Ángel, Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia, Universidad de Valencia, 2002, 355 págs.
- ✓ TESIS: Stiefken, Juan Pablo, Altruismo y solidaridad en el Estado de Bienestar, Universidad Autónoma de Barcelona, 2008, 143 págs.
- ✓ TESIS: Vélez, Alicia, Psicofisiología de las emociones morales, UNAM, México, 2006, 105 págs.
- ✓ Tugendhat, Ernest, *Lecciones de Ética*, edit. Gedisa, España, 1997, 384 págs.
- ✓ Tugendhat, Ernest, *Lecciones de Ética*, edit. Gedisa, España, 1997, 384 págs.
- ✓ Urban, Margaret, *Moral Understandings. A feminist Study in Ethics*, Routledge, USA, 1998, 251 págs.
- ✓ Vallverdú, Jordi, *Una ética de las emociones*, Edit. Anthropos, España, 2007, 109 págs.
- ✓ VAQUERO Cázares Concepción, VAQUERO Cázares Esteban, *Psicología Un espacio para tu reflexión*, edit. Esfinge, México 2001, 200 págs.
- ✓ Vélez, Alicia Elvira, *Psicofisiología de las emociones morales*, Programa de Maestría y Doctorado en Psicología Neurociencias de la Conducta, UNAM, México, 2006.
- ✓ Werner, Hans, *Prosocial Behavior*, Psychology Press, 2002, 369 págs.
- ✓ WILLARD B. FRICK, *Psicología humanística*, editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1973, 202 págs.
- ✓ Wren, Thomas E. *Caring about morality: Philosophical perspectives in moral psychology*, Cambridge, Massachusetts, 1991, 202 págs.
- ✓ Wren, Thomas E. *The Moral Domain, Essays in the Ongoing Discussion between Philosophy and the Social Sciences*, Cambridge, Massachusetts, 1990, 421 págs.
- ✓ Yurén, María Teresa. *Sujeto, Eticidad y educación en la obra de Hegel*. Universidad Pedagógica Nacional, México, 1993. 63 p (Colección de educación).
- ✓ Zubiri, Xavier, *Sobre el Hombre*, Edit. Alianza, Madrid, 1986, 706 págs.

Revistas consultadas

- ✓ REVISTA Xus, Martín, *El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social*, Comunicación, Lenguaje y Educación, Barcelona 1992, 15, 63-67.

- ✓ REVISTA: Fernández, Irene, López, Belén, Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión, Universidad Autónoma de Madrid, Anales de psicología, 2008, vol 24, nº2 (diciembre), 284-298
- ✓ REVISTA: Fuentes, María Jesús, Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda, Universidad de Málaga, 1989, Infancia y Aprendizaje, 48, 65-78.
- ✓ REVISTA: García, Luis y García Laura, Reconstrucción histórica y categorías fundamentales de un nuevo paradigma. La inteligencia emocional, Universidad Complutense de Madrid, Bogotá, 2003, 2 (2), 137-144.
- ✓ REVISTA: Igartua, Juan José y Paez Darío, Validez y Fiabilidad de una escala de empatía e identificación con los personajes, Universidad de Salamanca y Universidad del País Vasco, Psicothema, 1998. Vol. 10, nº 2, pp. 423-436
- ✓ REVISTA: López, Elia, La educación emocional en la educación infantil, Universidad de Barcelona, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19 (3), (2005), 153-167.
- ✓ Martín, Xus, El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social, CL&E, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, No. 15, 1992.
- ✓ REVISTA: Mestre, Vicenta, Frías María Dolores, La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Rectivity Index, Universidad de Valencia, Psicothema, 2004, Vol. 16, nº 2, pp. 255-260.
- ✓ REVISTA: Moñivas, Agustín, La conducta prosocial, Cuadernos de Trabajo social, 125-142.
- ✓ Moll, J., Oliveira-Souza, R. y Eslinger, P., (2002). The Neural Correlates of moral sentivity: A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Basic and Moral Emotions. The Journal of Neuroscience, 22(7): 2730-2736.
- ✓ REVISTA: Oceja, Luis, López, Belén, Measuring general dispositions to feeling empathy and distress, Universidad Autónoma de Madrid, Psicothema 2009, Vol. 21, Nº 2, pp. 171-176
- ✓ REVISTA: Ocejeda, Luis, Jiménez, Isabel, Beyond Egoism and group identity: Empathy toward the Other and Awareness of Others in a Social dilemma, The Spanish Journal of Psychology, Universidad Autónoma de Madrid, 2007, Vol. 10, No. 2, 369-379.
- ✓ REVISTA: Otiz, María de Jesús, Fuentes, María de Jesús, Algunos predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia: empatía, toma de perspectiva, apego, modelos parentales, disciplina familiar e imagen del ser humano, Universidad de Málaga y Salamanca, 1993, Revista de Psicología Social, 8 (1), 83-98.
- ✓ REVISTA: Roche, Roberto, Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia, Universidad Autónoma de Barcelona, Infancia y Aprendizaje, 1982, 19:20, 101-114.

- ✓ REVISTA: Ruiz, Retegui, A. Maestros y profesores, Nuestro tiempo, marzo, 1990, pp. 66-70.
- ✓ REVISTA: Sánchez, Octavio, Implicaciones educativas de la inteligencia emocional, Reflexiones, Psicología Educativa, Madrid, 2001, Vol. 7, n° 1- Págs. 5-27.
- ✓ REVISTA: Sepúlveda, Ma.Gabriela, Autonomía moral: Posibilidad para el desarrollo humano desde la ética de la responsabilidad solidaria, Revista de Psicología, año 2003, vol. 12, número 001, Universidad de Chile, pp. 27-35.
- ✓ REVISTA: Sepúlveda, Ma. Gabriela, Teorías del desarrollo cognitivo y moral, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2002. www.plataforma.uchile.cl/.../Unidad%20Teorias%20del%20desarrollo%20cognitivo%20y%20...
- ✓ REVISTA: Vitz, Paul C., Critiques of Kohlberg's model of moral development: a summary. Revista Española de Pedagogía, año LII, No. 197, enero-abril 1994, págs. 5-35.

Sitios de Internet

- ✓ <http://www.infed.org/thinkers/noddings.htm>
- ✓ <http://dicciomed.eusal.es/palabra/simpatia>
- ✓ http://www.tabascohoy.com/noticia.php?id_nota=272882
- ✓ <http://mercaba.org/DicPC/C/compasion.htm>
- ✓ www.plataforma.uchile.cl/.../Unidad%20Teorias%20del%20desarrollo%20cognitivo%20y%20...

ANEXOS

ANEXO 1

(Adaptación del dilema de Kohlberg)

“En un lugar de México, una mujer estaba a punto de morir de un tipo de cáncer muy raro. Solo había una medicina que los médicos pensaron que la podría salvar. Era un medicamento muy caro que en la misma ciudad se había descubierto recientemente.

La medicina era cara de producir pero el farmacéutico, la persona quien la inventó, cobraba diez veces más de lo que a él le había costado elaborarla. A él sólo le costaba 400 pesos prepararla pero cobraba \$4000 por una pequeña dosis.

El marido de la enferma, José, acudió a todo el que conocía para pedir dinero prestado, e intentó todos los medios legales pero sólo pudo conseguir \$2000, que es justamente la mitad de lo que costaba dicho medicamento.

José le dijo al farmacéutico que su mujer estaba muriendo y le pidió que le vendiera el medicamento más barato o que se lo dejara pagar más adelante. Pero el farmacéutico dijo: “No, yo descubrí el medicamento y voy a sacar dinero con su venta.” Así pues, habiendo intentado todos los medios legales, José se desespera y planea el entrar por la fuerza en la tienda de un hombre para robar la medicina para su esposa (*Se introduce la primera serie de preguntas*).

José forzó la entrada a la tienda cuando no había nadie. Robó la medicina y se la dio a su mujer. Los periódicos del día siguiente publicaron la noticia del robo. El señor Agustín, un oficial de policía que conocía a José, lo leyó. Recordó haber visto a José correr desde la tienda y se dio cuenta de que fue José quien robó la medicina. El señor Agustín se pregunta si debe denunciarlo y decir que fue José el que robó la medicina (*Nuevamente se introduce una serie de preguntas*).

El policía denunció a José. Este fue arrestado y llevado a juicio. Se seleccionó un jurado. La labor del jurado es descubrir si una persona es inocente o culpable de haber cometido un delito. El jurado cree que José es culpable. El juez es quien determina la sentencia”. (*Se introduce la última serie de preguntas*).

(Dilema alternativo)

“Hace un mes Roberto compró su primera bicicleta con sus ahorros, su familia estaba feliz. Roberto era un niño muy responsable y amable con todos los demás, en su escuela siempre trataba de ayudar a sus compañeros y ellos lo querían demasiado. Él acostumbra pasear con sus hermanos y jugar con ellos en el parque mucho tiempo. Su mamá estaba muy orgullosa de él pensaba que era el mejor hijo del mundo.

Un día Ignacio, un niño de 10 años, salía de su casa para jugar una cascarita con sus amigos, en una calle muy cerca de la casa de Roberto.

Este niño era muy grosero, no le importaba hacer la tarea y siempre discutía con la maestra porque ocasionaba problemas con el resto de sus compañeros, no los respetaba y a diario los molestaba en el recreo, y les pegaba; sin embargo se llevaba muy bien con los niños de su barrio, con ellos podía expresarse como él quería sin que lo castigaran. Sus amigos decían que era el mejor jugador de todos y lo querían porque los defendía de otros chicos que vivían en el barrio.

Eran las tres de la tarde cuando Roberto salió en su nueva bicicleta y justo al dar vuelta se dio cuenta que Ignacio corría tras la pelota sin tener cuidado de cruzar la calle. Roberto sólo tenía dos alternativas, o se estrellaba contra el poste para evitar lastimar a Ignacio, lo cual arruinaría su nueva bici, o decidía atropellarlo y dejarlo lastimado para salvarse de unos cuantos golpes y conservar su bicicleta nueva.

El papá de Ignacio y sus amigos estarían muy tristes si algo le llegara a pasar, además proviene de una familia muy pobre que no podría pagar los gastos del hospital en caso de que quede muy lastimado. Por otro lado, si Roberto arruina su bici, su mamá no le comprará una nueva.” *(Se introduce una serie de preguntas).*

ANEXO 2

(Guía de entrevista grupal del dilema alternativo)

SERIE DE PREGUNTAS GENERADORAS DEL DEBATE

1. ¿Qué harían ustedes si fueran Roberto?
2. ¿Preferirían atropellar a Ignacio para salvar su bicicleta y no correr peligro, o prefieren sacrificarse para no lastimar a Ignacio, a cambio de que ustedes sufran un grave accidente?
3. ¿Ustedes qué decisión tomarían?

PREGUNTAS DE EVALUACIÓN

1. ¿Alguna vez pensaron que podrían estar en esta situación?
2. ¿En algún momento se sintieron en el lugar de Roberto, o en el de Ignacio?
3. ¿Qué hubieran hecho ustedes si les hubiera tocado vivir algo así?
4. ¿Qué hubieran hecho si casualmente pasaban por la misma calle y observaran el accidente?
5. ¿Qué sintieron al realizar esta actividad?

(Guía de entrevista grupal del dilema de Kohlberg)

PRIMERA SERIE DE PREGUNTAS:

1. ¿Debe José robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?
2. ¿Está bien o mal que él robe la medicina?
3. ¿Tiene José el deber de robar la medicina? ¿Por qué o por qué no?
4. Si José no ama a su mujer, ¿debe de robar la medicina para ella? ¿Por qué o por qué no?
5. ¿Existe alguna diferencia en lo que José debería de hacer tanto si quiere a su mujer como si no? ¿Por qué o por qué no?
6. Supón que la persona que está muriendo no es su esposa sino un extraño. ¿Debe de robar la medicina para el desconocido? ¿Por qué o por qué no?

7. Supón que es un animal al que él quiere. ¿Debería José de robar para salvar al animal?
8. ¿Es importante que la gente haga todo lo que pueda para salvar la vida de otro? ¿Por qué o por qué no?
9. En general, ¿debería la gente de hacer todo lo posible por obedecer la ley? ¿Por qué o por qué no?

SEGUNDA SERIE DE PREGUNTAS

1. ¿Debe el policía denunciar a José por robo? ¿Por qué o por qué no?
2. Supón que el policía fuera un buen amigo de José, ¿debe también denunciarle? ¿Por qué o por qué no?

ÚLTIMA SERIE DE PREGUNTAS

1. ¿Debe el juez dar una sentencia a José o debería dejarle libre? ¿Por qué?
2. ¿Se debe de castigar a la gente que viola la ley? ¿Por qué o por qué no?
3. ¿Qué es lo mejor que debe hacer el juez? ¿Por qué?
4. José tiene que tomar una decisión. ¿Debe esta decisión basarse en lo que sentía al ver a su esposa enferma o en lo que pensaba sobre lo correcto o incorrecto?
5. ¿Cómo sabes tú cuando has llegado a una buena decisión?

ANEXO 3

(Hoja clarificadora de valores-emociones)

Escuela Primaria "Melchor Ocampo"
Turno Matutino

Nombre del alumno: Maria Fernanda Gutiérrez Fuentes
Grupo: 6^oA

LEE ATENTAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y ESCRIBE CON SINCERIDAD

➤ ¿Qué crees que sentía José al ver sufrir a su esposa?
Se sentía muy mal al no poder comprar la medicina que necesitaba su esposa.

➤ ¿Qué harías si te encontraras en una situación como la de José y su esposa? ¿Hubieses robado? Explica por qué.
pero yo haría lo mismo que José, si por que yo robo por que quiero mucho a mi esposa y no la dejaría morir sin que hubiera hecho nada por ella.

➤ ¿Qué sentirías tú si fueras José?
Sentiría mucho enojo por que el que vende la medicina me la vende muy cara y no la puedo comprar y me dolería mucho ver como se va muriendo mi esposa.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Escuela Primaria "Melchor Ocampo"
Turno Matutino

Nombre del alumno (a): Paulina Elizabeth Haza Juárez

LEE ATENTAMENTE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS Y ESCRIBE CON SINCERIDAD.

➤ ¿Qué crees que sintieron Ignacio y Roberto?
porque si hubiera atropellado a Ignacio se sentiría mal y Roberto idem con x el simple hecho de saber q lo pasó y Ignacio

➤ ¿Qué sentirías si fueras Roberto?
por mal x q no me gustaría q la gente o mis compañeros no me apoyen x ser mala

➤ ¿Qué harías si presenciaras un accidente como este?
pero correría a ayudar a la persona q x tiempo x más

➤ ¿Qué sentirías al verlo?
pero por que de saber q lo pasó o si está bien

➤ ¿Cómo nos damos cuenta que los demás necesitan nuestra ayuda?
x cómo se sienten o se van

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

ANEXO 4

(Guía de entrevista grupal al finalizar la representación “juego de roles” del dilema de Kohlberg)

1. ¿Se imaginaron en la situación de los personajes? ¿De quién?, ¿Por qué?
2. ¿Qué sintieron al representar a esa persona?
3. ¿Si te encontraras en la situación de José, que sentirías? ¿Por qué?
4. ¿Hubieses ayudado a José prestándole dinero? ¿Por qué?
5. ¿Cómo nos damos cuenta que los demás necesitan nuestra ayuda?
6. ¿Qué sientes cuando los amigos están en problemas?
7. ¿Los ayudas? ¿Por qué?

(Guía de entrevista grupal al finalizar la representación “juego de roles” del dilema alternativo)

1. ¿Se imaginaron en la situación de los personajes? ¿De quién?, ¿Por qué?
2. ¿Qué sintieron al representar a esa persona?
3. ¿Si presenciabas un accidente como este, que sentirías?
4. ¿Ayudarían a esas personas? ¿Por qué?
5. ¿Cómo nos damos cuenta que los demás necesitan nuestra ayuda?
6. ¿Qué sientes cuando los amigos están en problemas?
7. ¿Los ayudas? ¿Por qué?

ANEXO 5
(Serie de fotografías a observar)



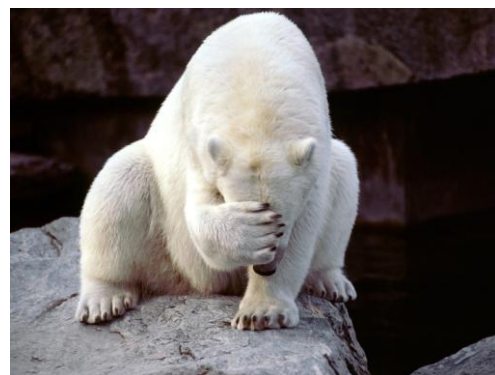
Fotografía 1



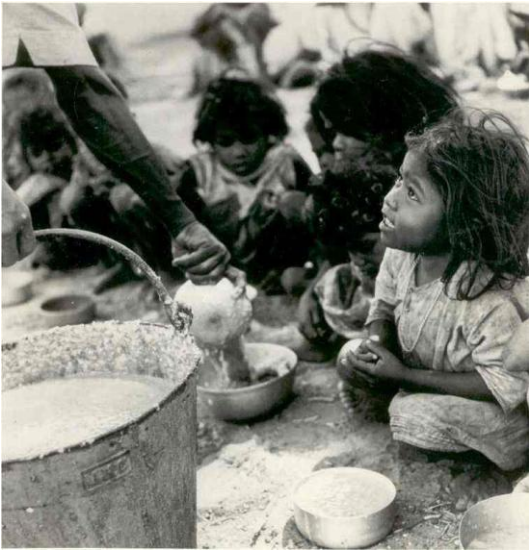
Fotografía 2



Fotografía 3



Fotografía 4



Fotografía 5



Fotografía 6



Fotografía 7



Fotografía 8



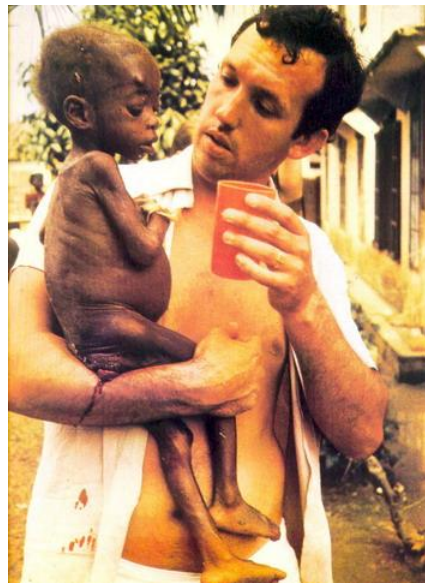
Fotografía 9



Fotografía 10



Fotografía 11



Fotografía 12

ANEXO 6

(Guía de preguntas abiertas sobre las imágenes observadas)

1. ¿Qué piensas que sienten estas personas?
2. ¿Por qué piensas eso?
3. ¿Te has sentido alguna vez de esta manera?
4. ¿Por qué?¹⁰

¹⁰ Estas preguntas fueron retomadas del método utilizado por ROGERS, V.M. y ATWOOD, R.K. "Can we put ourselves in their place", Yearbook of the National Council for Social Studies, 44 (1974), 80-111., en Cohen, Luis, Métodos de investigación educativa, editorial la Muralla, S.A., España, 2002, pág. 356.

ANEXO 7

(Guía de observación de indicadores: expresión facial, corporal y verbal durante el debate de los dilemas)

ACTIVIDAD

Presentación del dilema moral: Narración y comentarios

OBJETIVO: Observar la capacidad de análisis y comprensión que los alumnos muestran al escuchar una problemática moral, y sus diferentes actitudes emotivas ante el conflicto.

Conductas y habilidades a observar	Indicadores directos observables	Indicadores descriptivos evaluativos (conducta + contexto)
<p>Expresión facial</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ojos ➤ Frente, Cejas, Boca, <p>Expresión corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Movimientos corporales 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresión en ojos: alerta, sorpresa, apatía, distracción, somnolencia ➤ Muecas; alerta, sorpresa, apatía, distracción, somnolencia ➤ Refleja las expresiones faciales de la persona que sufre. ➤ Agitación, serenidad, tranquilidad, ansiedad, Interés, apatía 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Escucha atentamente. ➤ Percibe cuando alguien está sufriendo ➤ Se entristece por alguien que se la pasa mal. ➤ Se alegra por el gozo de los demás. ➤ Se estremece. ➤ Imagina cómo se siente la otra persona. ➤ Comenta sobre una serie de sentimientos. ➤ Menciona algunas características sobre el dolor humano ➤ En sus gestos denota sorpresa o indiferencia, distracción o tedio, esparcimiento o disgusto, alegría o tristeza, gozo o culpa,, voluntad o flojera, simpatía o antipatía, amistad o resentimiento, afecto o desprecio, estimación o burla, orgullo o vergüenza.

<p>Expresión oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Habilidades Sociales y Cognitivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En su comentario se sitúa en el lugar del otro: <i>“Si a mí me pasara, sentiría”</i> <i>“Si yo fuera él (ella)…”</i> <i>“Si yo estuviera en su lugar…”</i> ➤ En su vocabulario emite palabras relacionadas con: compasión, conmiseración, lástima, mansedumbre, misericordia, piedad, clemencia, condolencia, abnegación, caridad, altruismo, generosidad, enojo, indignación, coraje, saña, crueldad, rabia, furia, furor, venganza, cólera. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconoce diferentes emociones en los demás. ➤ Describe cómo se sentiría él mismo, en una situación hipotética ➤ Reconoce experiencias propias en las de otros. ➤ Se lamenta por el dolor de otro. ➤ Expresa interés para solucionar el dolor del otro. ➤ Busca posibles soluciones para resolver el problema del otro. ➤ Dirige sus comentarios a sus compañeros.* ➤ Es capaz de escuchar atentamente a los demás.* ➤ Sus aportaciones tienen sentido dentro de la discusión.* ➤ Logra seguir la lógica de la discusión.* ➤ Participa moderadamente (ni mucho ni poco)* ➤ Reflexiona acerca de sus comentarios antes de expresarlos.* ➤ Otorga razones convincentes para fundamentar sus opiniones.* ➤ Logra distinguir los comentarios relevantes.* ➤ Inventa ejemplos o contraejemplos para justificar sus opiniones.* ➤ Construye ideas a partir de las de los demás.* ➤ Cuestiona constructivamente el punto de vista de los demás y realiza juicios evaluativos equilibrados.* ➤ Cambia de opinión cuando hay una buena razón para hacerlo.*
---	---	--

* Indicadores recuperados del documento “Guía de observación en Filosofía para Niños, Pensar Globalmente y Actuar localmente”, durante el Curso- Taller de Lógica y Ética para Niños y Adolescentes.

ANEXO 8

(Guía de análisis del texto sobre emociones manifestadas a través de la hoja de clarificación de valores)

ACTIVIDAD

Hoja de clarificación de valores-emociones.

OBJETIVO: Analizar los sentimientos y pensamientos que los niños emiten por escrito sobre un dilema moral.

Habilidades Sociales y Cognitivas a Evaluar	Indicadores directos observables	Indicadores descriptivos evaluativos (conducta + contexto)
<p>Expresión Escrita</p> <p>➤ Habilidades Sociales y Cognitivas.</p>	<p>➤ En su producción escrita emite palabras relacionadas con: compasión, conmiseración, lástima, mansedumbre, misericordia, piedad, clemencia, condolencia, abnegación, caridad, altruismo, generosidad, enojo, indignación, coraje, saña, crueldad, rabia, furia, furor, venganza, cólera.</p> <p>➤ En su producción se sitúa en el lugar del otro y utiliza frases como: “Si a mí me pasara, sentiría” “Si yo fuera él (ella)...” “Si yo estuviera en su lugar...”</p>	<p>➤ Reconoce diferentes emociones en los demás.</p> <p>➤ Describe cómo se sentiría él mismo, en una situación hipotética.</p> <p>➤ Reconoce experiencias propias en las de otros.</p> <p>➤ Se lamenta por el dolor de otro.</p> <p>➤ Expresa interés para solucionar el dolor del otro.</p> <p>➤ Busca posibles soluciones para resolver el problema del otro.</p> <p>➤ Tiempo de elaboración de la producción escrita.</p> <p>➤ Solicita ayuda a sus compañeros.</p> <p>➤ Solicita ayuda al moderador.</p>

ANEXO 9

(Guía de observación de indicadores: expresión facial, corporal y oral durante el juego de roles y observación de fotografías)

ACTIVIDAD

Role Playing: Representación del dilema moral

OBJETIVO: Observar la capacidad de los alumnos de poder situarse en la perspectiva de otros, de asumir roles diferentes y comprender la postura del otro.

ACTIVIDAD

Observación de imágenes

OBJETIVO: Observar los rasgos físicos, emotivos y verbales que los niños manifiestan ante una serie de imágenes que muestran algunas emociones y conductas pro-sociales en diversas situaciones.

Conductas y habilidades a observar	Indicadores directos observables	Indicadores descriptivos evaluativos (conducta + contexto)
<p>Expresión facial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ojos • Frente, Cejas, Boca, <p>Expresión corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimientos corporales <p>Expresión oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expresión en ojos: alerta, sorpresa, apatía, distracción, somnolencia ➤ Muecas; alerta, sorpresa, apatía, distracción, somnolencia ➤ Refleja las expresiones faciales de la persona que sufre. ➤ Agitación, serenidad, tranquilidad, ansiedad, Interés, apatía ➤ En su comentario se sitúa en el lugar del otro: "Si a mí me pasara, sentiría" "Si yo fuera él (ella)..." "Si yo estuviera en su lugar..." 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En sus gestos denota sorpresa o indiferencia, distracción o tedio, esparcimiento o disgusto, alegría o tristeza, gozo o culpa, voluntad o flojera, simpatía o antipatía, amistad o resentimiento, afecto o desprecio, estimación o burla, orgullo o vergüenza. ➤ Se estremece. ➤ Percibe cuando alguien está sufriendo. ➤ Escucha atentamente. ➤ Se entristece por alguien que se la pasa mal. ➤ Habla con ternura. ➤ Consuela a los que sufren. ➤ Se alegra por el gozo de los demás.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En su vocabulario emite palabras relacionadas con: compasión, conmiseración, lástima, mansedumbre, misericordia, piedad, clemencia, condolencia, abnegación, caridad, altruismo, generosidad, enojo, indignación, coraje, saña, crueldad, rabia, furia, furor, venganza, cólera. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asume roles e improvisa diálogos. ➤ Imagina cómo se siente la otra persona. ➤ Reconoce diferentes emociones en los demás. ➤ Describe cómo se sentiría él mismo, en una situación hipotética ➤ Reconoce experiencias propias en las de otros. ➤ Se lamenta por el dolor de otro. ➤ Expresa interés para solucionar el dolor del otro. ➤ Busca posibles soluciones para resolver el problema del otro. ➤ Dirige sus comentarios a sus compañeros. ➤ Es capaz de escuchar atentamente a los demás. ➤ Sus aportaciones tienen sentido dentro de la discusión. ➤ Otorga razones convincentes para fundamentar sus opiniones. ➤ Inventa ejemplos o contraejemplos para justificar sus opiniones. ➤ Construye ideas a partir de las de los demás.
--	--	---