

## LA REFLEXIÓN DE SITUACIONES COTIDIANAS EN LA ESCUELA COMO OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO MORAL GRUPAL

SCHOOL DAILY SITUATIONS REFLECTION AS AN OPPORTUNITY  
FOR THE GROUP MORAL DEVELOPMENT

DANIEL TELLO S.\*

### Resumen

El desarrollo moral de los estudiantes constituye un aspecto central de su formación. Los profesores, sin embargo, cuentan con pocas oportunidades para promover este aprendizaje en el cotidiano escolar. Siguiendo los últimos trabajos de Kohlberg relacionados con la Comunidad Justa y sus fundamentos para el desarrollo de la autonomía, se abren nuevas posibilidades de aprendizaje desde la reflexión de situaciones cotidianas. El propósito de esta investigación fue determinar los efectos en el desarrollo moral grupal de discusiones abiertas entre los estudiantes frente a situaciones escolares de conflicto. Se analizaron las discusiones grupales de tres Grupos de Discusión con estudiantes de formación técnica entre 15 y 19 años en relación a sus experiencias de práctica laboral. Para el análisis se utilizaron las categorías de desarrollo moral grupal propuestas por Kohlberg en relación a algunos de sus referentes teóricos. Los resultados muestran una discusión marcada por niveles de desarrollo moral grupal pre-convencional, que sin embargo ascienden a un estadio convencional de formulación de reglas comunes, cuando el grupo reflexiona en torno a situaciones de conflicto vividas. Estos resultados sugieren nuevas oportunidades para el desarrollo moral escolar desde el acompañamiento y reflexión de situaciones cotidianas, y responden a la necesidad de ampliar los métodos disponibles para el profesor en su rol formador.

*Palabras clave:* Desarrollo moral grupal, Kohlberg, Comunidad Justa, educación técnico profesional.

\* Doctor en Ciencias de la Educación, M.A. en Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chillán, Chile. E-mail: dtello@ubiobio

## Abstract

Moral development of students at school is a key aspect of their education. Teachers, however, have few opportunities to promote this kind of learning. Following the Kohlberg's last work related to the Just Community and its grounds to develop autonomy, new learning possibilities emerge reflecting on everyday situations. The purpose of this research was to determine the effects on the group moral development starting from open discussions among students, related to conflict issues during their school time. Three Discussion Groups with 15 to 19 years old VET students were analyzed, in relation to their working experiences during internship. For the analysis, the group moral development categories from Kohlberg were used. Results showed discussions marked by a general pre-conventional group moral development level. Nevertheless, the discussion rises to a conventional level when the students propose to establish common rules, specially when they reflect experienced conflict situations. These results suggest new opportunities for the moral development at schools, considering student accompaniment and reflection on daily situations, as well as they provide new methods for teachers and tutors.

*Keywords:* Group moral development, Kohlberg, Just Community, VET education.

## 1. Introducción

EL DESARROLLO MORAL de los estudiantes constituye un aspecto central de la educación en cada uno de sus niveles. En la realidad escolar, sin embargo, diversas investigaciones señalan una falta de oportunidades de aprendizaje y la necesidad de ampliar las metodologías de enseñanza de esta importante dimensión educativa (PNUD, 2002; Muñoz, Vásquez y Sánchez, 2013).

Los objetivos de formación moral en la educación chilena se enmarcan en los objetivos transversales de educación, surgidos en la reforma educacional de 1990 y ratificados en la Ley General de Educación y las bases curriculares de 2009 y 2013 respectivamente (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997; MINEDUC, 2003, 2009, 2013). La práctica docente en esta línea de formación, sin embargo, no ha estado exenta de dificultades. En un contexto escolar en el que se miden regularmente los rendimientos sobre la base de pruebas estandarizadas de conocimientos académicos (SIMCE, PSU), el desarrollo social y el

aprendizaje de actitudes y valores propuestos por los objetivos transversales debe adecuarse a los espacios de aprendizaje de contenidos de las asignaturas, que en muchas ocasiones parece tener mayor acento que las actividades intencionadas de formación moral (Magendzo *et al.*, 1997; Toledo y Gazmuri, 2009).

Frente a la necesidad de una educación moral escolar que se despliegue en relación permanente con el aprendizaje académico, se han formulado diversas propuestas. Mientras algunas de ellas integran la formación moral con los contenidos de las distintas asignaturas, otras han propuesto currícula holísticos para su promoción (Romeo 2001; MINEDUC, 2003). En términos de contenidos, por otra parte, la mayoría de los métodos formativos se orientan o bien hacia la promoción de valores, virtudes y el aprendizaje socio-emocional (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009) o hacia prácticas que reconocen niveles de desarrollo moral individual (Mesa, 2004), siguiendo dos de las líneas de intervención actuales presentes en las investigaciones de educación moral internacional (Nucci y Narvaez, 2008).

Para responder a la necesidad de ampliar las oportunidades de aprendizaje moral de los estudiantes, el presente artículo propone indagar en el concepto de autonomía asociado a la perspectiva de Comunidad Justa, uno de los últimos desarrollos de Kohlberg, en la que propone procesos de intervención escolar desde un punto de vista comunitario frente al cotidiano escolar (Kohlberg *et al.*, 1997; Power y Higgins-D'Alessandro, 2008). En estas investigaciones, menos difundidas que sus aportes en el desarrollo moral individual, el autor sugiere que los procesos de discusión grupal en contextos escolares permiten identificar un desarrollo moral grupal que se complementa al desarrollo moral individual de los estudiantes (Kohlberg, Power y Higgins, 1997), y plantea con ello nuevas perspectivas para la elaboración de metodologías de aprendizaje moral escolar con un fuerte vínculo en el grupo.

La presente investigación tiene por objetivo determinar los efectos en el desarrollo moral grupal de las discusiones escolares, tomando en cuenta para el análisis las categorías y bases teóricas propuestas por Kohlberg, especialmente, en su concepto de autonomía y de relación con las normas. Luego de una revisión teórica, se analiza el caso de discusiones grupales entre estudiantes de educación técnico-profesional.

La reflexión teórica profundiza en el concepto de desarrollo moral grupal explicitado por Kohlberg en sus últimos trabajos (Kohlberg *et al.*, 1997), haciendo un breve repaso de su vínculo con algunos de sus fundamentos filosóficos que se relacionan con proyectos de autonomía escolar (Piaget y Heller, 1968) y la teoría crítica en relación a Kant (1999) y Adorno (1970). La mención de esta relación permite enfatizar el ineludible rol del grupo social en el desarrollo moral y de la autonomía de los sujetos, aspecto planteado que complementa sus modelos de desarrollo por estadios morales en estadios individuales.

El caso escogido para el análisis, que se enmarca en la educación técnico-profesional, sirve para ilustrar algunas evidencias de este desarrollo moral grupal como parte del sistema educativo chileno. El método de análisis se basa en entrevistas de discusión grupal llevadas a cabo con estudiantes de formación técnica, luego de su práctica laboral. Como conclusión del artículo, se indicarán algunas posibilidades de aplicación práctica de desarrollo moral grupal en el contexto educativo en vistas del desarrollo de nuevas metodologías que amplíen las posibilidades de formación moral en las instituciones escolares.

## **2. Marco teórico**

### *2.1. Los Objetivos Fundamentales Transversales*

En el contexto chileno la potencialidad de la escuela primaria y secundaria para promover el desarrollo moral y social de sus estudiantes ha sido estructurada e intencionada de manera explícita en el currículum educacional. Desde las reformas introducidas en los años 90 (Magenzdo *et al.*, 1997) y así como también en las Bases Curriculares publicadas en los últimos años por el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009, 2013), esta dimensión educativa se ubica como parte integral de la formación escolar bajo el concepto de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Con este requisito, el currículum escolar se hace cargo de promover los contenidos valóricos, morales y de formación personal de los estudiantes.

Desde su formulación y en diversos documentos posteriores, la de-

finición conceptual de estos objetivos fundamentales transversales viene acompañada de propuestas concretas para su cumplimiento a partir del cotidiano del currículum escolar. Se indica de este modo incluir su formulación en el Proyecto Educativo de la escuela, tomar atención de su promoción durante el proceso de aprendizaje de los contenidos de las asignaturas regulares, hacer consciente su desarrollo durante la práctica docente y reconocer la influencia que en ellos tiene el clima de la escuela, el ejemplo cotidiano y las actividades definidas por los propios estudiantes (MINEDUC, 2003, 2013). La atención al desarrollo de estos objetivos fundamentales transversales (OFT) abarca todas las modalidades escolares. Se indica, de este modo, su promoción como parte del currículum en todas las escuelas primarias y secundarias, tanto para sus modalidades científico humanista, de preparación para la universidad, como técnico profesional, de preparación para un trabajo técnico (MINEDUC, 2003).

## *2.2. Propósitos morales de la educación*

La teoría de Lawrence Kohlberg de desarrollo moral, que ha inspirado gran parte de la formulación de estos OFT, identifica 6 estadios organizados en tres niveles: el nivel preconventional, el nivel convencional y el nivel post convencional (Kohlberg, 1984). En este último, Kohlberg identifica el desarrollo moral con el Imperativo Categórico de Immanuel Kant (Kohlberg *et al.*, 1997), de modo que éste alude a un estadio que sería posible de alcanzar como fruto de un desarrollo moral cognitivo y progresivo.

Esta mención filosófica vincula el proceso de desarrollo moral con los propósitos morales de la educación desde la tradición de la ilustración. La alusión a la filosofía de Kant desde una teoría del desarrollo moral como la de Kohlberg invita, atendiendo a sus distinciones, a revisar algunos de sus postulados más citados en torno a la educación. La misma alusión sugiere además revisar otros autores en la misma línea de pensamiento, para comprender el significado último de desarrollo moral propuesto por Kohlberg y comprender su relación con la propuesta de un desarrollo colectivo de la moral de los jóvenes en los espacios escolares.

Se indican a continuación, por tanto, algunas muy breves revisiones del concepto educativo en Kant, y algunas referencias a Adorno, Piaget y Kohlberg, que permiten ampliar la comprensión de la teoría del desarrollo moral en la educación y destacar su ineludible vínculo social.

### *2.3. El objetivo de “esclarecimiento” en la ilustración*

Uno de los textos más referidos al precisar el concepto de educación en Kant, es la definición que el autor ofrece del concepto de “ilustración” o “Aufklärung”, en su original alemán. En ese texto, el filósofo responde a una solicitud por sintetizar el momento histórico europeo de alza de la razón, en una definición que vincula el entendimiento con la acción. A continuación, se entrega una traducción libre de este párrafo desde su original en alemán. Para traducir la palabra Aufklärung se ha escogido la opción de algunos traductores de “Esclarecimiento”:

Esclarecimiento es la salida del hombre de aquella suya Inmadurez de Juicio de la que es él mismo culpable. La Inmadurez de Juicio es la incapacidad, de valerse de su entendimiento sin la dirección de un otro. El mismo hombre es culpable de esta Inmadurez de Juicio, cuando el origen de esta no es la falta de entendimiento, sino la que viene de la falta de determinación y coraje, de valerse de un entendimiento sin la dirección de un otro. Sapere aude! ¡Ten coraje, de valerte de tu propio entendimiento! Es entonces el lema del Esclarecimiento. (Kant, 1784: 481, traducción propia).

Siguiendo el texto, la palabra “Aufklärung” se traduce por “Esclarecimiento”, en cuanto hace referencia al adjetivo “klar” que se traduce en castellano por “claro”. Este esclarecimiento va a significar aquí una salida de una “Inmadurez de Juicio”. La salida de esta inmadurez va a ser una determinación de los hombres (utilizado aquí para referirse a todos los seres humanos) de valerse del propio entendimiento por sobre la guía de un otro (Jackson, 2007; González, 2010).

Para comprender esta independencia de juicio respecto a un otro, en tanto, los investigadores en Kant (Jackson, 2007; González, 2010) sugieren que es necesario relacionarla con otro concepto central del juicio moral en el filósofo, este es, el Imperativo Categórico. Este

Imperativo Categórico se encuentra formulado en distintas obras de Kant. Una de las formulaciones más citadas indica “[actuar] sólo de acuerdo a máximas a través de las cuales también puedes desear que se conviertan en leyes universales” Kant (1999, 4: 21). De este modo, es posible esbozar una comprensión un poco más fundamentada del llamado en el esclarecimiento de Kant. Si bien en él se invita a actuar de acuerdo al propio entendimiento, el Imperativo Categórico del filósofo va a restringir las máximas de la acción sólo a aquellas que pueden ser universales. El esclarecimiento como independencia de juicio, y central para la definición de estadio post convencional en Kohlberg, no va a significar por tanto un camino individualista de libertad, “a pesar” de la sociedad ejemplificada en un otro, sino que va a indicar al contrario, una libertad en interdependencia social al servicio de la razón universal, en la búsqueda de principios o máximas que lleguen a ser universales (Jackson, 2007).

#### 2.4. *Hacia la Madurez de Juicio*

Un segundo concepto difícil de traducir al castellano desde la definición del Esclarecimiento es “Mündigkeit”, la que en este caso se ha traducido con la expresión Madurez de Juicio. Esta misma expresión sirve de título para un libro central para la educación en la línea de la teoría crítica apoyada en la filosofía de Kant. Se trata de *Educación hacia la Madurez de Juicio (Erziehung zur Mündigkeit)* de Adorno (1970). En este texto el autor se va a referir al párrafo indicado del Esclarecimiento en Kant.

Con esta referencia, Adorno va a vincular el concepto de “Madurez de Juicio” con el de “Autonomía”, que para él no consiste en un concepto estático, como una autonomía que se pueda conseguir, sino dinámico, que “se está siendo” (1970). La autonomía, propuesta como estadio final en el modelo de Kohlberg *et al.* (1997), pasa a ser entonces un proceso que orienta la finalidad de la educación para Adorno y que incluye, a su vez, el desarrollo de la Madurez de Juicio como concepto de salida de la dependencia de otros para el entendimiento, hacia la búsqueda de principios que tengan validez universal, que sobrepasa al juicio individual.

En una postura crítica, Adorno se va a referir a una aplicación mucho más cotidiana que la pretensión de validez universal para explicar su comprensión de la Madurez de Juicio, vinculándolo con el cotidiano social. Pensando en la educación de un niño, Adorno va a apoyarse en el modelo propuesto por Freud para señalar que la Madurez de Juicio es un propósito ineludible en su formación (Adorno, 1970). Para desarrollar esta Madurez de Juicio es requisito, según Adorno, que el niño y luego el joven, tengan la experiencia de un momento de autoridad. Sin ella, el desprendimiento que significa la autonomía pierde sentido.

Pensando en la sociedad actual de su época, Adorno va a criticar la falta de autoridad difundida en un mundo dominado por los medios de comunicación de masas y su múltiple promoción de juicios interesados. Ante esta realidad, la solución propuesta por el autor va a ser una educación de la contradicción y del conflicto que abre nuevas posibilidades metodológicas para la propuesta de estadios de desarrollo señalada por Kohlberg. La reflexión crítica de situaciones cotidianas, según Adorno (1970), lleva a un proceso de desarrollo de la Madurez de Juicio y de Autonomía.

Esta educación de la contradicción y el conflicto consiste en el desarrollo de una mirada crítica hacia las propias contradicciones que ofrece la sociedad, por ejemplo, en el contraste con la información de los medios de comunicación. Este ejercicio va a permitir en los jóvenes la construcción de juicios autónomos, que evidencien el conflicto en un proceso dinámico (y no estático) de reflexión con el entorno social y sus contradicciones, y que los oriente hacia la Madurez de Juicio esperada por la educación (Adorno, 1970).

### *2.5. Desarrollo de la autonomía y coordinación de normas comunes*

La capacidad de alcanzar una Autonomía o Madurez de Juicio como se ha visto hasta aquí, pasa a ser con estas referencias una dimensión relevante dentro de las intenciones morales puestas en la educación en cada sociedad. Así como lo ha sugerido Adorno, son muchos otros autores quienes han realizado propuestas para guiar a los jóvenes hacia su Autonomía de Juicio, siempre en relación directa con su entorno grupal y social. Desde la tradición psicológica, son Piaget y Kohlberg

los autores más conocidos en el área pedagógica orientada por estos fines.

El psicólogo suizo Piaget (1896-1980) es conocido en el contexto educativo por su propuesta de un modelo de desarrollo para la cognición vinculado a los ciclos de la edad del niño. Además de ello, sin embargo, el autor también desarrolla proyectos ligados a un desarrollo no sólo cognitivo, sino también moral de los estudiantes. En su texto publicado como *La autonomía de la escuela*, Piaget (Piaget y Heller, 1968) describe una experiencia educativa realizada en una escuela que buscaba, al igual que en otras referencias de la época mencionadas, desarrollar la autonomía de los jóvenes a partir de su participación en las decisiones escolares. Siguiendo diferentes modelos revisados, esta participación puede proponer alcanzar distintos grados de autonomía dependiendo del nivel de autoridad otorgado a los estudiantes en la toma de sus decisiones. Lo central de la propuesta está en compartir un cierto grado de autoridad con los jóvenes, de modo de permitirles la creación de sus propias reglas, que luego deberán respetar (Piaget y Heller, 1968).

Este método educativo busca hacer práctica la definición etimológica del concepto de autonomía (auto=propio; nomos=norma) ofreciendo a los estudiantes escolares la posibilidad de crear sus propias normas y luego cumplirlas. Para su explicación, Piaget opone a este proceso el concepto de heteronomía, que restringe las normas sólo a aquellas provenientes de una autoridad exterior (hetero=otro). Las consecuencias psicológicas de desarrollo moral de cada una de estos métodos serán, sin embargo, diferentes. Como lo indica el propio autor, la heteronomía restringe el desarrollo de los estudiantes: “[e]n los métodos fundados en la imposición y el respeto unilateral solamente, la disciplina permanece mucho tiempo exterior al individuo (...) En tanto que la imposición permanezca, de este modo exterior a su espíritu, las condiciones resultarán desfavorables lo mismo para el desarrollo de la personalidad que para el de la solidaridad” (Piaget y Heller, 1968: 24).

Los métodos basados en la autonomía, en cambio, van a ofrecer mayores posibilidades de desarrollo social. “La autonomía es un proceso de educación que intenta, como todos los otros, de enseñar a

los individuos a salir de su egocentrismo para colaborar entre ellos y seguir las reglas comunes” (Piaget y Heller, 1968: 22). El método propuesto de creación de las propias normas va a estar, como aquí se indica, ineludiblemente vinculado al proceso de los otros estudiantes, quienes también estarán llamados a proponer normas. El carácter compartido del método va a obligar de este modo a los estudiantes a salir de sí, para colaborar con otros en el desarrollo de normas comunes. La autonomía, según Piaget, va a estar finalmente ligada a la salida del egocentrismo típico de los niños menores, la que espera se traduzca, en un proceso compartido de juicios, en el desarrollo de su solidaridad.

## 2.6. *El desarrollo moral grupal*

El psicólogo estadounidense Kohlberg (1927-1987) propone un modelo de desarrollo moral inspirado en parte en los estadios de desarrollo cognitivo de Piaget y en sus investigaciones morales. Como se ha señalado, en seis etapas el autor busca detallar el despliegue moral que los jóvenes pueden experimentar desde un comportamiento restringido al cumplimiento de normas (heterónimo) hacia uno orientado por el seguimiento de principios universales en pos del desarrollo de su autonomía (Kohlberg, 1984).

Las primeras dos etapas del modelo constituyen el nivel preconvencional. La etapa uno se refiere a la moral heterónoma, que evita el castigo supuesto de violar una regla. La segunda describe el seguimiento de normas para la satisfacción de los propios intereses. En el segundo nivel llamado convencional, el cumplimiento de normas es motivado en la etapa 3 por conservar las relaciones interpersonales, lo que en la etapa 4 se amplía a cumplir con la sociedad, el grupo o la institución a la que se pertenece. Finalmente, en el tercer nivel, Kohlberg sitúa un comportamiento post-convencional, o de principios. En él, en la etapa 5, las razones para hacer lo correcto radican en un sentido de compromiso contractual social para el bienestar de todos basado en un cálculo racional de utilidad general. En la última etapa las personas se comprometen con principios universales de justicia, igualdad y derechos humanos, escogidos por uno y válidos para todos (Kohlberg *et*

*al.*, 1997), en directa relación con el Imperativo Categórico propuesto por Kant.

Con este modelo progresivo por etapas, Kohlberg busca describir el desarrollo del juicio moral de los individuos. Elaborado en principio desde el punto de vista psicológico, Kohlberg y sus colaboradores (Colby, Kohlberg, Hewer, D., Gibbs y Power, 1987) estandarizaron una entrevista y un método de diagnóstico individual en base a las respuestas dadas a ciertos dilemas de decisión, que permitían reconocer, con mediana precisión, la etapa de desarrollo del juicio moral en la que los sujetos investigados se encontraban. La crítica respecto a la conexión de este desarrollo de juicio respecto a la acción moral cotidiana, sin embargo, no se hizo esperar (Kohlberg *et al.*, 1997). Si bien había un reconocimiento por parte de los autores del modelo de un desarrollo no uniforme de las etapas en todos los ámbitos de aplicación del juicio moral de los individuos, se hacía necesario precisar las condiciones para las cuales los cambios en el razonamiento moral estarían asociados a cambios conductuales y afectivos. El vínculo del desarrollo moral con la acción moral en distintas situaciones hacía necesario entonces explicitar el papel del grupo y la sociedad en el desarrollo moral del juicio y acción de los individuos.

Las interrogantes por reconocer los vínculos del juicio con la acción moral cotidiana en instancias sociales son las que motivan a Kohlberg a buscar evidencias del desarrollo moral no ya sólo en individuos, sino en grupos de personas. Así también, sin un interés predominante del desarrollo del juicio moral de las personas, sino en su acción y sus efectos en la convivencia real. En términos educativos, particularmente se interesa Kohlberg por los efectos e influencias del desarrollo del juicio moral en la acción moral en ambientes escolares. La relevancia del desarrollo del juicio moral no radicaba de este modo en el mero avance individual de una capacidad o una conducta individual, sino que debía poder observarse en situaciones grupales cotidianas. En palabras de Kohlberg, “La unidad de eficacia de la educación no es el individuo sino el grupo” (Kohlberg, 1971: 82), “La meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de la escuela así como en el desarrollo de cada estudiante” (Kohlberg *et al.*, 1997: 34).

### 3. Metodología

A partir de este breve análisis teórico de algunos de los autores más relevantes que han servido de referencia para la teoría del desarrollo del juicio moral y la autonomía, se han recogido los argumentos centrales que vinculan el juicio moral individual necesariamente con la participación colectiva y su posibilidad de acción práctica en la comunidad y en la sociedad. Revisando las bases del juicio moral en Kant se ha mostrado su vínculo con la búsqueda de principios universales. Esta premisa, como se ha indicado, ha sido la inspiradora de la última etapa del desarrollo del juicio moral en el modelo de Kohlberg. Pero el requisito de reconocer el vínculo entre este desarrollo de juicio con la acción moral cotidiana ha permitido descubrir la influencia del grupo para el desarrollo moral del sujeto no sólo en el nivel post-convencional indicado en el modelo de desarrollo individual (Colby *et al.*, 1987), sino que se advierte su participación en todas las etapas del Desarrollo Moral Grupal y colectivo. De modo similar a lo indicado por Piaget (Piaget y Heller, 1968), la salida de los sujetos del individualismo hace necesaria la coordinación con los otros para la conformación de normas comunes. Este ejercicio comunicativo, sin embargo, parece no ser sólo un camino de establecimiento de normativas para su posterior aplicación, sino que se reconoce también como un proceso continuo de autonomía, como lo indicara T. Adorno (1970).

La Madurez de Juicio moral no resulta entonces como fruto de un desarrollo natural de los individuos que sea necesario esperar, sino que se hace posible sólo en instancias de reflexión y discusión con otros. Un ejemplo para este método de reflexión es el planteado por Adorno en su crítica a los medios de comunicación de masas. Pero esta dinámica puede verse reflejada en prácticas aún más cotidianas como son las mismas situaciones del cotidiano de la escuela, en las que el joven estudiante aprende a ser uno más entre sus pares, de quienes, reconoce Kohlberg (Kohlberg *et al.*, 1997), depende el cambio de vida que experimenta en su propio cotidiano escolar.

En este sentido, es el cotidiano escolar, con sus experiencias de comunicación, intercambio, conflicto y reflexión el que se ofrece como método propicio para el desarrollo moral. Un acompañamiento per-

tinente en este sentido permitiría, según este modelo, el desarrollo moral de los estudiantes, tomando en cuenta las etapas en su proceso de relación grupal.

Para el análisis de situaciones grupales de la vida escolar, Kohlberg va a plantear un nuevo modelo, que comprende tres dimensiones de observación grupal que se complementan con los niveles de desarrollo moral individual planteados en sus primeros trabajos (Kohlberg *et al.*, 1997). Ellas surgen de un estudio de las bases sociales del desarrollo moral, inspirado también para ello en las reflexiones de la obra de Durkheim (2002) respecto a los procesos de determinación y relación con las normas en contextos grupales.

La primera dimensión (D1) se refiere al nivel de pertenencia y valoración comunitaria que el grupo percibe entre sí. Ésta se desarrolla desde una desvalorización de la institución (nivel cero) hacia una Comunidad Normativa (nivel cuatro), donde los miembros de la escuela valoran la comunidad en sí misma y apoyan las responsabilidades del grupo (Kohlberg *et al.*, 1997).

La segunda dimensión (D2) está referida al sentido de pertenencia hacia el grupo, que se inicia en una etapa de satisfacción de las necesidades individuales de sus miembros (etapa 2) hasta una comunidad percibida como un “todo orgánico compuesto por sistemas interrelacionados” (Kohlberg *et al.*, 1997: 137) que posibilitan el funcionamiento colectivo.

La tercera dimensión (D3) expresa la fase de desarrollo de la norma colectiva, que se inicia con una fase nula, donde no hay establecimiento de normas comunes, hacia una fase número siete, donde las normas son esperadas por el grupo (Kohlberg *et al.*, 1997).

Finalmente, el modelo se refiere al nivel de desarrollo de la autonomía de juicio moral de los participantes (D4). La combinación de este modo de la valoración de pertenencia grupal con el respeto y la promoción de la autonomía, resguarda que la valoración colectiva de los sujetos al grupo no se traduzca en un fanatismo ciego por sobre los legítimos intereses individuales. La valoración grupal, por su parte, va a estar referida tanto a la institución como al sentido de pertenencia y a la norma, las que dan cuenta de la vinculación del desarrollo moral individual con su aplicación en contextos sociales grupales (Kohlberg *et al.*, 1997).

Considerando estas cuatro dimensiones del modelo propuesto por L. Kohlberg *et al.* (1997) para identificar el nivel de Desarrollo Moral Grupal, se analizan a continuación discusiones surgidas en grupos de discusión en cursos de formación técnica escolar. Se trata de tres entrevistas grupales abiertas, en el sentido de los Grupos de Discusión, que permiten el registro de una interacción con baja intervención de investigador (Callejo, 2001).

#### 4. Resultados

Tomando en cuenta las referencias para la observación del desarrollo Moral Grupal planteadas en el modelo grupal de Kohlberg planteadas en este artículo (Kohlberg *et al.*, 1997), se presenta, a continuación, de modo ilustrativo, un análisis sintetizado de discusiones grupales surgidas como parte de una investigación realizada en cursos de formación técnica escolar.

El motivo planteado para la discusión en el grupo fue la preocupación de los estudiantes por su futuro laboral cercano, luego de experimentar su práctica laboral.

La técnica de entrevista escogida fue la “discusión grupal” (Callejo 2001; Bohnsack 2008), que a diferencia de los grupos focalizados (Focus Group), restringe la participación del entrevistador al planteamiento inicial del problema y a una motivación a la discusión, sin intentar regular su foco. Con este tipo de entrevistas, se espera registrar relatos colectivos comunes que reflejen el proceso de discusión e intercambio de los entrevistados.

Se entrevistaron tres grupos de ocho estudiantes cada uno, de edades entre los 15 y 19 años, luego de su práctica laboral. Posteriormente se transcribieron las grabaciones y se aplicó un análisis de contenido al texto en dos momentos. En primer lugar se identificaron los temas que surgieron durante las conversaciones grupales (Bohnsack, 2008). Posteriormente, se realizó un análisis de contenido (Bardin, 1991) siguiendo las cuatro dimensiones de Desarrollo Moral Grupal postuladas por Kohlberg presentadas brevemente en este artículo (Kohlberg *et al.*, 1997), a saber, (D1) su nivel de valoración institucional, (D2) su

sentido de pertenencia colectiva, (D3) sus fases en la construcción de normas colectivas y (D4) su correlato en el nivel de desarrollo moral individual.

Al revisar los temas más significativos tratados por el grupo, resulta relevante la atención prestada por los entrevistados a los conflictos experimentados en su práctica laboral. Si bien también se refieren a dificultades técnicas en la práctica del oficio, las dificultades sociales identificadas por los estudiantes cuentan con una descripción marcadamente más detallada y extensa. Se refieren al desorden administrativo y funcional de los lugares de trabajo, a la frecuencia de accidentes laborales y a las discriminaciones sufridas por ellos o por otros jóvenes durante el período laboral.

En el análisis por categorías de estos temas, el nivel de valoración institucional (D1) alcanza el nivel bajo extrínseco e instrumental, en cuanto los jóvenes se identifican con sus instituciones escolar y laboral sólo como una ayuda para satisfacer sus necesidades individuales. Si bien valoran una institución escolar, ello es sólo en cuanto les permita una proyección laboral exitosa, así como también señalan su anhelo de pertenecer a instituciones laborales que les otorguen altos beneficios individuales. Este constituye el segundo de los cinco niveles de desarrollo de esta dimensión de valoración institucional (D1).

Respecto a su sentido de pertenencia comunitaria (D2), los entrevistados se ubican la etapa dos de un total de cuatro, en cuanto valoran su comunidad sólo en la medida en que satisface las necesidades concretas de sus miembros.

En relación con las fases de desarrollo de la norma colectiva (D3) (Kohlberg *et al.*, 1997), los entrevistados se ubican en la mayoría de los casos en la fase cero de un total de siete, en cuanto aún no proponen normas colectivas. Sin embargo, en la discusión de algunas situaciones particulares, se advierte que las conversaciones grupales se orientan hacia la reflexión de conflictos de integración en los trabajos, en las que los entrevistados proponen normas para la aceptación en el grupo, que según ellos deberían regir en los contextos laborales. Es decir, alcanzando el segundo nivel en esta dimensión (D3).

El correlato de desarrollo moral individual de estas discusiones (D4) corresponde a la etapa dos del nivel preconventional, que resalta

el sentido instrumental del intercambio. El planteamiento de normas comunes de ingreso al grupo, en tanto, se mueve hacia el nivel convencional en la etapa tres para esta dimensión (D4), en cuanto expresa expectativas interpersonales de relación grupal.

En síntesis, se advierte que para este caso una atención a la discusión de conflictos reales experimentados por el grupo promueve la coordinación de normas comunes, elevando el desarrollo moral del grupo, trasladando su desarrollo moral en una equivalencia con el modelo individual de una etapa pre-convencional a una etapa convencional, en beneficio grupal por sobre el beneficio individual. El espacio de reflexión en torno a un conflicto social vivido, en tanto, se propone como método posible de desarrollo moral, en cuanto permite trasladar los intereses individuales hacia intereses grupales, en la línea de un desarrollo dinámico de su autonomía de juicio (Adorno, 1970; Kohlberg *et al.*, 1997).

## 5. Conclusiones

El análisis de los referentes teóricos que fundamentan el modelo de desarrollo moral presentado por Kohlberg (Kohlberg *et al.*, 1997) ha permitido reconocer su vínculo social y grupal. La referencia al Imperativo Categórico de Kant, como se ha visto, no se comprende como un propósito normativo individual aislado, sino como una búsqueda de principios de valor universal. La interpretación de Adorno (1970) de este Imperativo Categórico permite identificarlo a su vez como un proceso, y no como un nivel fijo, de autonomía hacia la Madurez de Juicio. Para este movimiento, Adorno va a proponer la crítica y el análisis del conflicto en las situaciones sociales percibidas por un grupo.

Kohlberg (Kohlberg *et al.*, 1997), como se indicó, toma de referencia el Imperativo Categórico de Kant como un nivel postconvencional ideal en el desarrollo del juicio moral individual. Con el avance de sus investigaciones, sin embargo, reconoce la necesidad de vincular este desarrollo con el contexto social y grupal en el que se desenvuelve el individuo, particularmente, con sus experiencias escolares. Sin llegar a plantear un análisis crítico de las condiciones sociales como lo expre-

sara Adorno, sí el autor norteamericano da cuenta de la necesidad de relacionar el desarrollo moral con el análisis de situaciones y conflictos sociales que tienen lugar en el cotidiano de la escuela, experimentadas por el grupo, cuya respuesta motivaría el Desarrollo Moral Grupal en etapas similares a las identificadas para el individuo.

Con dimensiones referidas a la (D1) valoración institucional, (D2) su sentido de pertenencia, al (D3) planteamiento de normas comunes y a su (D4) correlato con el desarrollo moral individual, el autor propone analizar el Desarrollo Moral de Grupos, que complementen el análisis de desarrollo moral individual de sus integrantes.

La revisión de los grupos de discusión, en tanto, propuestos como ejemplo ilustrativo de estas dimensiones, permitió reconocer dos aspectos relevantes de los mencionados en este breve recuento teórico. En primer lugar, se evidencia con este ejemplo la significancia atribuida por el grupo a los temas de discusión que se refieren a conflictos y contradicciones sociales, como lo expresara Adorno (1970). La reflexión en torno a estos temas de la experiencia social real surge entonces como una posibilidad metodológica adicional que puede motivar el Desarrollo Moral de los Grupos en los que se plantea esta discusión.

La sola referencia al análisis del conflicto, sin embargo, no permite identificar niveles de desarrollo moral entre los individuos. Para esta identificación, se utilizaron en un segundo análisis, las categorías planteadas por L. Kohlberg. Con ellas se reconoció que el grupo mostraba un nivel de Desarrollo Moral Grupal preconventional, marcado por el cumplimiento de propósitos instrumentales. El desarrollo de la discusión en torno a problemas sociales comunes para el grupo, sin embargo, permitió observar una actitud común que se orienta hacia el desarrollo moral del siguiente nivel, denominado convencional, expresado en el planteamiento de normas comunes (D3). Es el planteamiento de reglas comunes de pertenencia dentro del grupo, surgida como respuesta a los conflictos sociales aludidos por los participantes, la que permite reconocer un rasgo del nivel convencional (D4), en cuanto incluye expectativas interpersonales dentro del grupo, mostrando con ello la posibilidad de desarrollo moral grupal en este tipo de instancias de discusión.

Con estos resultados de análisis se ilustra el valor de la discusión

grupales para el Desarrollo Moral Grupal de sus integrantes. De modo similar a lo descubierto por Kohlberg en su planteamiento de la Comunidad Justa (Kohlberg *et al.*, 1997) como un método de Desarrollo Moral Grupal, en similitud a la educación de la Autonomía planteada por Piaget (Piaget y Heller, 1968), esta investigación constata que la reflexión grupal de conflictos sociales comunes para el grupo surgidos fuera de la escuela (como es el ejemplo de las prácticas laborales) o al interior de la escuela (como son los ejemplos planteados por la Comunidad Justa) permiten desarrollar el juicio moral de sus participantes, en cuanto se desarrolle con ella la reflexión moral en el grupo.

Este tipo de instancias, finalmente, ofrece la potencialidad de proponer nuevos métodos de Desarrollo Moral Grupal para las instituciones educativas. Si bien el ejemplo ha mostrado su aplicación en instancias que tienen relación con una práctica laboral experimentada fuera de la escuela, sus fundamentos teóricos sugieren su aplicación a la reflexión grupal de distintas situaciones que afectan al grupo, provengan desde el interior o del exterior de la escuela.

La estructura de este método requiere, según estos antecedentes, de la participación de los integrantes del grupo en instancias de Grupos de Discusión —que no se restrinja a una pauta que guía la discusión de un modo cerrado, sino que permite el intercambio de los participantes para la reflexión en torno a situaciones experimentadas por el grupo.

Para el análisis de los posibles avances de este tipo de métodos de reflexión para los participantes de un grupo, en tanto, se hace necesario percibir no sólo el desarrollo moral de los individuos, sino también del grupo siguiendo las cuatro propuestas por el modelo de Desarrollo Moral Grupal planteado por Kohlberg. Este tipo de reflexión se asemeja también a los procesos de Discusión de Dilemas propuestos por los colaboradores de Kohlberg (Blatt y Kohlberg, 1975; Kohlberg *et al.*, 1997), pero que, aplicado a situaciones de la experiencia grupal, presenta aplicaciones cotidianas con en el desarrollo moral grupal en beneficio de la comunidad.

En este sentido, la aplicación de este tipo de métodos de reflexión de situaciones cotidianas puede colaborar con los profesores en la ampliación de oportunidades de desarrollo moral en el contexto educativo. A partir de estos supuestos, se sugiere la realización investigaciones

empíricas posteriores que puedan estructurar nuevas aplicaciones en métodos de acompañamiento, diseñados para el desarrollo moral grupal en la formación escolar.

## Referencias

- Adorno, T. (1970). *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt am Main: Surkamp.
- Bardin, L. (1991). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Blatt, M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral development. *Journal of Moral Education* 4 (2): 129-161.
- Bohnsack, R. (2008). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methods*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Colby, A.; Kohlberg, L.; Hewer, A.; D., C.; Gibbs, J. y Power, C. (1987). The measurement of moral judgement, vol. 2: Standard Issue Scoring Manual. NY: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (2002). *La educación moral*. Madrid: Morata.
- González, M. (2010). El concepto de leyes prácticas en la ética kantiana. *Revista de Filosofía* 66, 107-126.
- Jackson, L. (2007). The individualist? The autonomy of reason in Kant's philosophy and educational views. *Stud Philos Educ* 26, 335-344.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage Was ist Aufklärung?, *Berlinische Monatsschrift* : 481-494.
- Kant, I. (1999). *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Kohlberg, L. (1971). Cognitive developmental theory and practice of collective moral education. En: Sizer, N. & Sizer, T. (Ed.), *Moral education: Five lectures* (pp. 57-83). Cambridge: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. Vol. 1: *The Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Kohlberg, L.; Power, F. C. y Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.
- Magendzo, A.; Donoso, P. y Rodas M. T. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Mena, M. I., Romagnoli, C. y Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades Investigativas en Educación* 9, 1-21.

- Mesa, J. A. (2004). Tendencias actuales en la educación moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 2 (1), 16-40.
- MINEDUC (2013). Nuevas Bases Curriculares. MINEDUC. Disponible en [http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&xt\\_busc\\_a=1&results&search=1&dis=0&category=1](http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&xt_busc_a=1&results&search=1&dis=0&category=1) visitado en febrero 2013.
- MINEDUC (2003). ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula? Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2009). Ley General de Educación. Ley 20370, Diario Oficial.
- Muñoz, C.; Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica: un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas* 12, 95-115.
- Nucci, L. P. y Narvaez, D. (Ed.) (2008). *Handbook of moral and character education*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Piaget, J. y Heller, J. (1968). *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- PNUD (2002). *Desarrollo humano en Chile. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Power, F. C. y Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The just community approach to moral education and the moral atmosphere of the school. En: (Ed.) *Handbook of moral and character Education*. New York: Taylor and Francis Group.
- Romeo, J. (2001). Los objetivos fundamentales transversales en busca de un currículo holístico. *Estudios Pedagógicos* 27, 119-130.
- Toledo, M. I. y Gazmuri, R. (2009). Obedientes memoriones o reflexivos pensantes: tensiones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente de Chile en 6° año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos* 35 (2), 155-172.

Recibido: 15-01-2013 Aprobado: 29-06-2013