Mª TERESA GARCÍA DOMÍNGUEZ

DESARROLLO MORAL Y CULPABILIDAD.
MODELOS CONCEPTUALES Y APLICACIÓN EMPÍRICA.

T E S I S D O C T O R A L

DIRIGIDA POR EL DR. D. JOSÉ MIGUEL MARINAS HERRERAS

SECCIÓN DEPARTAMENTAL DE ÉTICA Y SOCIOLOGÍA.

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO, MORAL Y POLÍTICA II.

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

1997

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

DESARROLLO MORAL Y CULPABILIDAD. MODELOS CONCEPTUALES Y APLICACIÓN EMPÍRICA.

TOMO I

Mª TERESA GARCÍA DOMÍNGUEZ

1997

Í N D I C E

TOMO I

PRÓLOGO 11

INTRODUCCIÓN 13

1.- TEORÍAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL: JEAN PIAGET 19

1.1.- El criterio moral en el niño 24
1.2.- El criterio moral en la niña 28
1.3.- El individuo y la sociedad 29
1.4.- El realismo moral 31
1.5.- Responsabilidad objetiva y subjetiva 32
1.6.- La noción de justicia: la justicia retributiva y distributiva 37
1.7.- La responsabilidad, la autoridad moral y la educación moral: **DURKHEIM** y **FAUCCONET** 43
1.8.- Génesis de los sentimientos morales: **BOVET** y **BALDWIN** 46
1.9.- Conclusión 48
1.10.- Estudios posteriores de **PIAGET** en torno a la moral 49
1.11.- Trascendencia y valoración de la obra de **PIAGET** 51

2.- EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: LAWRENCE KOHLBERG 55

2.1.- Críticas de **KOHLBERG** a otras teorías morales. **ERIKSON** 60
2.2.- Estructura y programa de la obra de **KOHLBERG** 66
2.3.- Aportaciones de **KOHLBERG** a la Psicología Moral: El concepto de moralidad 73
2.4.- Los estadios morales 75
2.5.- El sistema de los aspectos 91
2.6.- **KOHLBERG** y **RAWLS**: La justicia 94
2.7.- Posiciones críticas y revisiones de **KOHLBERG** 101

3.- PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL FEMENINO: CAROL GILLIGAN 111

3.1.- Críticas de **GILLIGAN** a otras teorías morales: Las diferencias sexuales 114
3.2.- Observaciones de **GILLIGAN** sobre las diferencias sexuales en torno al sentido de la justicia en **FREUD**, **PIAGET** y **KOHLBERG** 120
3.3.- El desarrollo moral de las mujeres (estudio sobre la decisión de abortar) y el lenguaje moral 124
3.4.- Conclusión 130
3.5.- Aportaciones y críticas a **GILLIGAN** 131

4.- MORALIDAD Y CONVENCIÓN: ELLIOT TURIEL 135

4.1.- El desarrollo del conocimiento social: Moralidad y convención 138
4.2.- **PIAGET** y **TURIEL**: Moralidad y convención 140
4.3.- **KOHLBERG** y **TURIEL**: Moralidad y cambios evolutivos 145
4.4.- Críticas de **TURIEL** a otras teorías morales 148
4.5.- Moralidad y convención: La justicia 152
4.6.- Relación entre juicio moral y acción 154
4.7.- Conclusión 157

5.- LA ÉTICA DISCURSIVA: JÜRGEN HABERMAS 159

5.1.- Desarrollo y concepto de identidad del yo 161
5.2.- Consideraciones de **HABERMAS** en torno a **PIAGET** y a **KOHLBERG** 163
5.3.- Consideraciones de **HABERMAS** en torno a **GILLIGAN** y a **RAWLS** 166
5.4.- Identidad del yo. Sentimiento de culpabilidad 169
5.5.- Conceptos básicos de la acción comunicativa 172
5.6.- Estructuras generales de la actividad comunicativa 175
5.7.- Los supuestos filosóficos fundamentales de la teoría de **KOHLBERG** y **HABERMAS** 178
5.8.- Relaciones entre cognición social y moral 181
5.9.- La estructura de las perspectivas de la acción orientada hacia al entendimiento 182
5.10.- Las etapas morales 186
5.11.- Conclusión 190

6.- APORTACIONES DEL PSICOANÁLISIS AL "DESARROLLO MORAL" Y AL "SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD" 193

6.1.- **FREUD** y la génesis de la conciencia moral 195
6.2.- El sentimiento de culpabilidad 199
6.2.1.- Aspecto psicoanalítico del sentimiento de culpabilidad: **FREUD** 200
6.2.2.- Causas del sentimiento de culpabilidad 202
6.2.3.- El "pecado original" de la Humanidad y la construcción del "yo" . . . 204
6.2.4.- Psicología psicoanalítica y psicología cristiana en torno a la culpa . . 209
6.2.5.- Interpretación psicoanalítica de los sentimientos de culpabilidad . . . 212
6.2.6.- Manifestaciones del sentimiento de culpabilidad 214
6.2.7.- El chivo expiatorio y los fracasos de moralización de la Humanidad . 217
6.3.1.- El sentimiento de culpabilidad y la culpa 219
6.3.2.- Aspectos fundamentales de la culpa 221
6.3.3.- Culpa y existencia 226
6.3.4.- Vivencia y descargo de la culpa 229
6.3.5.- Medición de la respuesta posterior a la transgresión 239
6.4.1.- Contribuciones del Psicoanálisis al "sentimiento de culpabilidad": **M. KLEIN** 242
6.4.2.- Otras aportaciones al "sentimiento de culpabilidad" en la línea de **M. KLEIN** 248
6.4.3.- Contribuciones de otros autores al estudio del "sentimiento de

culpabilidad" 257

7.- HACIA UN MODELO INTEGRADO DE DESARROLLO MORAL 261

8.- DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO 267

8.1.- **Primera parte: Los dilemas Morales de KOHLBERG** 268
8.1.2.- Análisis de los datos 271
8.1.3.- Análisis de los resultados 273

8.2.- **Segunda parte: Los grupos de discusión. Dimensiones analíticas** . . 277
8.2.1.- La familia 284
8.2.2.- La sexualidad y la procreación 297
8.2.3.- La discriminación sexual en el reparto de las tareas domésticas, en el trabajo y en la educación 304
8.2.4.- Las amistades y compañeros 311
8.2.5.- La organización del grupo 318
8.2.6.- El ocio 325
8.2.7.- Las normas 330
8.2.8.- La justicia y la responsabilidad 335
8.2.9.- La moralidad 345
8.2.10.- La culpabilidad 350
8.2.11.- Los valores 356

8.3.- Conclusión 361

9.- CONCLUSIÓN FINAL: RELACIÓN ENTRE MORAL Y DISCURSO. PERFILES SINTÉTICOS Y DIFERENCIALES 363

10.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 367

TOMO II

ANEXO I: ENTREVISTA ESCRITA DE KOHLBERG SOBRE EL JUICIO MORAL (VERSIÓN ESTANDARIZADA DE 1987, FORMA B)

1.- INSTRUCCIONES 9

2.- HISTORIA I (DILEMA IV) 10

3.- HISTORIA II (DILEMA IV') 11

4.- HISTORIA III (DILEMA II) 12

5.- HOJA DE RESPUESTA 13

6.- HOJA DE PUNTUACIÓN STANDARD. FORMA B 14

7.- NORMAS DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL DE **KOHLBERG** 15

8.- EJEMPLO DE "IDENTIFICACIÓN CLARA" ENTRE UNA UNIDAD DE JUICIO MORAL DE LA ENTREVISTA (CE) Y UN "CRITERIO DE JUICIO" (CJ) DEL MANUAL 20

9.- ANÁLISIS DE LOS DATOS 23

Distribución por sexo y nivel 24
Distribución por edad, sexo y nivel 25
Porcentaje por sexo y nivel 26
Distribución por estadio, curso y sexo 27
Puntuación media en los estadios 28
Puntuación en los estadios según la edad 29
Puntuaciones en los estadios según el nivel de estudios 30

$(Chi)^2$ y análisis de la varianza por curso y sexo 31
$(Chi)^2$ y análisis de la varianza por estadio moral, curso y sexo 32
$(Chi)^2$ y análisis de la varianza por estadio moral, curso, sexo y edad 33

Madurez moral por estadio y sexo 34
Madurez moral por estadio y curso 35
Madurez moral por curso y sexo 36
Madurez moral por estadio y edad 37
Madurez moral por estadio, curso y sexo 38
Madurez moral por curso, sexo y edad 39

Contraste de Medias (T de STUDENT) por sexo 40
Contraste de Medias (T de STUDENT) por curso 41

Análisis de la varianza (madurez, sexo y estadio moral) 42
Análisis de la varianza (madurez, sexo y curso) 43
Análisis de la varianza (madurez, estadio y curso) 44

Correlaciones 45

ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN DE LAS CINTAS MAGNETOFÓNICAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

A.- PRIMERA PARTE

2.1.1.- Grupo de chicos de 1° de B.U.P. 49
2.1.2.- Grupo de chicas de 1° de B.U.P. 61
2.1.3.- Grupo mixto de 1° de B.U.P. 76

2.1.4.- Grupo de chicos de 3° de B.U.P. 90
2.1.5.- Grupo de chicas de 3° de B.U.P. 104
2.1.6.- Grupo mixto de 3° de B.U.P. 128

B.- SEGUNDA PARTE

2.2.1.- Grupo de chicos de 1° de B.U.P. 147
2.2.2.- Grupo de chicas de 1° de B.U.P. 158
2.2.3.- Grupo mixto de 1° de B.U.P. 174

2.2.4.- Grupo de chicos de 3° de B.U.P. 187
2.2.5.- Grupo de chicas de 3° de B.U.P. 208
2.2.6.- Grupo mixto de 3° de B.U.P. 232

PRÓLOGO

A mi familia.

A mis alumnos.

Han pasado varios años desde que realicé el Examen de Grado sobre "El sentimiento de culpabilidad". Pensaba seguir investigando sobre el tema, pero ha sido posteriormente, al entrar en contacto con el mundo de la docencia, en concreto con el alumnado de Enseñanza Secundaria y a través de las asignaturas de Filosofía y de Ética, lo que me ha llevado a ampliar mis conocimientos y a investigar en el vasto y no del todo conocido mundo de la Psicología Moral.

En estos momentos, raro es el día en el que no oigamos hablar de pérdida o más bien cambio de los valores morales en nuestra sociedad y en concreto en nuestra juventud. Los estudios al respecto cada vez son más numerosos y en los planes de enseñanza se propugna que deben estar implícitos en los "curricula". A través de esta Tesis he pretendido, a la luz de las investigaciones y enseñanzas de los más importantes psicólogos morales, que recojo en la primera parte, esclarecer en la segunda, cuál es el universo moral de los jóvenes, cómo van avanzando de una moral heterónoma a una moral cada vez más autónoma y si ambos sexos lo llevan a cabo de la misma manera. Para ello me he servido de sus voces, de su palabra, a través de grupos de discusión.

Soy consciente de lo limitado de este estudio, no obstante creo que ha merecido la pena por el enriquecimiento personal y profesional que ha supuesto y por la pequeña aportación que pueda suponer a la investigación de la Psicología Moral, que afortunadamente cuenta cada vez con más adeptos.

Agradezco profundamente al director de esta Tesis, D. José Miguel Marinas Herreras, sus orientaciones, apoyo y estímulo que desde el primer momento hasta el final me ha prodigado.

Agradezco a mi familia su interés y preocupación, que se han manifestado en muchos momentos en estrecha dedicación, demostrando una vez más lo mucho que son capaces de hacer por ayudarme.

Agradezco a mis amistades y compañeros su interés y sus sugerencias que me han hecho reflexionar a lo largo de este dilatado tiempo.

Y por fin, agradezco a mis alumnos, fundamentalmente a los que gracias a sus participación desinteresada, emplearon su tiempo y dejaron su voz y sus reflexiones para que esta Tesis se llevara a cabo.

A todos, muchas gracias.

INTRODUCCIÓN

El tema de la moralidad ha preocupado a los filósofos y también a los psicólogos, quienes a través de estudios empíricos, han tratado de definir en qué consiste la moral. Es el caso entre otros, de **KANT**, **DURKHEIM** y **PIAGET** que destacan el concepto de regla y respeto por la misma, o el de **MILL** y **DEWEY** que identifican la moral con una consideración de las consecuencias para el bienestar de los otros, mientras que **RAWLS** y **KOHLBERG** identifican la moral con la justicia, **FREUD** y la Escuela Psicoanalítica sostienen que la conciencia moral es la percepción interna de la repulsa a determinados actos, manifestada por el sentimiento de culpabilidad.

En este momento se debate si lo moral se puede definir en términos de justicia, de igualdad, de universalidad, o si, por el contrario, lo moral ha de ser definido en términos de responsabilidad, de lo singular, de lo personal, de la empatía, del cuidado, si se trata de estilos o de sistemas totalmente diferenciados de moral. Gracias al tratamiento científico de los problemas éticos se ha logrado una mayor comprensión del tema de la responsabilidad moral y actualmente estamos en mayor disposición de comprender el comportamiento ajeno y de calibrar el grado de culpabilidad de una acción.

Las investigaciones sobre la génesis de la conciencia moral se iniciaron a comienzos del siglo XX y actualmente podemos decir que vuelven a cobrar vigencia tras los trabajos de **PIAGET** y fundamentalmente tras la divulgación de los estudios recientes de **KOHLBERG** y la polémica surgida en torno al cognitivismo moral.

En nuestro país esto es evidente si tenemos en cuenta los estudios psicosociológicos sobre el tema de la moralidad, además de las distintas investigaciones llevadas a cabo por varias Universidades españolas o Congresos, en los que se aborda desde una perspectiva interdisciplinar el tema de la moralidad y los valores, así como publicaciones y Tesis Doctorales que sobre este tema cada vez son más abundantes, como iremos constatando en el desarrollo de estas páginas.

Podemos distinguir dos concepciones claramente diferenciadas en la reciente tradición psicológica: La que considera el desarrollo moral como proceso de internalización de las normas y prohibiciones socialmente sancionadas, llevada a cabo por neoconductistas, teóricos del aprendizaje social y psicoanalistas, que consideran que el niño va haciendo suyas las normas progresivamente a través de las influencias de los padres; y la posición constructivista que concibe el progreso moral como la elaboración de juicios universales sobre lo bueno y lo malo. Este enfoque sostiene que el desarrollo moral consiste en la adquisición de principios autónomos de justicia, fruto de la cooperación social, del respeto a los derechos de los otros y de la solidaridad.

Los métodos de investigación empleados por estas corrientes son diferentes. En la tradición neoconductista una de las técnicas experimentales utilizadas es la de los "juguetes prohibidos". La conducta del niño es observada comprobándose la cantidad de transgresiones que realiza durante ese tiempo al tocar o jugar con juguetes prohibidos, de esta manera se

comprueba la aceptación o transgresión de las normas o instrucciones que el experimentador ha tratado que se cumplan. En el enfoque cognitivo-estructural el método más empleado son los juicios sobre situaciones hipotéticas presentados en forma de historias, es el caso de **KOHLBERG. PIAGET** consideraba la moralidad del niño en su propio contexto social; junto con el estudio de las reglas del juego de las canicas o el diálogo con los niños acerca de su concepción de la mentira, hace un amplio uso de la presentación de historias para comprobar el cambio que se produce en el juicio moral del niño y el grado de culpabilidad.

Respecto a los temas que abordan, las teorías del aprendizaje se han orientado hacia el estudio de la conducta abierta, las transgresiones concretas, la resistencia a la tentación y la conducta prosocial, mientras que el modelo cognitivo-evolutivo se ha centrado en el juicio moral. Últimamente se han producido intentos de aproximación, los conductistas han comprobado experimentalmente la contribución de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la conducta moral y han dirigido sus estudios a explorar la incidencia del conocimiento del código moral en el control de la propia conducta. Los psicólogos cognitivos están estudiando cada vez más el juicio moral en el niño en el marco de su comportamiento, en situaciones sociales de la vida diaria. Sin embargo, las relaciones entre el conocimiento y la acción continúan siendo una de las cuestiones menos claras y más controvertidas en el campo del desarrollo moral.

En cuanto a los problemas que se plantean, las investigaciones empíricas de los teóricos del aprendizaje, presentan en su conjunto una débil asociación entre la conducta moral abierta y las medidas cognitivas sobre el juicio moral, pero en los últimos años se ha producido una cierta corrección y matización de estos planteamientos.

La posición de **KOHLBERG** es que el desarrollo moral es un proceso unitario, en el que ciertas variables internas predicen el comportamiento moral. La influencia situacional es sin embargo mayor en el nivel preconvencional que en los niveles superiores y la mayoría de las investigaciones han confirmado la secuencia evolutiva que se produce a lo largo de las diferentes dimensiones que configuran el juicio moral. En la investigación de **PIAGET** estas dimensiones incluyen el paso de la responsabilidad objetiva, en la que se tienen en cuenta sólo las consecuencias, a la consideración de intenciones y motivos que supone la responsabilidad subjetiva; de la sanción expiatoria a la reciprocidad; de la justicia inmanente a la justicia basada en la realidad.

KOHLBERG, a través de estudios transculturales, indica que la secuencia de los estadios no se ve significativamente afectada por las distintas concepciones sociales y religiosas, no occidentales o primitivas. Lo único que cambia es el contenido de las respuestas y la velocidad del desarrollo.

A través de estas páginas voy a ir analizando las aportaciones de los principales psicólogos morales, las críticas que han recibido y que han servido para realizar nuevas investigaciones sobre el desarrollo moral y que en nuestro caso han constituido el marco teórico para encuadrar el universo moral de los jóvenes y su grado de madurez. La primera parte de mi trabajo se va a centrar en examinar de forma expositiva las principales teorías sobre el desarrollo moral: la teoría psicoanalítica, la teoría cognitivo-evolutiva, la teoría de la socialización y la teoría de la acción comunicativa de la ética discursiva.

El enfoque cognitivo-evolutivo de la moral tiene como figura clave a **PIAGET** (1932), pero también son importantes: **J.M. BALDWIN** (1906), **BULL** (1969), **J. DEWEY** y **J.H. TUFTS** (1932), **HARVEY, HUNT** y **SCHROEDER** (1961), **HOBHOUSE** (1906), **KOHLBERG** (1964), **Mc.DOUGALL** (1988), **J.G.H. MEAD** (1934). La característica común es el uso del concepto de estadio y la noción de reorganización secuencial relacionada con la edad en el desarrollo de las actitudes morales. Existe un componente básico cognitivo-estructural y son universales los principales aspectos del desarrollo desde el punto de vista cultural. Las normas y principios básicos son estructuras que nacen de las experiencias de interacción social. Los estadios morales vienen definidos por unas estructuras de interacción entre el sujeto y los demás.

Las teorías de la socialización o del aprendizaje social tienen como representantes destacados a **ARONFREED** (1968), **BANDURA** y **WALTERS** (1959), **BERKOWITZ** (1964), **HOFFMAN** (1970), **MILLER** y **SWANSON** (1960), **SEARS, RAU** y **ALPERT** (1965), **WHITING** y **CHILD** (1953). Consideran que el desarrollo moral consiste en una creciente conformidad conductual y afectiva a unas reglas morales más que un cambio cognitivo-estructural. La moral está basada en la búsqueda de recompensas sociales y evitación del castigo. La norma moral básica es la interiorización de unas reglas culturales externas.

Debido a la complejidad del tema, he considerado oportuno centrarme en los psicólogos más significativos que han abordado el tema de la moralidad y más en concreto el desarrollo moral, así como "el sentimiento de culpabilidad". Aunque no he eludido a otros estudiosos del tema, que enriquecen estas perspectivas, he acotado una serie de núcleos temáticos tales como: la génesis del criterio moral según **PIAGET**; los estadios cognitivo-estructurales del desarrollo moral de **L. KOHLBERG;** las aportaciones de **ERIKSON** en torno a la identidad de yo; la contribución capital de **RAWLS** a la teoría de la justicia; las investigaciones de **TURIEL** sobre el desarrollo de los conceptos socio-convencionales; las investigaciones de **C. GILLIGAN** sobre el enfoque que dan las mujeres a la moralidad en términos de responsabilidad y cuidado en contraste con el de los hombres; las investigaciones de **J. HABERMAS** que ha realizado una importante síntesis de los diferentes planteamientos sobre el desarrollo moral y su relación con la identidad del yo en el marco de una ética discursiva.

Al presentar estos enfoques he tratado de ver los puntos en común y las discrepancias, lo que de nueva aportación suponen las críticas de los investigadores posteriores y que han redundado en un mayor conocimiento del desarrollo moral. Para ello también he analizado los métodos de investigación que han empleado. En el último apartado de este marco teórico incorporo las aportaciones más significativas llevadas a cabo por la escuela Psicoanalítica, destacando entre otros a **FREUD** y **M. KLEIN**. El Psicoanálisis considera la moralización como un proceso de interiorización de unas normas culturales paternales. La moral, tal como la expresa el **Super-Yo**, es concebida como algo formado y fijado en una etapa temprana del desarrollo, a través de la interiorización de las normas parentales y los estadios freudianos son de carácter libidinal-instintivo.

El estudio sobre el sentimiento de culpabilidad que llevé a cabo en la Tesina y que de nuevo he revisado, ha servido para contrastar el enfoque psicoanalítico con el cognitivo. Hay dos razones que avalan esto: Esta perspectiva aborda la racionalidad moral desde el

plano de las experiencias morales cotidianas (por eso ocupa un lugar fundamental el sentimiento de culpabilidad), y por otra parte, ya **HABERMAS** comenzó considerando la racionalidad reflexiva desde la relectura de **FREUD** para pasar a la explotación de las aportaciones de **KOHLBERG** al discurso moral colectivo.

Para **FREUD** el sentimiento de culpabilidad se basa en deseos inconscientes reprimidos y resulta de la incapacidad para tolerar la ambivalencia de amor y odio hacia la misma persona que se produce en la situación edípica. Como solución estaría la identificación y la sublimación. Pero gracias al sentimiento de culpabilidad se han producido los logros más importantes. **M. KLEIN** anticipa el momento en el que surge el sentimiento de culpabilidad a la etapa oral y **ERIKSON**, figura importante de las nuevas tendencias del Psicoanálisis, destaca más los aspectos conscientes.

Las teorías del aprendizaje consideran que el sentimiento de culpabilidad es una respuesta de ansiedad condicionada a través de la asociación entre la transgresión y el castigo. Figuras significativas son **MOWRER**, **ARONFREED** y **WRIGHT**.

En el enfoque cognitivo-evolutivo el desarrollo de la culpabilidad autocrítica sigue una secuencia fija y universal de estadios, ya que coincide con el desarrollo general del razonamiento moral.

Por último, la parte experimental de esta TESIS DOCTORAL la he llevado a cabo con un grupo de noventa y dos jóvenes de Bachillerato de los cursos de 1° y 3° de B.U.P., de ambos sexos, a quienes he aplicado una de las tres formas de los dilemas morales de **KOHLBERG,** la B, que tiene la originalidad de ser menos conocida y utilizada que la A y que he traducido y adaptado para hacer este trabajo. Posteriormente he extraído las conclusiones sobre el estadio moral en que se encuentran, según la edad, el sexo y el nivel educativo.

Pero los jóvenes en su discurso moral, sin desdeñar los aspectos racionales, hablan también de sentimientos morales, como veremos en los "grupos de discusión", formados por una parte de los alumnos encuestados. Cuarenta y ocho alumnos, distribuidos en grupos de ocho (un grupo de chicos, un grupo de chicas y un grupo mixto de 1° de B.U P.; y un grupo de chicos, un grupo de chicas y un grupo mixto de 3° de B.U P.) se reunieron durante dos sesiones, de una duración aproximada de hora y media cada una, con un brevísimo descanso, para conversar sobre estos dos temas:

A) Con qué criterios morales se organizarían y gobernarían en una isla desierta, imaginándose que son los únicos supervivientes de un accidente aéreo, holocausto nuclear o desastre mundial.

B) Los criterios morales que orientan su vida cotidiana: lo que les parece moral, inmoral, justo, injusto, responsable, irresponsable, culpable o no culpable.

Debo destacar que mi propuesta de hacer la investigación con ellos fue aceptada unánime y desinteresadamente en todos los cursos, a pesar de llevarla a cabo en horario no lectivo, lo que suponía una sobrecarga en su horario escolar. En todo momento manifestaron su interés y colaboración, por lo que, una vez más, les manifiesto mi agradecimiento.

Las hipótesis que he planteado son las siguientes:

A) El curso escolar en el que se encuentran los jóvenes permite explicar la etapa de desarrollo moral en que estarían ubicados.

B) Existe relación entre la edad y las etapas del desarrollo moral.

C) Existen diferencias ante el hecho moral en función del sexo de los jóvenes.

La finalidad de este trabajo ha consistido por tanto en averiguar si hay diferencia en el desarrollo moral respecto a la edad, al sexo y al nivel educativo y esto desde la perspectiva de su universo moral que ellos mismos describen. Las hipótesis B y C implican que además de los escenarios de socialización de maestro-discípulo están los grupos de iguales o pares que son la antesala de la autonomía moral.

1. TEORÍAS COGNITIVO-EVOLUTIVAS SOBRE EL DESARROLLO MORAL:

JEAN PIAGET

Entre los antecedentes filosóficos más directos del enfoque cognitivo-evolutivo hay que citar al evolucionismo (**BALDWIN**) y al pragmatismo (**DEWEY**). Tanto **PIAGET** como **KOHLBERG,** principales representantes de esta teoría, parten de un análisis filosófico previo al análisis de las categorías. Por el contrario, en el Psicoanálisis se toma como un mecanismo de defensa y las teorías del aprendizaje se oponen radicalmente a cualquier consideración filosófica, ya que impediría el rigor científico.

En este apartado veremos las líneas fundamentales de este enfoque, relacionándolo con las corrientes pioneras de la Psicología Moral y nos ocuparemos de las valiosas aportaciones de **PIAGET**, **BOVET** y **DURKHEIM** al desarrollo moral. Según **KOHLBERG** (1979) los aspectos principales del enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo moral se pueden resumir en los siguientes puntos:

1.- El desarrollo básico implica transformaciones básicas de estructuras cognitivas que no pueden ser definidas ni explicadas por los parámetros asociacionistas del aprendizaje, como contigüidad, repetición, refuerzo, etc., sino que deben explicarse en función de parámetros de organizaciones globales o sistemas de relaciones internas.

2.- El desarrollo de las estructuras cognitivas es una construcción del propio sujeto a partir de la interacción entre sus estructuras y las del medio.

3.- Las estructuras cognitivas son siempre estructuras (esquemas) de acción. Las actividades cognitivas son siempre organizaciones de acciones sobre objetos.

4.- El desarrollo es un proceso constante de adaptación. Las nuevas estructuras cognitivas logradas representan siempre formas superiores de equilibrio en la interacción organismo-medio.

5.- El desarrollo afectivo y cognitivo no son distintos. Ambos representan distintas perspectivas y contextos del cambio estructural.

6.- El desarrollo y la organización de la personalidad implican una unidad básica denominada generalmente "yo". El nivel del desarrollo social depende del nivel de desarrollo cognitivo y de un factor más general que es la madurez del yo.

7.- Los cambios evolutivos en el yo social reflejan cambios paralelos en la concepción del mundo social.

8.- El desarrollo social y el desarrollo del yo, conducen a estados superiores de equilibrio o reciprocidad. El punto final de la moralidad es entendida como principio de justicia, de reciprocidad e igualdad.

Los primeros estudios sobre Psicología Moral se deben al Psicoanálisis freudiano, al sociologismo de la escuela durkheimiana y la investigación empírica iniciada por **BALDWIN** y por **HARTSHORNE** y **MAY** y alcanzan su madurez con la obra de **PIAGET**, continuada hasta nuestros días a través de la obra de **KOHLBERG**. Los estudios de la Psicología Moral no se han generalizado hasta los tres últimos decenios, a través de tres grandes líneas de investigación: la psicoanalítica (**SULLIVAN** y **ERIKSON**), la cognitiva-evolutiva (**KOHLBERG, TURIEL** y **REST**) y la conductista o teoría del aprendizaje social (**EYSENCK, BANDURA** y **ARONFREED**).

A través de estas páginas vamos a ver la transcendencia de la obra de **PIAGET** y sus aportaciones en el campo de la Psicología Moral, las investigaciones que realizó y sus conclusiones en torno a la práctica y conciencia de la regla, las diferencias entre niños y niñas, la presión adulta y el realismo moral, la noción de justicia, la importancia de las autoridad y de la cooperación, la responsabilidad, la educación moral, la comparación que él mismo realiza con otras teorías, y por último, las críticas llevadas a cabo por otros psicólogos.

La obra "**Le jugement moral chez l'enfant**" de **JEAN PIAGET**, publicada en 1932, se ha convertido en una de las obras clásicas sobre el desarrollo moral y destaca tanto por la rigurosa metodología como por el extenso influjo que ha ejercido, hasta el punto que sus conclusiones mantienen hoy en día su validez. El trabajo sobre el juicio moral es uno de los primeros estudios piagetianos, habiendo sido precedido por otros sobre el lenguaje y el pensamiento, el juicio y el razonamiento, la concepción del mundo y la causalidad. Algunos temas como el egocentrismo fueron discutidos después en contextos diferentes, no ocurrió lo mismo con las relaciones entre juicio moral y desarrollo cognitivo que fueron retomadas por otros investigadores. Se propuso estudiar exclusivamente la génesis del criterio moral y no las conductas o los sentimientos morales. Trató de integrar los datos evolutivos en una explicación socio-psicológica que pone en cuestión las tesis psicológicas sobre la transmisión a los niños de las normas sociales establecidas.

Los diversos análisis realizados por él sobre la conducta y el juicio moral en los niños pretenden rebatir la tesis de **DURKHEIM** para quien la sociedad es la única fuente de moralidad. Los tres elementos de la moralidad para **DURKHEIM** (1925) son el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad. El objeto de la moral y el origen del respeto puede ser la propia sociedad, por ser distinta a los individuos y superior a éstos; y el imperativo categórico es la emanación directa de la presión social. Considera que la moral es esencialmente una disciplina y que el hombre actúa moralmente cuando persigue fines superiores a los fines individuales y que coexisten la moral del deber, basada en la norma y la disciplina y la moral del bien, fundamentada en la apetencia de lo bueno. La primera es fruto de la presión social pero la segunda lo es de la interacción y de la cooperación.

Este enfoque será asumido posteriormente por **PIAGET**. La paradoja que trata de resolver y que **DURKHEIM** no fue capaz de hacer es cómo se desarrolla la moralidad autónoma individual en contraposición con la moral impuesta por el mundo de los adultos. El cambio de la moral de la presión adulta, del respeto unilateral a las normas impuestas por los adultos a la moral de la autonomía y de la cooperación es una consecuencia de las interacciones con los iguales y de las capacidades cognitivas del niño, que a su vez facilitan

las relaciones sociales.

La moralidad concierne a las cuestiones sobre lo que está bien y lo que está mal en la conducta humana. En la moral de la heteronomía estas cuestiones se responden por referencia a las normas establecidas y los deseos de las personas con autoridad. Por el contrario en la moralidad de la autonomía, cada individuo decide lo que está bien y lo que está mal mediante la reciprocidad, es decir, mediante la coordinación de puntos de vista.

BALDWIN (1906) le va a proporcionar otra aportación importante consistente en que el desarrollo intelectual conlleva la aparición de la autonomía personal. Considera que el desarrollo cognitivo del niño se lleva a través de dos etapas. En la primera, el niño simplemente acepta la obligación moral de norma pasiva, la segunda se caracteriza por la transcendencia de las reglas morales. La conciencia moral nace cuando se rompe el equilibrio entre las demandas internas y externas, el niño tiene que someterse a la obediencia, acto que le lleva a una imitación transcendente del adulto. Toda obligación moral proviene de la presión social, pero luego queda asumida en la conciencia del individuo y de este modo permanece inalterable en él.

A pesar de que sus teorías son un claro precedente de posteriores enfoques como el desarrollo moral del modelo cognitivo-evolutivo, **PIAGET** ha cuestionado la ausencia del papel jugado por el egocentrismo infantil en la primera fase, mientras que en las fases posteriores no logra aplicar convenientemente cómo se produce la interiorización de lo social en la conciencia personal; sin embargo, asume el planteamiento de que el yo sólo se conoce por referencia con el de los otros. Estudia la génesis del criterio moral y no las conductas o los sentimientos morales. Inaugura una metodología empírica basada en la observación y la entrevista con niños de las escuelas de Ginebra y Neuchâtel, para ello realiza tres investigaciones:

a) El respeto por las reglas, en donde trata de la moral heterónoma y autónoma. **PIAGET** (1932) tiene en cuenta a **KANT**, **DURKHEIM** y **BOVET** para justificar su hipótesis inicial de que:

> **"Toda moral consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas... Las divergencias doctrinales aparecen sólo cuando se trata de explicar cómo llega la conciencia al respeto por estas reglas".**
>
> **(PIAGET, 1932, p.9).**

b) El estudio de la mentira infantil, en donde aborda las consecuencias o efectos de la presión adulta sobre el realismo moral infantil.

c) Las relaciones entre la cooperación y el desarrollo de la noción de justicia. En primer lugar trata de la sanción y la justicia retributiva y de los castigos. En el segundo, la responsabilidad como colectiva y comunicable, la justicia inmanente, la justicia distributiva y las relaciones entre igualdad y autoridad. La génesis del criterio moral no obedece simplemente a presiones y mimetismos sociales, sino que hay un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual.

La descripción que **PIAGET** realiza de cada una de las fases de desarrollo moral está basada tanto en aspectos socio-afectivos como en aspectos cognitivos. Distingue dos tipos de moral, la heterónoma y la autónoma:

a) La **moral de la heteronomía y el realismo moral** es la moral de la presión adulta, el bien en esta fase consiste en obedecer al adulto. El niño considera los deberes como existiendo en sí mismos, independientemente de sus conciencias e impuestos obligatoriamente. El realismo moral, expresión normal del realismo del pensamiento infantil, se manifiesta en la confusión entre lo objetivo y lo subjetivo y en la concepción objetiva de la responsabilidad. Los actos se evalúan no en función de la intención sino por su resultado material.

b) En la moral autónoma y de cooperación se produce un cambio de moralidad absoluta y egocéntrica a una moral basada en una concepción relativa, en la que el niño es capaz de situarse en la perspectiva de los otros. La autonomía surge cuando el niño descubre la importancia de las relaciones de simpatía y respeto mutuos, la cooperación y la reciprocidad entre iguales.

Parte de una perspectiva kantiana en su teoría moral y en su teoría del conocimiento. Insiste en que hay algo como lo que describió **KANT** con el nombre de moral propiamente dicho y contrastó la autonomía con la heteronomía de la voluntad. El mérito de **PIAGET** ha consistido en pasar al campo de la experimentación, tratando de saber cómo concibe el niño el respeto por la regla. Su hipótesis de partida es que toda norma consiste en un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia esas reglas. Llega a las siguientes conclusiones:

a) La moral prescrita al individuo por la sociedad no es homogénea, porque la sociedad no lo es. La relación de presión trata de imponer al individuo desde el exterior un sistema de reglas de contenido obligatorio, mientras que en la relación de cooperación su esencia es hacer nacer en el interior de la mente la conciencia de normas ideales que controlan todas las reglas.

b) Existe un paralelismo entre el desarrollo moral y la evolución intelectual, entre normas morales y lógicas. La lógica es una moral del pensamiento, la moral es una lógica de la acción. A través de la investigación psicosociológica se observa el paralelismo genético entre la constitución de la conciencia lógica y la de la conciencia moral. El individuo por sí sólo no es capaz de esta toma de conciencia y por consiguiente no consigue constituir unas normas propiamente dichas. Es necesaria la vida social para permitir al individuo tomar conciencia del funcionamiento de la mente y para transformar en normas propiamente dichas los simples equilibrios. El individuo por sí sólo es y permanece egocéntrico. El primer tipo de control lógico y moral lo constituyen las relaciones de respeto unilateral y de presión que se establecen espontáneamente entre el niño y el adulto.

c) Se produce una analogía entre el desarrollo moral y la evolución intelectual, de manera que sólo la cooperación conduce a la autonomía. Respecto a la lógica, la cooperación es fuente de crítica, rechazando simultáneamente la convicción espontánea propia del egocentrismo y la confianza ciega en la autoridad de los

adultos. La discusión da lugar a la reflexión y verificación objetiva. Sus resultados hablan tanto en contra del método autoritario, como de los métodos que no favorezcan la cooperación. Posteriormente tres aspectos de su teoría del desarrollo moral han tenido una considerable importancia, como ya destacaba **TURIEL**:

> **"El primero fue la caracterización del desarrollo moral como un proceso de diferenciación entre juicios morales y no morales. El segundo fueron las interrelaciones propuestas entre orientaciones cognitivas "generales" y juicios morales. Y el tercero, las relaciones que se producen entre los cambios en las capacidades de adopción de perspectivas y los que se producen en los juicios morales".**
>
> **(TURIEL, 1989, p. 40).**

1.1. EL CRITERIO MORAL EN EL NIÑO

A través de este apartado y del siguiente veremos las diferencias de género, que en torno al desarrollo moral observa **PIAGET** cuya obra "**El juicio moral en el niño**" trata de los juicios morales, es decir, de las ideas y aptitudes del niño respecto a las normas, la justicia, el comportamiento ético, etc. Los tres primeros capítulos son experimentales y teóricos y el último exclusivamente teórico. Los hallazgos son interpretados en términos de desarrollo.

Comienza con una interesante investigación de las actitudes y el comportamiento de los niños varones respecto de las normas del juego de la canicas.

La primera parte está destinada a determinar la medida en que el niño se adecua a las reglas del juego de las canicas en su comportamiento concreto del juego.

La segunda parte de la investigación se ocupa de la comprensión verbalmente expresada de la naturaleza de las normas, sus actitudes hacia ellas y cuáles son los orígenes de las mismas. Una segunda serie de experimentos se ocupa de los cambios evolutivos en las actitudes hacia acciones que son más específicamente morales. Se presentan al sujeto una cantidad de relatos en los cuales el niño ejecuta alguna acción moralmente significativa en un conjunto especificado de circunstancias. El sujeto debe juzgar la culpabilidad relativa de los diversos actos, dando las razones de su juicio.

La tercera investigación se ocupa de la concepción de la justicia. Trata de la justicia retributiva, el castigo expiatorio y el castigo por reciprocidad. Posteriormente aborda la justicia inmanente, es decir, la idea de que la misma Naturaleza castigará las malas acciones; la justicia distributiva, es decir, cómo deben distribuirse las recompensas y los castigos entre los miembros de un grupo. El código moral de la coacción es reemplazado por un código moral de la cooperación, formado a partir de la relaciones recíprocas entre personas de status semejantes y basado en el respeto mutuo y no unilateral.

En su primera investigación aborda dos tipos de fenómenos en relación con el juego de la canicas: Por una parte, la práctica de las reglas, es decir, cómo los niños de distintas edades aplican efectivamente las reglas del juego y por otro, la conciencia de la regla o la forma en que los niños conciben y evalúan el significado y obligatoriedad de las reglas del juego. La relación entre este tipo de reglas y las normas morales las sitúa **PIAGET** en que ambas se transmiten de generación en generación y se mantienen por el respeto que inspiran a los individuos.

El juego de las canicas constituye una realidad social bien caracterizada, independiente de los individuos y que se transmite de generación en generación como un lenguaje. Las innovaciones individuales sólo tienen éxito si responden a una necesidad general y si están sancionadas por la colectividad. **PIAGET,** de acuerdo con esto, observa cómo se adaptan los individuos a las reglas, en función de su edad y desarrollo mental, cómo adquieren conciencia de la regla, según las edades y la creencia del niño en el valor místico de la regla o en su autonomía. Esta sería la cuestión más interesante.

Considero necesario hacer un inciso para exponer, aunque sea someramente, qué se entiende por estadio y cuáles son las fases por las que atraviesa el niño en su desarrollo, de este modo será más clara la visión que tengamos del desarrollo moral. Se llaman estadios en un sentido lato a aquellas partes o momentos del desarrollo que son distinguibles en función de ciertas características homogéneas. Así, **J.L. PINILLOS** (1975) considera que entre los caracteres que definen un estadio están los siguientes:

a.- La relativa homogeneidad y estabilidad de un tipo de comportamiento, que tiene un comienzo y un final marcados en el curso cronológico de la vida.

b.- La existencia de un orden de sucesión de unos estadios con respecto a otros, reptar, por ejemplo, antes de sentarse, sentarse antes de ponerse de pie, etc.

c.- La presencia de una jerarquización de los modos de comportamiento prevalecientes en cada estadio, en el sentido de que los estadios nuevos descansan sobre los anteriores, a la par que los asumen a un nivel superior donde quedan potenciados en nuevas formas de conducta.

d.- La existencia de una especial receptividad y disposición dentro de cada estadio para aprendizajes y comportamientos definidos (períodos críticos).

El desarrollo evolutivo del niño según **PIAGET** es el siguiente:

1.- Período sensomotriz: (Del nacimiento al año y medio o dos años). El recién nacido se va diferenciando gradualmente de los objetos que le rodean a base de irlos "definiendo" manipulativamente, de forma que las cosas lleguen a cobrar identidad, aunque cambien de lugar, aspecto y tiempo. Al nacer el niño cuenta sólo con los esquemas senso-motrices congénitos, reflejos o instintivos. Esta organización adaptativa elemental se perfecciona a través de acomodaciones y asimilaciones constantes.

Esta apertura se realiza a través de seis estadios: Consolidación de esquemas senso-motrices innatos, coordinación primaria de ellos, formación de reacciones circulares secundarias (intenciones), coordinación y generalización de estos esquemas secundarios, aparición de reacciones circulares terciarias (relaciones medio-fin), interiorización de los esquemas senso-motrices con la consecuente "conquista del objeto" y posibilidad de manipulación mental de la realidad.

2.- Período del pensamiento preoperacional: (De los dos a los siete años). De los dos a los cuatro años el niño mantiene una postura egocéntrica. Su categorización de los objetos se realiza globalmente, basándose en una hipergeneralización. La fase intuitiva que va hasta los siete años se caracteriza porque el niño es capaz de pensar las cosas a través de relaciones y uso de números, de forma intuitiva, sin conciencia del procedimiento empleado. Desarrolla la conservación de la sustancia, peso y volumen.

3.- Período de las operaciones concretas: (De los siete a los once años). Hace uso de las operaciones lógicas como la reversibilidad, la clasificación de los objetos en

clases y jerarquías y la seriación de las cosas en órdenes. La adquisición de estas operaciones proviene de una repetición de interacciones concretas con las cosas, que acaba por facilitar su descentramiento o despegue de la percepción. La adquisición de estas operaciones concretas imprime un cambio cualitativo en las concepciones de cantidad, espacio, tiempo y causalidad.

4.- Período de las operaciones formales: (De los once o doce a los quince años). Dominan las estructuras multiplicativas que están en la base de las relaciones de proporcionalidad y conservación. Sistematizan las operaciones concretas y son capaces de acceder a la consideración de todas las combinaciones posibilitadas por ellas y apoyándose en un mayor dominio del lenguaje perfeccionan las operaciones de descentramiento y reversibilidad. Los adolescentes transcienden el ámbito de los condicionamientos empíricos contingentes y se abren a la posibilidad perfectiva y crítica que facilita la razón.

PIAGET, de acuerdo con los resultados obtenidos en sus investigaciones, distingue los siguientes estadios:

a) Primer estadio: Motórico e individual.

b) Segundo estadio: Egocéntrico. El niño recibe del exterior el ejemplo de las reglas codificadas por las que no se preocupa. Juegan varios niños para sí, pudiendo ganar todos (de dos a cinco años).

c) Tercer estadio: Cooperativo. Se inicia el juego social. Hay control mutuo. Se trata de unificar las reglas, aunque con gran vacilación (siete-ocho años).

d) Cuarto estadio: codificación de las reglas. Las partidas se regulan y el código es respetado (once-doce años).

En cuanto a la **conciencia de la regla** distingue **PIAGET** varios estadios por los que pasa el niño:

1.- La regla no es coercitiva, sino sólo indicativa (principio del estadio del egocentrismo). Coincide con el estadio motórico. Desde los primeros meses el niño está sumergido en un ambiente de reglas y de consignas. **PIAGET** está de acuerdo con **BOVET** en que la sensación de obligación no aparece hasta que el niño acepta una consigna que emane de las personas por las que siente respeto. Esta tesis es paralela a la de **DURKHEIM**. **PIAGET** amplía la teoría de **BOVET** distinguiendo junto al respeto unilateral del pequeño por el mayor, un respeto mutuo de los iguales entre sí. En este estadio la regla no es obligatoria, el niño disfruta con cualquier repetición.

2.- La regla se considera sagrada e intangible, de origen adulto y de esencia eterna, cualquier modificación se considera como transgresión.

3.- La regla se considera como una ley debida al consentimiento mutuo, admite variaciones y cambios que han de ser sancionados por la colectividad.

PIAGET señala que la correlación entre los estadios de la práctica y de la conciencia de la regla es meramente estadística, pero enteramente fiable y sugiere la existencia de dos tipos de respeto por la regla, correspondientes a dos tipos de comportamiento social, el heterónomo y el autónomo. En cuanto a **la práctica de la regla**, considera que en el **primer estadio** (tres, cuatro meses), no pueden existir reglas propiamente dichas, ya que no hay juego en común.

En el **segundo estadio**, llamado estadio del egocentrismo, el niño juega para sí, necesita jugar como los mayores, su placer consiste en desarrollar su destreza, es un placer motor y no social. Por imitación el niño juega conforme a unas reglas que recibe del exterior y que considera sagradas e intangibles porque participan de la autoridad paterna.

En el **tercer estadio** hay una necesidad de acuerdo mutuo, se establece una cooperación real a partir de este estadio, el niño como máximo consigue crearse una moral provisional. Hacia los diez años, la autonomía sucede a la heteronomía, la regla del juego se presenta como el resultado de una libre decisión.

El niño deja de considerar inamovibles las reglas siempre que haya consenso. La regla de cooperación sucede a la de obligación, convirtiéndose en una ley moral efectiva. Existe un sincronismo entre la aparición de este tipo de conciencia de la regla y la observación verdadera de las reglas. Las nociones racionales de lo justo e injusto se convierten en regulativas de las costumbres.

En el **cuarto estadio,** el interés dominante es la regla como tal, el niño parece experimentar un placer particular en la provisión de todos los casos posibles e intenta cooperar.

1.2. EL CRITERIO MORAL EN LA NIÑA

PIAGET considera que las chicas se diferencian de los chicos en que son más tolerantes, demuestran más satisfacción con las innovaciones y están menos preocupadas por la elaboración jurídica de las reglas. Como veremos en capítulos posteriores **CAROL GILLIGAN** abunda en esta tesis.

No llegó a descubrir un juego colectivo en las chicas que presentara tantas reglas y sobre todo tanta coherencia en la organización y codificación de las mismas como en el juego de las canicas de los chicos. Un ejemplo muy significativo es el juego de la "marelle" (o de la "Semana" o del "Cielo") que consiste en hacer circular un guijarro, andando a la pata coja, a través de unos recuadros que representan los días de la semana, o cualquier otra cosa. Las reglas podrían complicarse cada vez más pero las chicas estaban más interesadas en inventar nuevas figuras, demostrando un espíritu jurídico menos desarrollado que los chicos.

Ante el polimorfismo que mostraba el juego eligió para su estudio el juego del escondite ("îlet cachant"). El objetivo de su investigación consistía en averiguar a través del juego qué tipos de obligación se suceden con la edad y si las niñas más jóvenes son igualmente hostiles a la alteración de las reglas. Distingue dos estadios:

a) En el estadio anterior a los siete años hay una mezcla de imitación del juego de los mayores y el juego egocéntrico, sin control ni observancia de las reglas. La conducta es análoga a la de los chicos.

b) El siguiente estadio se inicia alrededor de los seis o siete años y llega hasta los once o doce. Al igual que los niños cambian su actitud en la observancia de las reglas, las niñas son más precoces en la admisión de nuevas reglas, siempre que estén ratificadas por la mayoría. Esta tolerancia se produce a partir de los ocho años.

PIAGET explica esto por el carácter un poco vago del juego del escondite. Desde el punto de vista de la psicología de la regla encontramos el mismo proceso en los dos sexos:

> **"Primero un respeto místico por la ley, que se supone intangible y de origen transcendente, y después una cooperación que libere a los individuos de su egocentrismo práctico e introduzca una noción nueva e inmanente de la regla".**
>
> **(PIAGET, 1932, p. 69).**

1.3. EL INDIVIDUO Y LA SOCIEDAD

Veamos ahora cómo **PIAGET** busca un método que permita pasar del estudio de las reglas del juego al análisis de las realidades morales impuestas por el adulto y el diálogo que entabla con **DURKHEIM** y **BOVET**.

Las reglas se pueden analizar y explicar en términos objetivos en cuanto que están ligadas a grupos sociales definidos por su morfología. Este método fue empleado por **DURKHEIM**:

> **"Es suficiente con que los individuos vivan en grupo, para que del propio grupo surjan caracteres nuevos de obligación y regularidad. La presión del grupo sobre el individuo explicaría así la aparición de esta sensación "sui generis", que es el respeto, origen de toda religión y de toda moral".**
>
> **(PIAGET, 1932, p. 85).**

Según **DURKHEIM** en las sociedades de tipo segmentario la tradición tiene un gran peso, mientras que en las grandes sociedades los individuos escapan a la vigilancia de los suyos dando lugar al individualismo. La heteronomía y la autonomía de las conciencias están en correlación con la morfología y el funcionamiento del grupo.

PIAGET considera que existe una semejanza entre la solidaridad segmentaria o mecánica y las sociedades de niños de cinco a ocho años. En la vida social e individual forman una misma cosa, la regla tradicional es coercitiva, el conformismo es obligatorio y se respeta a los adultos por la edad. La cooperación sucede a la presión o la autonomía al conformismo porque al crecer el niño escapa progresivamente a la vigilancia de los mayores. La dificultad metododológica de **DURKHEIM**, según **PIAGET**, es que razona como si las diferencias de edad o generación no tuvieran importancia y se pregunta si en una sociedad en que todos los individuos tuvieran la misma edad, conocerían el conformismo obligatorio.

Considera que la presión social resulta de la presión de unas generaciones sobre otras y la cooperación constituye la relación social más profunda y más importante para la elaboración de las normas racionales.

Por otra parte, **BOVET** reconoce que el respeto, la conciencia de la obligación y la constitución de las reglas suponen la interacción de al menos dos individuos. Se opone a la doctrina kantiana al considerar el respeto, como un sentimiento que no se dirige a la regla como tal, sino a las personas mayores y a los padres a los que el niño respeta. Se planteó el problema de cómo la moral del deber permitía la aparición de la moral del bien. Ante la existencia de varias corrientes divergentes el niño apela a la razón para unificar la materia moral. Comienza una autonomía relativa e incipiente ya que el niño se limita a escoger entre las consignas recibidas. Contrariamente a **DURKHEIM**, que reconocía la misma dualidad entre el bien y el deber, se esforzó por conducir a ambos a la misma causa eficiente, es decir, la presión del grupo sobre la conciencia individual. **BOVET** deja la cuestión intencionadamente abierta.

PIAGET y **BOVET** distinguen dos grupos de realidades sociales y morales que son la presión y el respeto unilateral por una parte y el respeto mutuo por otra. Esta es la hipótesis que guía a **PIAGET** a lo largo de esta obra, tanto en la descripción de los hechos en términos de morfología social, como desde el punto de vista de la conciencia. Durante el desarrollo mental del niño, su respeto por el adulto tiene un factor esencial que es el de aceptar todas las consignas transmitidas por los padres, representantes de la continuidad entre generaciones. Este tipo de respeto cambia en la medida en que los individuos deciden y la razón interviene. Las normas racionales y la reciprocidad sólo pueden desarrollarse por medio de la cooperación. El respeto mutuo se presenta como la condición necesaria para la autonomía, bajo su doble aspecto intelectual y moral.

Las conclusiones de la primera investigación revelan, pues, la existencia de tres tipos de reglas y el problema consistirá en determinar cuáles son sus relaciones exactas. **La regla motriz** se identifica con la costumbre, es el resultado de la regularidad. No hay conciencia de la obligación. Hay una sensación de respeto y autoridad que no puede venir de un individuo solo. El adulto impone al niño desde su nacimiento ciertas regularidades y toda regularidad observada en la naturaleza se presenta en el niño como física y moral a la vez. El niño, hacia los dos años, sabiendo hablar o comprender el lenguaje adquiere una conciencia muy aguda de las reglas impuestas:

> **"Alrededor de los tres o cuatro años el niño está saturado de reglas adultas. Su universo está dominado por la idea de que las cosas son como deben de ser, que los actos de cada uno están conformes con las leyes morales y físicas; en definitiva, que hay un orden universal. La revelación de las reglas del juego, del "verdadero juego" jugado por los mayores, se incorpora directamente a este universo. La regla imitada de este modo se considera obligatoria y sagrada".**
>
> **(PIAGET, 1932, p. 75).**

El comportamiento de los niños de tres a siete años se caracteriza por el egocentrismo presocial. Existe una transición entre lo individual y lo social, entre el estadio motor y casi solipsista del bebé y el estadio de cooperación propiamente dicho. Los niños han asimilado las reglas morales no por casualidad sino en un entorno e impuestas por los adultos. Egocentrismo e imitación son una misma cosa, igual que más tarde serán autonomía y cooperación. Otras conclusiones son que la regla coercitiva es un producto social y que **la regla racional** surge a medida que se elimina la presión, a través de la cooperación.

1.4. EL REALISMO MORAL

PIAGET se planteó estudiar el aspecto central del juicio moral: la intención y la responsabilidad frente a los actos y sus posibles consecuencias. Si para los pequeños (aproximadamente hasta los siete años) la responsabilidad de los actos se contempla a la luz de las consecuencias y no de la intenciones, posteriormente éstas son tenidas en cuenta en cualquier valoración moral. A esta primera valoración del niño la denominó "**realismo moral**" que se caracteriza por la heteronomía, y porque la regla es entendida literalmente, no ateniéndose a la intención.

La segunda investigación piagetiana trata de la **presión adulta y el realismo moral**. Se centra en cómo los niños pequeños evalúan las acciones más por sus consecuencias que por las intenciones, lo que constituye la expresión de su realismo moral. A través de la torpeza, el robo y la mentira, **PIAGET** estudia los cambios que se producen con la edad en el juicio moral de los niños. Esta investigación le permite seguir paso a paso, la evolución de la conciencia de la regla y del juicio moral, desde la heteronomía hasta la autonomía.

Para ello se le cuentan al niño breves historias sobre alguna transgresión y se le pide después que diga cuál de las acciones le parece peor y por qué. Parte de que las primeras formas de la conciencia del deber en el niño son heterónomas y esto se relaciona estrechamente con el "egocentrismo infantil" consistente en una indiferenciación entre el yo y el mundo social.

Según **PIAGET** el método más adecuado en el estudio de los hechos morales es seguir de cerca el mayor número posible de casos individuales, teniendo en cuenta la observación de los niños en la escuela. En este método, se presentan conductas al niño para que éste las juzgue.

En general, se puede decir que hay cierta coincidencia entre los juicios de los niños sobre las reglas y la práctica, aunque puede ocurrir que lo que el niño piensa de la moral no tenga relación con lo que hace y piensa, o lo que haría si fuese testigo directo.

Es posible que haya una correlación entre el juicio de valor verbal o teórico y las evaluaciones concretas que se operan en la acción. El pensamiento verbal del niño consiste en una toma de conciencia progresiva de los esquemas construidos a través de la acción. Puede ocurrir que el juicio verbal vaya retrasado respecto al pensamiento concreto. La noción de autonomía se presenta de este modo con un año de retraso, en relación con el ejercicio de la cooperación y la conciencia práctica de la autonomía.

1.5. RESPONSABILIDAD OBJETIVA Y SUBJETIVA

Para detectar la evolución y modalidades del realismo moral **PIAGET** propone a la consideración de los niños, una gradación de casos que incluyen torpezas, negligencias, robos egoístas, robos con fines no egoístas, etc. Se trata de averiguar hasta qué punto se extiende el realismo moral y si la presión adulta desencadena en el niño la responsabilidad objetiva.

En los juicios relativos a torpezas, se les hace comparar a los niños dos situaciones, una casual, bienintencionada, que provoca pérdida material, apreciable y otra fortuita, malintencionada, que apenas produce daño material. Es el caso del niño que rompe quince tazas accidentalmente y el que rompe una al ir a coger confitura; o el del niño que en ausencia de su padre juega con su tintero y mancha un poco el paño de la mesa; y el que para hacer un favor a su padre ausente llena su tintero haciendo una gran mancha de tinta; o el caso de la niña que quiere dar una sorpresa a su madre cortando un patrón y hace un gran agujero por no saber usar las tijeras y el de la niña que aprovechando la ausencia de la madre juega con las tijeras haciéndose un pequeño agujero. El resultado es que hasta los diez años, coexisten dos tipos de respuestas; según unos, los actos se valoran en función del resultado material, con independencia de las intenciones (responsabilidad objetiva) y según otros, sólo cuenta la intención (responsabilidad subjetiva).

En los juicios relativos a robos, **PIAGET** trata de comparar unos robos con intenciones egoístas y otros que son bien intencionados. Es el caso de un niño que roba un panecillo para dárselo a un compañero pobre y el de una niña que roba una cinta para adornar su vestido; o el caso de una niña que deja escapar el pájaro enjaulado de su amiga ausente con el fin de que no fuera desgraciado; y el caso de una niña que roba unos caramelos de su madre y se los come a escondidas.

En estas situaciones se plantea el tema de la **culpabilidad**, quién es más o menos culpable, en el caso de que ambos no sean igual de culpables, o quién de los dos es peor y por qué. Observa que la responsabilidad objetiva disminuye con la edad. Hay una media de siete años para la responsabilidad objetiva y de nueve para la subjetiva. Los niños, aún comprendiendo las historias, sólo tienen en cuenta los hechos materiales y no las intenciones. Esto es, según él, un producto de la presión adulta reflejada a través del respeto infantil más que un fenómeno espontáneo de la psicología del niño, ya que los adultos actúan en muchos casos contra las torpezas en función de la materialidad del acto, pero cuando los padres saben ser justos y el niño crece, la responsabilidad objetiva pierde importancia.

Considera que para borrar todo rastro de realismo hay que ponerse al nivel del niño y darle una sensación de igualdad, insistiendo en las propias obligaciones e insuficiencias. Lo que hará predominar la intención será la cooperación y lo que suscitará el realismo moral será el respeto unilateral. Si en la evolución de las reglas del juego de las canicas hay un paso de la obediencia a la cooperación, del mismo modo sólo el estadio último puede provocar el triunfo de la moral de la intención sobre la responsabilidad objetiva.

En los juicios relativos a las mentiras a **PIAGET** le interesa ante todo observar la

manera en que el niño juzga y evalúa la mentira, por eso dirige su interrogatorio para averiguar qué significa mentir para el niño, cuál es la responsabilidad en función del contenido de las mentiras y cuál es la responsabilidad en función de sus consecuencias materiales. Para el niño la mentira es una palabra mala, la asimila a una grosería, es una falta moral que se comete por medio del lenguaje, es algo exterior a la conciencia del niño. Entre los seis y los diez años ya se considera que la mentira es algo que no es verdad. De sus investigaciones saca dos conclusiones:

a) Los niños distinguen más o menos en la práctica un acto intencional de uno involuntario, alrededor de los tres años y a partir de los seis o siete años distinguen el error involuntario de la mentira.

b) En el campo de la reflexión moral la asimilación entre el error y la mentira desaparece hacia los ocho años. A partir de los diez u once años es mentirosa toda información intencionalmente falsa.

Para que el niño evalúe la propia mentira se le plantean varios pares de historias, cada par comporta una mentira o inexactitud sin mala intención, pero bastante inverosímil y una mentira de contenido verosímil, pero con intención de engañar, veámoslos:

a.- El caso de un niño que explica a su madre que ha visto un perro tan grande como una vaca y el caso del niño que cuenta que ha recibido buenas notas y recibe un premio, no siendo verdad.

b.- El niño que le dice a su madre que no le puede hacer un recado porque le duelen los pies y no es cierto. Y el caso de niño que se inventa que un señor le ha invitado a subir en su coche para dar una vuelta.

c.- Un niño pierde unas tijeras y le dice a su madre que no las había visto.

d.- Un niño que no conoce bien el nombre de las calles, indica mal la dirección de una calle y la persona se pierde. Y un niño que sabe bien el nombre de las calles le indica mal la dirección a un señor para gastarle una broma, pero el señor no se pierde.

También se utilizan otras historias en las que la mentira acompaña a una torpeza como la rotura de un objeto, una mancha, etc. Los niños preguntados comprendieron que, en unos casos, había una simple exageración debida al miedo, en otros casos, simples fabulaciones debidas al deseo y en otros casos las historias estaban relacionadas con simples engaños. Se preguntaba al niño si había comprendido de qué se trataba y que comparara las dos historias diciendo cuál de las dos era peor y por qué.

En las torpezas y robos, **PIAGET** observa que el niño sigue orientado hacia la responsabilidad objetiva. La mentira es más grave cuanto más se aleja de la realidad y la responsabilidad objetiva tiende a desaparecer con la edad. El niño, en virtud de su egocentrismo inconsciente, se ve llevado a transformar la verdad en función de sus deseos y a ignorar su valor. Hay una pseudo-mentira o mentira aparente antes de los siete u ocho años. Este rasgo de la Psicología es tanto intelectual como moral y esta relacionado con el

egocentrismo intelectual. A medida que el pensamiento del niño esté en relación con los demás la veracidad se convertirá en una exigencia moral.

PIAGET y **BOVET** consideran que las consignas dadas al niño para que no mienta, cuando son dadas por personas a las que respeta, son suficientes para provocar obligaciones de conciencia. El niño considera la mentira como una "mala acción" (por referencia al adulto), como lo que no es cierto, independientemente de la intención que el sujeto haya tenido. La equipara con tabúes lingüísticos y considera que es más grave cuanto más inverosímil.

El criterio de gravedad de la mentira es el castigo. De diez a doce años los niños insisten en que la veracidad es necesaria para la reciprocidad y el acuerdo mutuo y la mentira es grave en la medida en que engañar es efectivo. **PIAGET** distingue tres etapas en la evolución:

a) La mentira es algo malo porque es objeto de sanción y si se suprimieran las sanciones estaría permitida.

b) La mentira es mala en sí misma y si se suprimieran las sanciones seguiría siendo así.

c) La maldad de la mentira se interioriza poco a poco, bajo la influencia de la cooperación.

La cooperación supone la inteligencia, pero este ciclo es simplemente natural. La inteligencia que anima la cooperación necesita este instrumento social para constituirse. Por otra parte, la mentira concebida como legítima acaba siendo proscrita en las relaciones entre los propios niños. De este modo la veracidad deja de ser un deber impuesto por heteronomía para convertirse en un bien considerado como tal por la conciencia personal autónoma.

PIAGET, como conclusión de su segunda investigación, distingue dos planos de pensamiento moral: el pensamiento moral efectivo, experiencia moral que se construye en la acción; y el pensamiento moral teórico o verbal. Ejemplo de ello serán los juicios de los niños sobre los actos de los demás, basado en el respeto unilateral (heteronomía) o en el respeto mutuo (moral de la interioridad).

La encuesta sobre las reglas del juego tuvo en cuenta los dos aspectos. El análisis de los juicios de responsabilidad se refiere al pensamiento moral teórico del niño. La reflexión moral teórica consiste en una toma de conciencia progresiva de la actividad moral propiamente dicha. Toda toma de conciencia invierte el orden de aparición de las nociones, así la responsabilidad objetiva puede estar superada en el plano de la acción y subsistir en el terreno del pensamiento teórico. A pesar de que sea contrario a la presión, en educación no es posible evitar completamente dar al niño unas consignas incomprensibles para él. En estos casos la aceptación de la consigna provoca la aparición del realismo moral. El realismo moral que se observa más adelante en el terreno verbal sería el resultado indirecto de estos primeros fenómenos.

En cuanto a sí mismo, el niño hacia los tres o cuatro años (época de los "porqué"),

diferencia las faltas intencionales y las infracciones involuntarias; más tarde aprende a excusarse, juzga más severamente a los otros ya que sólo capta la materialidad del acto y no la intencionalidad, más tarde gracias a un esfuerzo de simpatía y generosidad captará las intenciones de los demás.

El realismo moral se produce por la conjunción de dos series de causas, unas propias del pensamiento espontáneo del niño y otras propias de la presión del adulto. **DURKHEIM**, **BOVET** y **PIAGET** opinan que en Psicología Moral las reglas no aparecen en la conciencia como realidades innatas, sino como realidades transmitidas por sus mayores y a las que debe conformarse gracias a una adaptación desde el principio de su vida. El niño es realista, lo cual significa que en casi todos los terrenos se ve llevado a considerar los contenidos de su conciencia como cosas (como objetos exteriores). En el niño el universo está impregnado de leyes morales, la regularidad física no se disocia de la obligación de conciencia y de la regla social.

El intencionalismo que caracteriza el animismo y los "porqué", antes de los seis o siete años, procede de una confusión entre lo psíquico y lo físico, mientras que la primacía de la intencionalidad sobre la regla exterior supone una indiferenciación cada vez más refinada entre lo espiritual y lo material. El niño coloca las reglas, en el mismo plano que los propios fenómenos físicos. Hay una moral de la regla exterior y otra de la reciprocidad, hasta que ambas morales no logren realizar una unidad, la primera conduce a un cierto realismo.

Según **PIAGET** la mayoría de los padres son mediocres psicólogos y practican inadecuadas pedagogías morales; cree que un poco de humanidad vale más que todas las reglas y que a veces el adulto condena al niño a la noción objetiva de responsabilidad y consolida esta tendencia natural y espontánea de los niños. La multiplicidad de las consignas, el placer de usar de la autoridad, cargan la cuenta de la maldad innata del niño y del pecado original. El niño, dada la ambivalencia de sus sentimientos, no juzga objetivamente a sus padres y acabará interiormente, dando la razón a su autoridad. El niño convertido en adulto repetirá este esquema. En la medida en que el adulto sabe cooperar con el niño, discute en pie de igualdad y colabora en la investigación. Es evidente que su influencia conduce al análisis. Cuando su palabra se reviste de autoridad y la enseñanza verbal domina sobre la experiencia en común, el adulto consolida el verbalismo infantil.

Los hechos intelectuales y los morales son paralelos en el terreno del realismo. Tanto el realismo moral como el verbalismo constituyen las dos manifestaciones más claras de la combinación de la presión del adulto con el egocentrismo infantil. A través del estudio sobre el realismo moral, **PIAGET** llega a las siguientes conclusiones:

a.- En el niño hay dos morales distintas: la heterónoma, que se debe a la presión moral del adulto y que da como resultado el realismo moral y la autónoma, que da como resultado una autonomía. Entre ambas hay una fase de interiorización y generalización de las consignas.

b.- La presión moral se caracteriza por el resultado unilateral, base de la obligación y del sentimiento del deber (**BOVET**).

c.- Toda consigna proviene de una persona respetada. El bien obedece a la voluntad del adulto.

d.- Las relaciones entre padres e hijos son relaciones de presión, pero hay un afecto mutuo espontáneo que lleva al niño a realizar actos de generosidad. Este es el punto de partida de la moral del bien, que se desarrolla al margen de la moral del deber. El bien es un producto de la cooperación.

e.- Hay una fase intermedia observada por **BOVET**, en la que el niño no obedece sólo a las órdenes del adulto, sino a la regla generalizada. Es una semiautonomía.

f.- La reciprocidad es un factor de autonomía que se produce cuando el respeto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente desde dentro la necesidad de tratar a los demás como querría que le tratasen a él.

1.6. LA NOCIÓN DE JUSTICIA:

LA JUSTICIA RETRIBUTIVA Y LA JUSTICIA DISTRIBUTIVA

Para completar qué se entiende por moralidad, hay una definición que es crucial en este campo, a saber, la de la justicia. En el tercer capítulo de su obra **"El criterio moral en el niño" PIAGET** aborda ampliamente las relaciones entre la cooperación y el desarrollo de la noción de justicia. Estudia diversos aspectos, como la justicia retributiva y su relación con el castigo. Este puede ser expiatorio, basado en la severidad, propio de la mentalidad infantil y de la conciencia heterónoma y el castigo recíproco, orientado por la idea de prevención y reparación del daño ocasionado que se observa en los mayores. Los niños pequeños admiten la existencia de sanciones que surgen de las cosas mismas (justicia inmanente) mientras que los niños mayores abandonan este postulado a medida que la moral de la cooperación va predominando sobre la moral del respeto al adulto. También trata de los efectos positivos de la cooperación y las relaciones entre los iguales en el campo de la justicia distributiva o igualitaria, que conducen a la supremacía de la igualdad cuando se produce un conflicto entre el punto de vista retributivo y el distributivo.

Llegará a la conclusión de que el sentimiento de justicia a pesar de poder ser naturalmente reforzado por los preceptos y por el ejemplo práctico de los adultos, es en gran parte independiente de estas influencias y no requiere para desarrollarse más que el respeto y la solidaridad entre los niños.

La noción de justicia es la más racional de las nociones morales y resulta directamente de la cooperación. Para su estudio **PIAGET** abordará el problema de los castigos, la responsabilidad colectiva y la justicia inmanente, los conflictos de la justicia retributiva y la distributiva, el análisis entre la justicia distributiva y la autoridad, el estudio de la justicia entre los niños y las relaciones entre justicia y cooperación.

Analizamos a continuación la justicia retributiva y la distributiva:

A) La justicia retributiva y los castigos:

La justicia retributiva se refiere a la proporcionalidad entre el acto y la sanción. Para saber hasta qué punto los niños consideran justas las sanciones, **PIAGET** procede a presentarles diferentes tipos de sanción preguntándoles cuál es la más justa. Así, se puede oponer a la sanción expiatoria una sanción por reciprocidad, que deriva de la idea de igualdad. El niño tiene que comparar de dos en dos unas historias en las que los padres se contentan con censurar y explicar a sus hijos el alcance de sus actos.

Se les pregunta cuál de estos niños repetirá la acción, si el que ha sido objeto de sanción o el que no. Cuando se acaban estos puntos, el niño contestará al porqué de los castigos. Las preguntas se clasifican en dos grupos:

a) Para unos, la sanción más justa es la de tipo expiatorio y la de mayor severidad;

esto subsiste en muchos adultos, favorecida por ciertos tipos de relaciones familiares y sociales.

b) Para otros, como los niños mayores, la sanción justa es la que exige una reparación de la reciprocidad, como la exclusión momentánea o definitiva del grupo social, o las que hacen soportar al culpable las consecuencias de sus faltas.

Se pregunta a los niños si los castigos que imponen los adultos a los niños son siempre justos. La mayoría de los niños responde que no siempre. Luego se les cuenta lo que han hecho algunos niños y cómo creen que se les debe castigar, anotando la respuesta. Posteriormente tienen que elegir uno de los tres castigos que se le presentan y deben evaluar el castigo en función de su severidad. Todo acto culpable, considerado como tal por un grupo social, representa una violación a las reglas reconocidas por el grupo. Tanto **PIAGET** como **DURKHEIM** consideran que la sanción consiste en el restablecimiento del lazo social y la autoridad de la regla.

PIAGET distingue varios tipos de sanción:

a) Sanción expiatoria: Coexiste con la presión y las reglas de la autoridad. La regla es impuesta desde afuera. La solución está en conducir al individuo a la obediencia por medio de una coerción suficiente y uniendo a la censura un castigo doloroso. No hay relación entre el contenido de la sanción y la naturaleza del acto sancionado. Lo que importa es que haya proporcionalidad entre el sufrimiento impuesto y la gravedad del delito.

b) Sanción por reciprocidad: Va unida a la cooperación y a la igualdad. El niño la admite desde su interior, habiendo comprendido que está unido a sus semejantes con un lazo de reciprocidad. Si la regla es violada es suficiente con que la ruptura del lazo social provocada por el culpable haga sentir sus efectos. El individuo se sentirá aislado y deseará por sí mismo el restablecimiento de las relaciones normales. Hay una relación entre el contenido y la naturaleza del castigo. Existe proporción entre gravedad y rigor. Siempre y en cualquier lugar, la sanción natural implica la reciprocidad, porque siempre representa la voluntad del grupo o del educador de hacer comprender al culpable que se ha roto el lazo de solidaridad.

c) Sanción que consiste en privar al culpable de una cosa de la que está abusando.

d) Sanción de reciprocidad simple: Consiste en devolverle al niño lo que él ha hecho. Se puede convertir en vejatoria y absurda cuando se trata de devolver el mal por el mal y contestar a una destrucción irreparable con otra destrucción irreparable.

e) Sanción restitutiva: Pagar o reemplazar el objeto roto o robado.

f) Simple censura: Sin ningún castigo. No se impone de un modo autoritario. Se limita a hacer comprender al culpable en qué se ha roto el lazo de solidaridad. En general existen por tanto dos tipos de sanción o de justicia retributiva: la sanción expiatoria, inherente a las relaciones de presión y la sanción por reciprocidad.

Sobre estos puntos **BAECHLER** y **PIAGET** interrogaron a cien niños de seis a doce años. Constataron que con la edad hay una evolución en los juicios de la justicia retributiva, de forma que los pequeños se ven inclinados a la sanción expiatoria y los mayores a la sanción de reciprocidad. Sin embargo hay mentalidades individuales ligadas a la idea de expiación, fruto de cierta educación familiar, social y religiosa. Éstas subsisten independientemente de la edad y consideran que el castigo más justo es el más severo. Parece demostrado que los educadores cuyo ideal es el de la cooperación, comprueban que la sanción por reciprocidad es captada profundamente por el niño sin necesidad de utilizar sanciones expiatorias. Hasta los siete años los niños defienden la sanción expiatoria y a partir de esta edad disminuye la idea de expiación. A la moral heterónoma le corresponde la expiación y a la autónoma la sanción por reciprocidad.

ANTIPOFF, H. (1928), considera que el niño necesita vengar al desgraciado y experimenta alegría vengativa frente al dolor:

> **"La justicia es una manifestación moral innata, instintiva y que para desarrollarse no necesita en suma, ni experiencias previas ni socialización del niño entre sus semejantes".**
>
> **(ANTIPOFF, H., 1928, p. 208).**

Demuestra su tesis insistiendo en el hecho de que las tendencias vengativas se polarizan directamente sobre el culpable:

> **"Se trata de una percepción afectiva de conjunto, de una estructura moral elemental que el niño parece poseer muy pronto y le permite captar de una vez el mal y la causa de este mal, la inocencia y la culpabilidad".**
>
> **(ANTIPOFF, H., 1928, p. 212).**

Para **PIAGET** esto es una percepción afectiva de la justicia, que no demuestra que sea una concepción innata, ya que son conductas observadas entre los tres y los nueve años y a los tres años el niño ya ha sufrido toda clase de influencias adultas, orientándose en función del bien y del mal. Estima que mientras no haya reglas la venganza dependerá sólo de las simpatías y antipatías individuales y será arbitraria, el niño experimentará la sensación de defender a un amigo o de vencer al enemigo.

Desde el momento en que hay regla, según **H. ANTIPOFF**, *existe la sensación de* culpabilidad, inocencia y estructura de la justicia retributiva. Aunque el adulto no interviniera, las relaciones de los niños entre sí serían suficientes para tomar conciencia de la reciprocidad.

La idea de reciprocidad, que a menudo se extiende como una especie de venganza regulada o ley del Talión, tiende a la moral del perdón y de la comprensión. El niño se va a ir dando cuenta de que sólo hay reciprocidad posible en el bien. En la sanción lo esencial es hacer comprender al culpable en qué es mala su acción y en qué es contraria a las reglas de la cooperación.

Uno de los aspectos más interesantes dentro del estudio de la justicia retributiva consiste en averiguar si los niños consideran justo el castigo al grupo cuando se desconoce al culpable. La historia del Derecho Penal muestra que numerosos pueblos han considerado la responsabilidad primordialmente como colectiva y comunicable. Esto tiene relación con la responsabilidad objetiva.

PIAGET recurre a historias en las que los adultos aplican castigos colectivos, en especial para provocar la denuncia del culpable. Presenta varias situaciones, como la del adulto que no intenta analizar las culpabilidades individuales y castiga a todo el grupo, por la falta de una o dos personas; o la del adulto que querría alcanzar al culpable, pero éste no se denuncia y sus compañeros ignoran quién es. Examinó a sesenta niños de seis a catorce años y los resultados fueron los siguientes:

Los niños más pequeños consideraban que había que castigar a todo el mundo por no decir la verdad, lo que supone falta de solidaridad con el grupo. Hay responsabilidad general y no colectiva. Los niños mayores consideraban que hay que castigar a toda la clase porque se hace solidaria con el culpable al no chivarse. Es una especie de responsabilidad colectiva pero no deseada por los individuos y no obligatoria en sí misma. Es una responsabilidad por solidaridad con el culpable. Los niños de edad intermedia consideraban que no hay que castigar a nadie, porque no está bien chivarse y porque no se conoce al culpable. Son hostiles a la responsabilidad comunicable.

Las conclusiones a las que llega son que existe una creencia en la necesidad absoluta de la sanción, sobre todo en los pequeños. La sanción es necesaria para el desarrollo de los juicios de responsabilidad colectiva y antes que denunciar al culpable, sus compañeros se declaran solidarios. El problema que se plantea es si la responsabilidad colectiva clásica, es decir, la necesidad para el grupo de expiar las faltas de uno de su miembros, está más cerca de la necesidad de sanción o de la solidaridad con el grupo. En el niño hay que considerar dos fases. Durante la primera, la presión adulta desarrolla las nociones de responsabilidad objetiva, de sanción expiatoria. El niño es egocéntrico y la unión más importante la realiza con el adulto.

En la segunda fase existe la posibilidad de responsabilidad colectiva y de hecho el grupo se declara voluntariamente solidario con el culpable cuando está en conflicto con la autoridad. A la moral de la obligación le sucede la de la cooperación, desapareciendo la responsabilidad objetiva, así como la creencia en la necesidad de las sanciones expiatorias. Frente al código ético primitivo, considera que el joven se libera cada vez más de la autoridad adulta y que por tanto la responsabilidad colectiva no se halla dentro del cuadro de reacciones morales del niño.

Otro aspecto estudiado de la justicia retributiva es el denominado "**justicia inmanente**". **PIAGET** parte de la creencia en la necesidad y universalidad de la sanción expiatoria que debe ser tanto más firme cuanto más joven es el niño. Esta hipótesis es confirmada por su investigación. El niño durante los primeros años admite la existencia de sanciones automáticas, que emanan de las cosas en sí mismas, considera natural que una falta cualquiera provoque una sanción automática. Esto va desapareciendo hacia los ocho años. Se plantea cuál es el origen de la justicia inmanente. Considera que es poco probable que sea innata. Otras hipótesis apuntan a que sea el resultado de las enseñanzas de los padres o bien

un producto de la presión adulta. Con la edad disminuye esta concepción de la justicia ya que lo bueno no siempre tiene premio y lo malo castigo. La aceptación o rechazo de la justicia inmanente, no corresponde a la experiencia pura, sino a ciertas experiencias morales, como el descubrimiento de la imperfección de la justicia adulta.

B) La justicia distributiva:

PIAGET parte de la hipótesis de que este tipo de justicia supone una mayor madurez intelectual y moral. Se impone con la edad en la misma medida en que la cooperación se hace cada vez más importante con la presión adulta. La sanción sistemática es perjudicial y la expiación da mejores resultados que el castigo severo. Cuando existe conflicto entre ambos, los pequeños preconizan la sanción y los mayores la igualdad, que se desarrolla esencialmente a través de la reacción de unos niños sobre otros.

El niño atraviesa distintas etapas en relación con el desarrollo de la justicia distributiva, de manera que al principio justicia y autoridad van unidas. Es justo lo que ordena el adulto, de forma que no existe la noción de justicia distributiva. Después se desarrolla el igualitarismo y por último se desarrolla la equidad, que consiste en tener en cuenta la situación de cada cual y sus circunstancias.

Analiza dos situaciones escolares: hacer trampa en la escuela y chivarse. El resultado fue muy claro. A medida que la edad crece disminuye la preocupación por la autoridad aumentando correlativamente la necesidad de igualdad. De nuevo los resultados demuestran la oposición de las dos morales, la de la autoridad y la de la solidaridad. El igualitarismo deriva de la reciprocidad. Podemos hablar de sanciones colectivas y privadas. Las sanciones colectivas normalmente lo son por reciprocidad y salvo en casos excepcionales, marcan que la solidaridad se ha roto. Las sanciones privadas tienen su origen en la venganza. Vengarse es justo cuando se trata de devolver exactamente lo que es justo, no en caso contrario.

Con el fin de ver la noción de justicia tal y como los niños la sienten **PIAGET** les pidió que ofrecieran ejemplos de lo que consideraban injusto. Estas fueron las respuestas de los niños: las conductas contrarias a las consignas recibidas por los adultos, las conductas contrarias a las reglas del juego, las conductas contrarias a la igualdad y las injusticias relativas a las sociedad adulta de orden económico o político.

El niño atraviesa varias etapas en el desarrollo de la justicia. De siete a ocho años la justicia se subordina a la autoridad adulta; de ocho a once años se produce un igualitarismo progresivo y de once a doce años la justicia igualitaria se modera con la equidad.

Desde el punto de vista psicológico la noción de la justicia distributiva tiene raíces individuales o biológicas, aunque esto no es suficiente para su desarrollo. Considera que los celos y las reacciones de altruismo comienzan a partir del primer año de la vida del niño. Para que haya igualdad es necesaria una regla colectiva producto de la vida en grupo. La autoridad adulta es importante pero la justicia se desarrolla a medida que progresa la cooperación y respeto mutuo con otros niños y con los adultos. Existen dos tipos psicológicos de equilibrio social en el adulto y en el niño, uno basado en la presión de la edad y que excluye la igualdad y la solidaridad orgánica y otro basado en la igualdad y la solidaridad.

Las conclusiones sobre el tema de la justicia, llevadas a cabo por **PIAGET**, en la tercera investigación, son las siguientes:

a) En la moral de la autoridad, del deber y de la obediencia, lo justo es lo que establece la ley; la sanción es expiatoria.

b) La moral del respeto mutuo, del bien y de la autonomía se basa en la justicia retributiva y en la reciprocidad.

c) A medida que el niño crece, disminuye la sumisión al adulto, aumentando el respeto mutuo, la reciprocidad y la cooperación.

d) En nuestras sociedades la moral común entre adultos es la de la cooperación; hay una evolución de la heteronomía a la autonomía; produciéndose el paso de la teocracia a la democracia.

1.7. LA RESPONSABILIDAD, LA AUTORIDAD MORAL Y LA EDUCACIÓN MORAL: DURKHEIM Y FAUCCONET

PIAGET recoge las tesis de **DURKHEIM** y **FAUCCONET** sobre la responsabilidad moral para confrontarlas con sus resultados, así como la doctrina de **DURKHEIM** (1925) sobre la autoridad como fuente de la vida moral infantil.

FAUCONNET (1920) intenta explicar los fenómenos acentuando los elementos invariables y comunes a todos los estadios, para abordar en qué consiste la responsabilidad. Desarrolla las ideas de **DURKHEIM** sobre la justicia retributiva y el derecho penal. En las sociedades primitivas hay responsabilidad incluso por un acto involuntario; mientras que en otras sociedades la intención, la negligencia o el olvido son condiciones necesarias de responsabilidad. Por tanto, la responsabilidad primitiva es objetiva y comunicable. La responsabilidad actual es subjetiva y estrictamente individual.

DURKHEIM (1925) elaboró una teoría en torno al crimen, en la que todo lo que ofende al conjunto de creencias y sentimientos colectivos que constituyen el sentimiento de lo sagrado, fuente de las morales y de las religiones, se considera sacrílego y es necesario suprimirlo, siendo la sanción el procedimiento mágico de este restablecimiento. Poco importa donde recaiga, lo que importa es que se ejerza en proporción al crimen. Se da una *institucionalización de la responsabilidad. La responsabilidad cae sobre el culpable o sobre* cualquier sustituto que se convierte en víctima o en instrumento de purificación social. La moralidad queda asegurada sólo si hay sanciones.

A medida que las sociedades avanzan la responsabilidad se individualiza y *espiritualiza, según* **FAUCONNET**, *esto se debería a la piedad y al humanitarismo.* En nuestra sociedad se castiga a disgusto y se da al culpable todas las ocasiones para defenderse y escapar a la sanción. Solamente en la teología del pecado original se perpetúa el recuerdo de la responsabilidad colectiva de manera que la falta de Adán mancilla a la Humanidad con una mancha que requiere expiación.

La responsabilidad primitiva es objetiva, hay una relación material entre el responsable y el crimen. La contemporánea es subjetiva, nace de la conciencia del responsable, en razón de una relación psicológica entre esta conciencia y este hecho. Nuestra conciencia moral no es más que un residuo interiorizado de la conciencia colectiva.

PIAGET considera estas tesis fundamentales para aclarar los problemas que plantea la afirmación de la unidad moral de la sociedad. La aportación de la Sociología comparada está en que existen dos tipos de responsabilidad: una que es objetiva y comunicable y otra, subjetiva e individual. Predomina la segunda sobre la primera. Hay un paralelismo entre la obediencia del individuo a los impulsos colectivos y la obediencia del niño a los adultos. En ambos casos el ser humano se somete a unas consignas porque respeta a sus mayores. A lo largo de la historia hay una especie de emancipación, de igualación entre generaciones, una mayor independencia del adolescente y una importancia creciente de la cooperación entre individuos iguales.

Los dos tipos de responsabilidad distinguidos por **FAUCONNET** se relacionan por tanto con las dos morales: La heteronomía propia de la obligación que engendra la responsabilidad objetiva y la autonomía propia del respeto mutuo y de la cooperación que engendran la responsabilidad subjetiva. La responsabilidad interior de la conciencia, a la que se reprocha haber faltado a un ideal, sucede a la responsabilidad surgida de las reacciones del grupo. Esta responsabilidad interna es un fenómeno social, sin la cooperación de los individuos la conciencia ignoraría el bien moral y el sentimiento de culpabilidad.

La visión que **PIAGET** y **DURKHEIM** mantienen sobre la autoridad moral es diferente. **DURKHEIM** considera que cualquier moral viene impuesta al individuo por el grupo y por el adulto al niño; mientras que **PIAGET** considera que la moral independiente procede de la solidaridad entre los niños y la moral transcendente de la presión del adulto sobre el niño. **DURKHEIM** defiende una pedagogía tradicionalista y autoritaria, mientras que **PIAGET** defiende la "escuela activa".

PIAGET recoge las aportaciones de **DURKHEIM** en las que plantea que las nociones morales se presentan bajo la obligación y el deber por una parte, y el sentimiento del bien o del ideal, por otra. Al igual que lo sagrado, la moral prohíbe sin dar explicaciones y el imperativo categórico es la emanación directa de la presión social. El objeto de la moral y el origen del respeto sólo puede ser la propia sociedad, por ser distinta a los individuos y superior a éstos.

PIAGET también considera como social la moral, tanto en los juicios heterónomos como autónomos, pero el problema está en saber si la unidad de los hechos sociales postulados por **DURKHEIM** puede arrebatar a la moral, lo que constituye su carácter más propiamente específico, su autonomía normativa.

La Sociología propiamente moral distingue la teoría del deber o de la obligación moral y la del bien o la de la autonomía. El bien y el deber derivan de lo sagrado, el deber es un conjunto de consignas que resultan de la presión. Sin embargo, **PIAGET** insiste en que no hay sentimiento del deber sin cierto sentimiento del bien. El bien comporta cierto margen de elaboración personal y cierta autonomía. El bien es un resultado de la cooperación.

Así expresa **PIAGET** la dificultad del durkheimismo:

> **"...es, a nuestro entender, la asimilación ilegítima de la obligación y la cooperación. En el aspecto moral, esta asimilación da lugar a una identificación demasiado pronunciada entre el bien y el deber y lo que es más grave, a una sumisión de la moral al conformismo social. Sólo en y a través de la cooperación puede haber autonomía moral total. En este sentido, la moral sigue siendo una cosa social, pero la sociedad no puede ser concebida como un todo, ni siquiera como un sistema de valores totalmente realizados. La moral del bien se elabora progresivamente y constituye, en relación con la sociedad, una forma ideal de equilibrio que domina los falsos equilibrios reales e inestables surgidos de la obligación".**
>
> **(PIAGET, 1932, p. 296).**

En cuanto a la educación moral, **DURKHEIM** (1925) en su obra "**La educación moral**", considera que existen tres elementos de moralidad:

En primer lugar, el espíritu de disciplina que es esencial, ya que la moral consiste en un campo de reglas sancionadas por la sociedad; la moral es un sistema de órdenes y la conciencia individual es el producto de la interiorización de estos imperativos colectivos.

En segundo lugar, la adhesión a los grupos sociales, es decir, la prioridad del grupo frente al individuo. La autoridad que emana de éste, demuestra que la moral es obra de la sociedad, como lo demuestra el hecho de que varíe de acuerdo con las sociedades.

En tercer lugar, la autonomía de la voluntad consiste en comprender el porqué de las leyes que la sociedad nos impone y que somos libres de no aceptar.

Las características típicas del niño son el tradicionalismo que es rutinario, la receptividad y la sugestionabilidad. El niño entra en contacto con las reglas a través de la familia y la escuela que van a ser importantes para formar el espíritu de disciplina. Según **DURKHEIM** son necesarios una fuerte disciplina y castigos. Para unos la pena es un preventivo, para otros una expiación. El castigo borra la falta en la medida en que el sufrimiento infligido demuestra al niño que el maestro ha tomado la falta en serio.

Frente a **DURKHEIM**, **PIAGET** considera que existe la regla de obligación, unida al respeto unilateral, que se considera como sagrada y que produce en el espíritu del niño sentimientos análogos a los que caracterizan el conformismo obligatorio de las sociedades inferiores. Más tarde surge la regla debida al acuerdo mutuo y a la cooperación, y ya no es exterior sino que tiene sus raíces en el mismo interior de la conciencia.

PIAGET está a favor de la escuela activa en la que el niño trabaje por sí mismo y se estrechen los lazos de cooperación y de democracia. Considera que dejar que el niño adquiera por sí mismo el hábito de trabajo y de disciplina interior no es perder el tiempo ya que en el terreno moral como en el intelectual, sólo se posee realmente lo que uno ha conquistado por sí mismo. En cuanto a la sanción, a la que los pedagogos han renunciado poco a poco, la que parece más ajustada en el estadio de cooperación es la que se desprende de la idea de reciprocidad. Según **PIAGET**, la sociología moral y pedagógica de **DURKHEIM** concibe los hechos morales como hechos sociales ligados al desarrollo estructural y funcional de los grupos colectivos, pero ignora la diferencia esencial entre cooperación y obligación.

1.8. GÉNESIS DE LOS SENTIMIENTOS MORALES: BOVET Y BALDWIN

PIAGET también recoge las ideas de **BALDWIN** y las de **BOVET** sobre la génesis de los sentimientos morales, junto con las ideas de otros pedagogos respecto a la autonomía de la conciencia. **PIAGET** concedió mucha importancia al artículo de **BOVET** (1912): "**Les conditions de l'obligation de conscience**", hasta el punto de que atribuye la paternidad de sus resultados al artículo de **BOVET**, cuyas tesis estarán a la altura de las de **DURKHEIM**. Tanto **DURKHEIM** como **BOVET** coinciden en que los deberes no emanan de uno mismo. Las condiciones para que la conciencia se sienta obligada son que el individuo reciba unas consignas y que el que las recibe respete al que se las da.

La originalidad de **BOVET**, según **PIAGET**, estriba en que para que surja el sentimiento del deber es necesario que la consigna emane de un individuo respetado por el sujeto; mientras que para **DURKHEIM** y **KANT** no hay respeto hacia los individuos, el individuo es respetado en la medida en que obedece a la regla; esta regla, lejos de emanar simplemente de la razón, resulta de la autoridad del grupo. **BOVET** considera que el respeto está arraigado a ciertos sentimientos innatos que responden a una necesidad de temor y afecto que se desarrollan en función de las relaciones del niño con el ambiente adulto que le rodea.

La génesis del sentimiento del deber se explica a través de estas disposiciones del niño respecto a sus padres. En la piedad filial tenemos el punto de partida psicológico del sentimiento religioso. La génesis de la conciencia personal y de la autonomía está en la existencia de un ideal interior propio de la noción del bien.

El paralelismo entre **DURKHEIM** y **BOVET** parece constante. **DURKHEIM** explica el deber bajo su forma heterónoma por la presión social propia de las sociedades conformistas, mientras que da cuenta del desarrollo de la conciencia personal por la condensación y diferencias sociales, así como por el individualismo a que da lugar. **BOVET** explica también los deberes elementales a través del respeto de los pequeños por los mayores y la autonomía de las conciencias por el entrecruzamiento de las influencias recibidas. Ambos describen los mismos mecanismos con lenguajes diferentes. **BOVET** distinguió entre el sentimiento del deber y la conciencia del deber, de tal forma que el respeto es algo que se diferencia por sí mismo de los estadios psicológicos. Por eso, el elemento casi material del temor desaparece progresivamente en provecho del temor moral de decepcionar al individuo respetado. La autonomía se conquista más allá de la anomía y la heteronomía. Según **PIAGET** sus propias investigaciones se limitan a prolongar a las de **BOVET**, siendo a veces las diferencias cuestión de lenguaje.

Otro autor estudiado por **PIAGET** fue **BALDWIN** (1897), quien a través de su obra: "**Interprétation sociale et morale du developpement mental**" ocupa una posición intermedia entre **DURKHEIM** y **BOVET**.

Al igual que **BOVET**, considera que no hay deberes innatos y que toda obligación resulta de la presión del ambiente social. La orden incorporada crea un nuevo yo y constituye la conciencia. Gracias a las consignas recibidas, a las órdenes del ambiente, esta ley es

imperativa. El niño siente la ley moral por encima de los individuos particulares. Irá surgiendo la posibilidad de progreso moral y la libertad interior de la conciencia. La lógica, como la moral, se inicia en el conformismo y da lugar a la autonomía.

El problema estriba, según **PIAGET**, en saber si la psicología social de **BALDWIN** es suficiente para aclarar cómo la obligación da paso a la cooperación o si insiste en que la presión tiende a estar por encima de la relación de cooperación.

En cuanto a los estadios primitivos **BALDWIN** los explica por la mentalidad del niño, la imitación y la presión del ambiente social, sin tener en cuenta el egocentrismo. En cuanto a los estadios superiores no consigue interiorizar lo social en la propia conciencia. **BALDWIN** demostró que la conciencia primitiva situaba en el mismo plano, lo interno y lo externo, lo subjetivo y lo objetivo, lo psíquico e incluso lo físico.

PIAGET aún adhiriéndose a la teoría de **BALDWIN**, relativa a la génesis de la conciencia del yo, que concede gran importancia a la imitación, concede mayor importancia a la reciprocidad y a la cooperación:

> **"Pero sería ilusorio imaginar que el juego de las imitaciones y las eyecciones que elabora el yo y asegura el equilibrio entre el individuo y el grupo social, es suficiente, para explicar el desarrollo de estas normas racionales. Estos mecanismos únicamente dan cuenta del hecho, por otra parte fundamental, que el individuo, a pesar de su egocentrismo, se encuentra dominado desde los primeros estadios por un sistema de reglas exteriores a sí mismo e imperativas. Pero, para pasar de esto a la ley racional interior a las conciencias, es necesario algo más que una simple ratificación de la inteligencia individual: es necesario que entre individuos iguales, unas relaciones distintas, basadas en la reciprocidad, rechacen el egocentrismo y propongan a la conciencia intelectual y moral unas normas susceptibles de depurar el contenido de las leyes comunes".**
>
> **(PIAGET, 1932, p. 333).**

1.9. CONCLUSIÓN

De todo lo dicho anteriormente se deduce que **PIAGET** pone al descubierto en primer lugar la existencia de dos tipos de relación social. Por una parte, la autoridad exterior que produce un respeto unilateral, es decir, la moral heterónoma basada en el deber; y por otra parte, la cooperación, que conduce a la autonomía moral que conlleva la interiorización de las normas ideales, produciéndose el respeto mutuo; esta moral autónoma está basada en la racionalidad y en el bien común.

En segundo lugar, la génesis del criterio moral que no obedece simplemente a presiones y mimetismos sociales. Hay un paralelismo claro entre desarrollo moral y evolución intelectual. Las relaciones sociales son indispensables, pero así como las que se basan en la autoridad producen una estructura moral heterónoma, las relaciones cooperativas que posibilitan la discusión entre iguales permiten que la conciencia individual tienda hacia la moralidad como un bien autónomo y a la aceptación de las leyes de la reciprocidad como propias.

PIAGET finaliza su obra "**El criterio moral en el niño**" con varias conclusiones:

1) Teniendo en cuenta las relaciones entre la vida social y la conciencia racional estima que la moral no es homogénea porque tampoco lo es la sociedad. Las relaciones de presión tratan de imponer al individuo, desde el exterior un sistema de reglas de contenido obligatorio. La presión, fuente del deber y heteronomía es irreductible al bien. En las relaciones de cooperación su esencia es hacer nacer en el interior de la mente la conciencia de normas ideales que controlan todas las reglas. El bien y la racionalidad autónoma son productos de reciprocidad y cooperación.

2) Existe un paralelismo entre desarrollo moral y evolución intelectual. La lógica es una moral del pensamiento, la moral es una lógica de la acción. No son innatas en al conciencia individual las normas sociológicas y las morales. A través de la investigación psicosociológica, se observa el paralelismo genético entre la constitución de la conciencia lógica y la de la conciencia moral. Es necesario que el individuo haga vida social para que tome conciencia de las reglas. El primer tipo de control lógico y moral lo constituyen las relaciones de respeto unilateral y de presión que se establecen entre el adulto y el niño hasta llegar, gracias a la cooperación y a la reciprocidad, a la autonomía.

3) Existe una analogía entre el desarrollo moral y la evolución intelectual. Sólo la cooperación conduce a la autonomía. Desde el punto de vista pedagógico se opone a los métodos autoritarios.

1.10. ESTUDIOS POSTERIORES DE PIAGET EN TORNO A LA MORAL

Pasados más de treinta años de la publicación "**El criterio moral en el niño**", **J. PIAGET** y **B. INHELDER** (1966), publican la obra: "**Psicología del niño**", en ella **PIAGET** mantiene idénticos puntos de vista que en su obra anterior.

En el capítulo cuarto dedicado a las "operaciones concretas" del pensamiento, trata de los sentimientos y el juicio moral. Tal vez con ello quiera acentuar los factores cognitivos frente al proceso de socialización en la génesis del criterio moral. Destaca de nuevo los resultados esenciales de las relaciones entre padres e hijos, que engendran en éstos sentimientos morales de obligación de conciencia. Ya **FREUD** habla de la interiorización de la imagen afectiva del padre que se convierte en fuente de deberes y de remordimientos y **BALDWIN** desarrolla la idea de que el yo de los padres no puede ser imitado inmediatamente, convirtiéndose en un "yo ideal", fuente de modelos y de conciencia moral.

Recoge de la obra de **BOVET** "**Les conditions de l'obligation de conscience**" **(1912),** las dos condiciones necesarias para la formación del sentimiento de obligación: por un lado, la intervención de consignas dadas desde el exterior, órdenes de cumplimiento indeterminado como no mentir; y por otro, la aceptación de consignas que suponen la existencia de un sentimiento especial como el respeto, compuesto de afecto y temor. En esto se opone a la tesis de **KANT** y **DURKHEIM**. Para **KANT** el respeto no se liga a una persona en cuanto tal, sino en cuanto que encarna o representa a la ley moral. **DURKHEIM** pensaba lo mismo, reemplazando la "ley" por la sociedad. **PIAGET** coincide con **BOVET** en considerar que el respeto es la causa previa. Sin embargo **BOVET**, sólo considera este respeto, el unilateral, que si bien es la fuente del sentimiento del deber, engendra en el niño una moral de obediencia, caracterizada por una heteronomía y que **PIAGET** considera que posteriormente dejará paso a la autonomía propia del respeto mutuo.

Desde el punto de vista afectivo antes de los siete u ocho años, el poder de las consignas está ligado a la presencia material de quien las da. **PIAGET** llama "asimilaciones" a lo que los psicoanalistas llaman identificaciones con la imagen paterna o con las imágenes de la autoridad.

Se da una ambivalencia de afecto y hostilidad, de agresividad, de simpatía y de celos. **PIAGET** considera que probablemente el sentimiento de culpabilidad, está ligado por lo menos en sus formas casi neuróticas a esas ambivalencias, más que a la simple acción de las consignas y del respeto inicial.

La culpabilidad provoca sentimientos de angustia que serían estudiados por **ODIER, CH.** (1947): "**L'angoisse et la pensée magique**" y también por **FREUD, A.** (1965): "**El yo y los mecanismos de defensa**". El niño siente la culpabilidad por haber sido hostil y la angustia que de ella nace le lleva a autopuniciones, sacrificios, etc.

La heteronomía conduce al realismo moral, es decir, que las obligaciones y los valores están determinados por la ley o la consigna en sí misma, independientemente de las

intenciones y de las relaciones. Una de las manifestaciones del realismo moral es la responsabilidad objetiva en la que el acto es valorado en función de su grado de conformidad con la ley. De esta forma la mentira es más grave cuanto más se aleja de la verdad objetiva.

Para llegar a la autonomía son necesarios los progresos en la cooperación social. La autonomía se caracteriza por el respeto mutuo. En el caso de la reglas, los menores de siete años la consideran como sagradas, intangibles y de origen transcendente. Los mayores la ven como el producto de acuerdo entre coetáneos que pueden cambiarse siempre y cuando haya un acuerdo.

En cuanto a la justicia, fruto de la reciprocidad y el respeto mutuo, se impone sobre la obediencia y es el equivalente en el terreno afectivo a lo que son las normas de coherencia en el terreno de las operaciones cognoscitivas. Concluye **PIAGET**, que en este período de preparación y de constitución de las operaciones concretas, es la unidad funcional la que enlaza en un todo las relaciones cognoscitivas, lúdicas, afectivas, sociales y morales.

Se observa un paso de la centración subjetiva (de dos a siete años), a la descentración cognoscitiva, social y moral (de siete a once años). La afectividad centrada al principio sobre los complejos familiares, se va ampliando y los sentimientos morales unidos a una autoridad sagrada y exterior evolucionan en el sentido de un respeto mutuo y una reciprocidad.

1.11. TRASCENDENCIA Y VALORACIÓN DE LA OBRA DE PIAGET

La obra de **PIAGET** **"El criterio moral en el niño"**, se ha convertido en un punto de referencia para cualquier estudio de desarrollo moral. **KOHLBERG** ha continuado esta línea pero ha ofrecido un marco teórico más completo y elaborado, como veremos en páginas posteriores.

Tres han sido las cuestiones que han suscitado un mayor número de estudios: La secuencia evolutiva de las dimensiones de la moral; la consistencia e interrelación de las distintas nociones en cada una de las etapas del desarrollo y los factores explicativos del desarrollo moral. La mayoría de los estudios confirman que el orden y la forma es la propuesta por **PIAGET**, aunque el juicio moral parece madurar de forma más lenta de lo que establece.

PIAGET habla de fases morales y no de estadios, según **MACRAE** (1954), más que dos etapas unitarias que siguen una a la otra, el desarrollo del juicio moral sería una secuencia relativamente constante, cuyas relaciones son diversas, múltiples y cambiantes a lo largo de la edad. Los factores que determinan el progreso moral son el desarrollo cognitivo y las relaciones con los iguales. Sobre los factores sociales existe más contradicción, así **WEINREICH-HASTE** (1982) considera que la tesis fundamental frente a **DURKHEIM** (el respeto unilateral es la consecuencia de la interacción entre iguales) no ha sido suficientemente demostrada. Otros, sin embargo, confirman una relación más directa entre la interacción social y la madurez del juicio moral.

Según las tesis de **PIAGET** recogidas por **LICKONA** (1977), la madurez en el juicio moral del niño correlaciona positivamente con su mayor independencia de las normas de la autoridad de los adultos. Las prácticas democráticas de la educación se relacionan positivamente con la madurez del juicio moral, mientras que el autoritarismo de los padres debe relacionarse negativamente.

Sin embargo, las investigaciones realizadas, concluye **LICKONA**, proporcionan un débil apoyo a estas propuestas. La correlación negativa entre padres autoritarios y la madurez del juicio moral se ha encontrado solamente en los juicios sobre las desviaciones de la normas convencionales.

La mayor parte de las críticas se concentran en el excesivo énfasis que **PIAGET** pone en los factores cognitivos del juicio moral a la vez que descuida los factores emotivos y motivacionales. **J. GABRIEL** (1971) en su obra **"Desarrollo de la personalidad infantil"**, reelabora la teoría de **PIAGET** y en lugar de hablar de desarrollo de la inteligencia lo hace en términos de capacidad creciente de autocontrol. El niño pequeño, incapaz de dominar sus impulsos, es víctima frecuente de la ansiedad, lo que explicaría sus adhesión a una ley objetiva e inmutable. Sus progresos en el autocontrol le irán liberando poco a poco de la heteronomía.

Otra objeción hace referencia, por parte de **PIAGET**, a los efectos que la enseñanza

racional de la moral producen en el criterio ético del niño. Ha demostrado que la teoría aprendida influye escasamente, es decir, que lo que debe perseguirse es la educación moral, no la enseñanza de la ética.

También se le ha criticado el hecho de que no atienda suficientemente a las diferencias individuales en el ritmo del desarrollo moral de los niños, a las diferencias motivadas por la clase social, a la familia o al modo de convivencia, etc.; aunque, por otra parte, hay que destacar que su investigación tenía unos límites muy precisos y no tenía por qué abarcar todos los detalles.

BANDURA, A. y **WALTERS, R.H.** (1963) critican la concepción de **PIAGET** sobre el proceso moral intelectual. **PIAGET** considera que únicamente se da en la moral teórica, pero no se ha demostrado que influya en la moral práctica, que es el objeto de su investigación.

Otra de las cuestiones a debate fue la posible correlación entre el C.I. y conducta moral. Un primer trabajo de **TERMAN** llegó a la conclusión netamente positiva de que casi el 75% de los niños y niñas superdotados excedían la puntuación moral media del grupo de control. Posteriormente otros estudios como los de **SPAULDING** y **WILSON** (1938) no encontraron en los superdotados un interés proporcional a los problemas y necesidades sociales y sí por el éxito personal. Un estudio clásico es el de **HARTSHORNE** y **MAY** (1929).

Los resultados indican que los superdotados no tienden a ser particularmente serviciales, pero sus puntuaciones son las más altas al aplicárseles una batería de tests de honradez. Lo que guarda más correlación es la capacidad de autocontrol y el C.I. y esto se corrobora por las investigaciones que dan una correlación entre la debilidad intelectual y la tendencia a la delincuencia. Las estadísticas muestran que de cada 100 delincuentes el 80 % presenta deficiencias intelectuales o trastornos del carácter.

Entre los críticos más duros de **PIAGET** destacan **H.J. FLAVELL** y **S. ISAACS**. **FLAVELL** considera que adolece de vaguedad e imprecisiones, de excesos de elaboración teórica y de interpretaciones subjetivas o preconcebidas. **ISAACS** (1930) desde su propio enfoque psicoanalítico, le reprocha la subestimación que hace de la riqueza y variabilidad de la personalidad infantil, encerrando en estadios secuenciales, lo que es un crecimiento en complejidad. Desde el enfoque conductista **BANDURA, A.** y **Mc DONALD, F.J.** (1963) fueron los primeros en criticar la concepción de **PIAGET** sobre el proceso cognitivo moral concebido como unidireccional e irreversible. Su investigación demostraba una gran variabilidad, sobre todo bajo el influjo de la imitación, ya que la presencia de un modelo adulto intensifica o hace retroceder la madurez moral del niño, de igual modo, con independencia de la madurez intelectual del sujeto, un aprendizaje adecuado produce un avance en sus proceso moral.

PIAGET responde invariablemente que estos avances se dan únicamente en la moral teórica, pero no se ha demostrado que influyan en la moral práctica.

BULL, N.J. (1969) le reprocha su incomprensión real de los fenómenos de la heteronomía moral ya que en definitiva, los preceptos adultos son la raíz de los conceptos

morales autónomos, al igual que la disciplina es el camino para la autodisciplina. Cuestiona la particular concepción de la autonomía moral que sostiene **PIAGET**, fruto de la cooperación entre iguales, en condiciones de reciprocidad y que no es demostrada en ningún momento. **GRAHAM** (1972) considera que la autoridad adulta y no sólo la participación de los mayores en los procesos regidos por el respeto mutuo, constituye un momento imprescindible de la maduración moral infantil. Critica la unilateralidad del planteamiento piagetiano, ya que según éste sólo resulta positiva la interacción con los iguales, de forma que los padres y profesores son vistos únicamente desde el prisma negativo de la presión adulta sobre la conducta infantil.

J. BELTRÁN (1982) recoge la revisión de los procedimientos metodológicos de **PIAGET** llevada a cabo en los años setenta, en la que muestra los defectos de la metodología piagetiana, confirmando la competencia de los niños de seis años en los conceptos intencionales. Se ha podido comprobar que cuando se les obliga a elegir entre intencionalidad y consecuencia prefieren la última. A pesar de ello **J. BELTRAN** concluye que es preciso aceptar la teoría piagetiana al menos como marco interpretativo adecuado para establecer los resultados obtenidos.

Por lo demás, esta teoría ha sido globalmente confirmada en diferentes países y áreas culturales. El paso del realismo moral a la madurez ética ha sido verificado en términos globales por **LERNER, MEDINUS, DURKIN, LOUGHRAN, KUGELMAS, BREZNIZ y BULL,** entre otros.

Algunos estudios longitudinales han confirmado que existe un proceso de maduración moral en correlación positiva con los procesos de maduración psíquica y mental que culmina sobre los dieciséis años, a partir de esa edad los criterios morales se estabilizan. En las experiencias de dinámica de grupo se ha verificado el influjo directo que tienen los procesos de cooperación. **ALLPORT** y **HAVIGHURST** mantienen y han demostrado empíricamente que el "yo ideal" pasa de lo concreto (padres, familiares) a lo abstracto (héroes mitificados).

A partir de los quince años, los adolescentes tienden a descubrir el yo ideal con un conjunto de cualidades morales y personales deseables, sin referencia a ningún individuo concreto. La originalidad de **PIAGET** como epistemólogo estriba en que trató de responder a las preguntas sobre moralidad científicamente y no mediante especulaciones, como destaca **KAMII** (1982).

Pero si los trabajos de **PIAGET** fueron seguidos de numerosas investigaciones encaminadas a comprobar su hallazgos en otras latitudes, en definitiva, no aportaron grandes novedades ni introdujeron modificaciones en el enfoque. Fue el psicólogo norteamericano **KOHLBERG,** el que partiendo de su obra, como veremos en el capítulo siguiente, también se interesó en estudiar cómo razonan las personas cuando se presentan con problemas de índole moral y los cambios que se observan con la edad en el modo de concebirlos. Para ello se centró fundamentalmente en el conflicto entre las normas legales y los valores morales, entre normas morales de distinto peso, ante las que el individuo debe elegir alguna opción y justificar su elección.

2. EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA: L A W R E N C E K O H L B E R G

En este capítulo veremos cómo **LAWRENCE KOHLBERG,** *influido por* **DEWEY,** y a partir de las numerosas entrevistas que realizó con niños, adolescentes y adultos, identificó tres niveles cualitativamente diferentes de razonamiento moral: preconvencional, convencional y postconvencional. Dentro de cada nivel definió dos estadios sucesivos suponiendo que el segundo era una forma más avanzada de pensamiento. Él y sus colaboradores pudieron confirmar que existe una evolución moral y que ésta se da siempre en el mismo orden. Los seis estadios no ilustran creencias concretas acerca del mundo. Lo significativo es la perspectiva que se adopta cuando se reflexiona sobre estos problemas: instrumental-individual, convencional o guiada por principios más allá de las normas.

Los problemas morales que planteó difieren de los de **PIAGET** en complejidad y sirvieron para proseguir el estudio del desarrollo moral en la vida adulta. Para ello diseñó situaciones conflictivas como la eutanasia, la urgencia de salvar la vida de otra persona en circunstancias extremas, etc., mientras que **PIAGET** presentó situaciones y conflictos que pueden surgir en la vida cotidiana de los niños, como hemos visto en el capítulo anterior.

En este capítulo enmarcaré la obra de **KOHLBERG** dentro del enfoque constructivista, veremos sus críticas a otras teorías morales, fundamentalmente a las del **PIAGET** y **ERIKSON**, en quien me detendré, ya que su teoría del desarrollo moral sirve de puente entre **PIAGET** y **FREUD** y el mismo **KOHLBERG** establece un paralelismo entre sus propios estadios del desarrollo moral y los de él. Posteriormente veremos la estructura y el programa de su obra, cómo su teoría del desarrollo moral es propiamente un desarrollo del juicio moral, la importancia del conflicto, los niveles y estadios del juicio moral, la aplicación de su teoría a la educación. Me detendré de nuevo en **RAWLS**, quien al igual que **KOHLBERG**, identifica la moral con la justicia y defendió una teoría que propone una fundamentación de las normas morales e instituciones jurídicas basada en una teoría contractualista. Por último me haré eco de las revisiones a su teoría que el propio **KOHLBERG** y sus colaboradores llevaron a cabo, fundamentalmente la de **GILLIGAN**, que veremos en el capítulo siguiente, así como las críticas y aportaciones de otros investigadores a la Psicología Moral.

Además de todo esto, en la parte empírica de este trabajo, volveré sobre los dilemas morales, su corrección y baremación y los compararé con otras medidas del razonamiento moral, ya que los he aplicado a un grupo de adolescentes para saber en qué estadio moral se encuentran de acuerdo con la edad y el sexo al que pertenecen. Por todo ello, este capítulo lo considero primordial, ya que vertebra la parte teórica y la parte empírica de esta Tesis Doctoral.

El primero en volver a **PIAGET** y desarrollar sistemáticamente los conceptos de crecimiento moral que éste sugiere fue **LAWRENCE KOHLBERG.** Pero mientras que **PIAGET** sostenía la existencia de dos tipos de moralidad, una moral heterónoma de obediencia y una moral de justicia y cooperación, **KOHLBERG** defiende la existencia de tres tipos de moralidad que forman una secuencia evolutiva: una moralidad de coerción; otra

de reglas, autoridad y convención; y por último una de justicia y principios. Estos tres tipos de moralidad se representan mediante tres niveles en los que se agrupan los seis estadios que representan un sistema amplio y elaborado que intenta aunar las relaciones entre un conjunto de componentes: ley, conciencia y decisión, relaciones afectivas, autoridad y papeles de orden cívico, derechos civiles, contrato, promesa, confianza, castigo, vida, reglas y derechos de propiedad, verdad y papeles sexuales.

El objetivo principal del trabajo de **KOHLBERG** es encontrar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad. El desarrollo moral del sujeto no se limita a interiorizar las reglas sociales sino que construye nuevas estructuras a partir de su interacción con el medio. Esta construcción atraviesa una secuencia invariante de estadios de integración jerárquica.

KOHLBERG (1967) pone el énfasis en el comportamiento cognitivo en toda conducta. Desde el punto de vista empírico el enfoque cognitivo-evolutivo se justifica porque los cambios más marcados del desarrollo psicológico son los cognitivos, en el sentido de edad mental o coeficiente intelectual, que tienen un valor predictor, existiendo una asociación entre desarrollo cognitivo y desarrollo social. Existen etapas de desarrollo universales y regulares en el juicio moral que tienen una base formalmente cognitiva. El ritmo del desarrollo varía de acuerdo con las diferencias individuales y con la cultura, hasta el punto de que en muchas de ellas no hay avance hasta las etapas finales. Cada estadio representa un nivel de mayor adecuación que su precedente en el plano cognitivo, social y moral, ésta es una de sus tesis más defendidas y cada estadio está representando un modo sucesivo de asunción de un rol en las situaciones sociales.

Al igual que **BALDWIN** y **MEAD**, da gran importancia a la **"asunción de papeles"** y a la aparición de la reciprocidad en el desarrollo del entendimiento de la situación social en la que nos ubicamos. El entendimiento social y moral se desarrolla junto con otras formas de desarrollo cognoscitivo. Esto se concreta en torno al concepto de **"role-taking"** o habilidad de ver las cosas desde la perspectiva del otro sirve de intermediario entre las necesarias capacidades estructural-cognitivas y el nivel alcanzado en el desarrollo moral. Se trata en definitiva de comprender la actitud de los otros, de tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos y ponerse en su lugar. La adopción de roles se produce en todas las interacciones sociales y en todas las situaciones en que hay una comunicación y no sólo en las emociones de simpatía o empatía. Las variaciones en las oportunidades de adopción de roles están en función de la relación del niño con su familia, grupo de individuos, su escuela y status social y cuanto mayor es la participación del niño en el grupo o institución social, más oportunidades tiene de adoptar las perspectivas sociales de los otros. Los niños aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. Se trata de la capacidad de reaccionar ante el otro como ante uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro.

La capacidad de asumir el rol del otro es una habilidad social que se desarrolla generalmente desde la edad de seis años y que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral. La investigación científica sobre la relación entre el desarrollo moral de los niveles cognitivo y sociomoral ha mostrado que los niños tienden a estar en el nivel de las operaciones concretas antes de desarrollarse e ir a los períodos paralelos de

asunción de roles y juicio moral. Esto sugiere dos relaciones posibles entre estas secuencias de desarrollo:

a) En primer lugar, el desarrollo de los períodos cognitivos es condición necesaria para el desarrollo de los niveles paralelos sociomorales.

b) En segundo lugar, el nivel cognitivo, aunque es una condición necesaria, no es suficiente. El elaborar esa "perspectiva" en relación al mundo físico es más fácil que desarrollar "perspectivas" en las relaciones sociales (**HERSH R., REIMER J. y PAOLITTO D., 1979**).

Las características típicas del "**role-taking**" (**KOHLBERG, 1977**) implican un aspecto cognitivo y otro afectivo, una relación estructural organizada entre sí mismo y los otros. El proceso supone comprensión y relación con todos los roles en la sociedad a la que uno pertenece. Se produce en todas las interacciones sociales y situacionales de comunicación, no solamente en aquellas en las que se activan emociones de simpatía o empatía. Existe una profunda relación entre situarse en el punto de vista de los otros y las nociones de justicia, ya que ambas comparten la misma estructura de igualdad y reciprocidad. Semejante al mismo es el "**conflicto**" en la esfera moral, que es un factor imprescindible para el progreso, semejante al "**role playing**" donde se produce la contradicción entre lo que el niño experimenta y el deseo de los otros (**MARCHESI, A., 1984**).

La fuente más importante para la descripción de los estadios la constituye el manual de puntuación que sirve como método para evaluar las respuestas ofrecidas en las entrevistas y que analizaré en capítulos posteriores.

Para comprender debidamente la obra de **KOHLBERG**, he creido conveniente recoger las líneas maestras del enfoque constructivista en las que se enmarca no sólo su obra sino también la de **SELMAN**, **FLAVELL** y **TURIEL**. Este enfoque se opone tanto a los planteamientos empiristas que consideran al pensamiento como una copia del entorno, como a los innatistas que lo explican como una emergencia de estructuras preadaptativas.

Durante varios años la Psicología Cognitiva y la Psicología Social no lograron superar la dicotomía entre lo cognitivo y lo social, a pesar de las ideas precursoras de **W. JAMES**, **BALDWIN** o **MEAD**. A finales de los años sesenta y durante toda la década de los setenta, los psicólogos sociales se centran en las respuestas cognitivas del individuo y los procesos mediante los cuales codifica e interpreta la información del entorno social. Esta información descansa en un modelo del sujeto como "científico intuitivo" que codifica datos, realiza predicciones y atribuciones causales y comprueba sus teorías sobre el mundo.

La Psicología Cognitiva incorporó un modelo de la cognición humana en su contexto considerando la influencia de variables situacionales y de variables cognitivas. Algunos psicólogos cognitivos empezaron a interesarse más directamente por la conducta y razonamiento del individuo en su contexto real y por el estudio de tareas cognitivas cercanas a los problemas de la vida cotidiana, considerando la influencia de variables situacionales y cognitivas, afectivas y motivacionales.

A principios de los setenta la Psicología Evolutiva empieza a mostrar interés por el

desarrollo de la cognición social, que hasta entonces había sufrido la influencia de dos corrientes de investigación: Una basada en el modelo E-R y que se preocupaba por estudiar el papel de los agentes de socialización sobre la conducta social del niño tales como la escuela, la familia, las subculturas, las consecuencias conductuales, el apego, la popularidad, los roles sexuales, etc. y otra, que guiada por los planteamientos piagetianos, se había centrado en el estudio del conocimiento físico y lógico-matemático en el niño, prestando poca atención a la formación y organización del conocimiento social, que se consideraba como un caso particular del conocimiento en general, regido por las mismas leyes y procesos psicológicos **(TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J., 1989)**. La confluencia de intereses del enfoque cognitivo y la psicología social fue lo que históricamente sentó las bases de la moderna psicología de la cognición social.

Hoy en día se está dando un acercamiento progresivo entre Psicología Evolutiva, (que prestará atención a los cambios que ocurren desde el estado del organismo recién nacido hasta el sistema relativamente estable y equilibrado del adulto, intentando identificar los procesos responsables en tales cambios y las distintas formas y contenidos del conocimiento social a lo largo del desarrollo); la Psicología Cognitiva (que estudia las reglas mediante las cuales la información social es interpretada y organizada por el sistema cognitivo, así como el modo en que tal información afecta a procesos cognitivos generales); y la Psicología Social (que se ocupa primordialmente de la naturaleza de las interacciones sociales y de la información social, atendiendo a que subyacen a los juicios y a la toma de decisiones sociales). La cognición social no sólo refleja el desarrollo del conocimiento social, sino también el desarrollo social del conocimiento. Todo conocimiento es inherentemente social en el sentido de que la ontogénesis del desarrollo mental está motivada y se mantiene mediante el discurso social.

Diversos autores mantienen que el conocimiento social difiere sustancialmente del conocimiento físico en cuanto a los procesos o mecanismos implícitos. Los psicólogos evolutivos han descrito como intención comunicativa la interacción con las personas y no con los objetos físicos, consideran que los intercambios interpersonales, a diferencia de nuestras relaciones con el mundo físico, se dan en un contexto interactivo, con el reconocimiento del otro que tiene un sistema psicológico semejante al propio, con estados afectivos y cognitivos internos, con capacidad de aprender, recordar, pensar, etc.

TURIEL, cuya obra analizaré en capítulos posteriores, propone que el conocimiento social y no social se construye en dominios o sistemas conceptuales diferenciados, que es necesario distinguir. El conocimiento lógico supone principios organizativos diferentes a los del conocimiento físico, así como dentro del dominio social, el conocimiento social se organiza en torno a principios diferentes a los del conocimiento socio-convencional. Resumiendo, las discusiones se han centrado en primer lugar en el problema de las características del objeto a conocer y del tipo de relaciones que se establecen entre el sujeto y el objeto de conocimiento. En el segundo nivel, se ha planteado si los conocimientos sociales y no sociales difieren en cuanto a los procesos cognitivos subyacentes y los mecanismos de adquisición del conocimiento.

LAWRENCE KOHLBERG, nació en Bronxville, Nueva York, el 25 de octubre de 1927, de ascendencia judía. En 1958 se doctoró en Psicología por la Universidad de Chicago. Continuó la obra de **PIAGET** sobre desarrollo moral, pero en el proceso ha expandido y

revisado enormemente los hallazgos originales de éste. Fue profesor de Educación y de Psicología Social en Harvard, director del Centro para la Educación Moral de la misma Universidad y coeditor de la revista "Journal of Moral Education". Su obra iniciada con la Tesis Doctoral en 1958, en la Universidad de Chicago: **"The development of modes of moral thinking and choices in the years ten to sixteen"**, es considerada como el intento más profundo y extenso para comprender el desarrollo moral desde un enfoque cognitivo-estructural y marcó el comienzo de un amplio estudio longitudinal sobre el desarrollo de la moral.

La muestra estaba formada por setenta y dos muchachos que vivían en los suburbios de Chicago de diez a dieciséis años. Se les presentaba diez problemas morales en una situación hipotética. Se trataba de cumplir las normas socio-legales o desobedecerlas para favorecer a los demás. Las respuestas de los niños fueron analizadas en relación con veinticinco aspectos de la moralidad, que incluían modos del juicio moral, elementos o principios para estos juicios y cuestiones de contenido, que representan los conceptos morales básicos que se cree que ya están presentes en toda sociedad. El estudio fue transversal, es decir, que sólo se interrogó a cada muchacho una vez. Las tendencias de la edad se establecieron comparando a chicos de distintas edades. Era consciente de que para establecer su posición sobre una secuencia de estadios invariante (no reversible) tendría que seguir a los mismos niños por los estadios en un orden fijo, así que siguió a cincuenta muchachos, la mitad de clase media y la otra mitad de clase baja. De su estudio original y después de doce años, **KRAMER** y **KOHLBERG,** publicaron un informe preliminar en que mostraron una imagen de cambio autogenética dirigida y en secuencia paso a paso. Había dos casos de regresión o movimiento hacia atrás. Algunos universitarios parecieron volver temporalmente a una etapa más baja para después volver a su secuencia original. Algunos delincuentes que fueron a un reformatorio también retrocedieron como resultado de esta experiencia.

Su intuición básica, que se formula en su tesis doctoral, ha sido comprobada por él y por otros, y su teoría está cobrando más adeptos en estos últimos años. El sistema de educación moral propuesto por **KOHLBERG** ya se está realizando en un buen número de escuelas, principalmente en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra.

2.1. CRÍTICAS DE KOHLBERG A OTRAS TEORÍAS MORALES. ERIKSON.

El objetivo principal del trabajo de **KOHLBERG** es encontrar las características estructurales por las que atraviesa el razonamiento moral en su desarrollo y demostrar su universalidad y progresiva superioridad. Critica las teorías de la maduración, ya que no explican el inicio del proceso, rechazando tres tipos de socialización **(PETERS, R.S., 1981)**:

1.- No admite los hallazgos de la escuela psicoanalítica por no confirmarse en la práctica. Sólo se ha establecido en su opinión, una correlación entre la culpa moral y lo que él llama "inducción" que a menudo va unida a la retirada del amor, entendiéndose por tal la estimación cognoscitiva conectada con la conciencia de las consecuencias de las acciones. También observa una correlación entre el calor maternal y el desarrollo de la conciencia, aunque esto solamente opera mediante la provisión de un clima propicio para el aprendizaje **(KOHLBERG, 1964)**.

2.- Sostiene que los teóricos del aprendizaje no han presentado pruebas sobre la influencia de las formas tempranas del adiestramiento de hábitos sobre el comportamiento de adultos. Los estudios de **HARTSHORNE** y **MAY** demuestran que la teoría de la generalización del hábito formulada por los psicólogos del aprendizaje no es válida.

3.- Rechaza la hipótesis de **PIAGET**, tomada de **DURKHEIM**, en el sentido de que el grupo de compañeros desempeña un papel decisivo en el desarrollo moral, o sea, en la interiorización de las normas por parte del individuo. Sostiene que esta correlación se debe a la estimulación que supone el grupo para que el individuo medite sobre las situaciones **(KOHLBERG, 1968, a)**.

KOHLBERG (1971, a) elabora de una forma más completa y articulada la teoría piagetiana sobre desarrollo cognitivo e interacción social en su explicación de los cambios que se producen en el desarrollo moral, lo que implica un paralelismo o isomorfismo entre el desarrollo de las formas del juicio lógico y del juicio ético. El progreso moral equivaldría a equilibración y la progresiva equilibración supone una mayor organización y diferenciación, lo que implica que los estadios morales superiores son más estables y consistentes.

Comparte con **PIAGET** algunos rasgos de los orígenes del desarrollo moral. Así, en los primeros estadios la moralidad del niño se basa en factores extrínsecos y no es capaz de diferenciar lo moral de lo no moral, estando los juicios morales determinados por la obediencia a la autoridad y la adhesión estricta a las reglas. Frente a **PIAGET** que enfatiza el sentimiento de sacralidad hacia las reglas y hacia la autoridad, introdujo modificaciones, así en los niveles más elementales, los juicios morales no se basan en el respeto a la autoridad y a las reglas, síno en una orientación hacia el poder y el castigo. El nivel convencional sigue al preconvencional en la adolescencia, indicando que la moralidad autónoma se desarrolla al final de esta época o al principio del período adulto.

Distintas investigaciones han relacionado los estadios lógicos de **PIAGET** con los estadios morales de **KOHLBERG,** de forma que se observa que los sujetos de los dos primeros estadios morales tienen un razonamiento lógico-concreto mientras que los estadios morales superiores exigen un razonamiento formal. Por otra parte, **KOHLBERG** lleva a cabo las siguientes consideraciones:

a.- El desarrollo cognitivo o las estructuras cognitivas, son más generales que las estructuras del yo y están presentes en éstas y en el juicio moral.

b.- Las estructuras generalizadas del yo (los modos de percibir del yo y las relaciones sociales) son más generales que las estructuras morales y están incluidas en ésta.

c.- El desarrollo cognitivo es una condición necesaria pero no suficiente del desarrollo del yo.

d.- Ciertos rasgos del desarrollo del yo son una condición necesaria pero no suficiente del desarrollo de las estructuras morales.

e.- Cuanto más alto es el estadio moral más se distingue del estadio paralelo del yo.

Rechaza que las categorías kantianas sean moldes innatos, en los que encajan las experiencias específicas **(KOHLBERG, 1968, b)**. Más bien estas categorías se desarrollan como resultado de la interacción existente entre el niño y su ambiente social. Para ello será necesario analizar las características estructurales universales del ambiente, las relaciones lógicas involucradas entre los conceptos y la relación existente entre el esquema conceptual del niño concreto y el tipo de experiencia que comporte. El desarrollo sólo puede ocurrir si existe una cantidad óptima de discrepancia entre ambos. Esta esfera del desarrollo por interacción se aplica a la esfera moral.

La teoría sobre el desarrollo moral de **ERIKSON** (1950) sirve de puente entre la de **FREUD** y la de **KOHLBERG.** En opinión de **ERIKSON** la identificación primaria constituye la base de la moral, pero considera también importantes las identificaciones posteriores. El desarrollo consiste en la búsqueda constante de la identidad, es decir, en una progresiva integración de los diversos conflictos, funciones, estadios y aspectos que la vida presenta. Sigue una secuencia invariante de estadios que quedan definidos por una nueva función del yo. Esta función es determinada por cambios maduracionales debidos a la edad y por el significado social que se da a dichos cambios.

Los estadios pueden considerarse como una secuencia de las tareas socioculturales relacionadas con los cambios de personalidad, más que como estadios de desarrollo estructural, como los definía **PIAGET.**

ERIKSON describe ocho estadios del desarrollo del yo o del desarrollo moral:

a) ESTADIO I (Primer año): Confianza básica versus desconfianza básica. Las relaciones psicológicas radicales se establecen con la madre y de ellas depende la génesis de las actitudes básicas de confianza-desconfianza de todas las futuras relaciones.

b) ESTADIO II (Segundo año): Autonomía versus duda y vergüenza. El radio de las relaciones se amplía a ambos padres y lo que resulta de ellas es la formación de estructuras personales de autonomía y dominio de sí mismo, o de inseguridad y de conformismo. El niño comienza a reconocer su conducta como propia y distinta a la de los demás. Las limitaciones a su autonomía y confianza le producirán duda y cierto grado de vergüenza.

c) ESTADIO III (Tercero a quinto año): Iniciativa versus culpa. Interviene ya la familia básica en la definición de las metas vitales y en el fomento de la iniciativa o de los sentimientos de culpabilidad. Surge la conciencia como resultado del complejo de Edipo y de la identificación primaria. La iniciativa se relaciona con la responsabilidad y la culpa con la restricción a la autonomía del niño por otras personas, lo que acarrea una disminución de la iniciativa.

d) ESTADIO IV (Del sexto año a la pubertad): Industria versus inferioridad. Se amplía el ámbito de las relaciones interpersonales a la escuela y a la vecindad. La competición y la cooperación, el saber, los sentimientos de superioridad, inferioridad, etc., se fragua en el ejercicio de tales relaciones. Surge la inferioridad cuando se fracasa en las tareas de adaptación al mundo de los instrumentos y herramientas. Coincide con el período de latencia de **FREUD**.

e) ESTADIO V (Adolescencia): Identidad versus confusionismo. Las pandillas y los líderes ejercen influencias profundas y suscitan fidelidades a modelos que afectan a la consolidación de la propia identidad personal, así como a los sentimientos de integración o marginación social. Se agudiza la crisis de la identidad.

f) ESTADIO VI (Primera juventud): Intimidad versus aislamiento (primera edad adulta). Las relaciones sociales pasan a un nivel más diferenciado, donde el amor y la amistad, la solidaridad y el aislamiento, la generosidad y el egoísmo se reconfiguran con arreglo a pautas de mayor madurez y alcance. Las funciones del yo en esta fase relacionan al individuo con el trabajo y con la pareja del sexo opuesto.

g) ESTADIO VII (Juventud y primera madurez): Creatividad versus estancamiento (segunda edad adulta). El trabajo y las responsabilidades familiares, generan comportamientos de producción y cuidado de los hijos, que cristalizan en actitudes altruistas o egocéntricas, socialmente muy relevantes. Se consolidan las actitudes y responsabilidades en un sentido social más amplio y especialmente en relación con la generación posterior.

h) ESTADIO VIII (Final de la madurez): Integridad versus desesperación (madurez). Al irse agotando sus posibilidades vitales, el hombre afronta el doble problema de ser a través de lo que fue y de ir dejando de ser. La sabiduría de la renuncia y la integridad, frente a la insensatez, la desesperación o la deshonestidad, cierran el proceso del desarrollo psicosocial del hombre. La función del yo consiste en la aceptación de la propia vida y de la muerte futura como parte necesaria del ciclo vital, en oposición al sentimiento de desesperación e inutilidad.

Como podemos observar las fases del desarrollo moral van desde el aprendizaje moral de la infancia, que se caracteriza por la aceptación de la identidad impuesta, pasando por la experiencia de la ideología de la adolescencia donde se produce una crisis de identidad, para llegar por último a la madurez ética de la edad adulta, caracterizada por el logro de la verdadera identidad.

KOHLBERG establece un paralelismo entre los estadios de **ERIKSON** y los suyos. Así, la crisis impuesta equivaldría a la moral convencional, la crisis de identidad al relativismo y subjetivismo y el logro de la identidad a la moral de principios.

La comprobación empírica de estas relaciones es una tarea muy difícil, debido sobre todo a la dificultad de operativizar la teoría de **ERIKSON**. Desde su punto de vista funcional, cada fase incorpora nuevas funciones y el cambio evolutivo supone identificarse con nuevas metas, esto no supone una evolución cognitiva, sino una superior virtud o integridad del yo. Las fases evolutivas manifiestan la mutación del yo, lo que cambia no es la percepción del mundo, sino sólo la posición del sujeto en ese mundo. Pone el énfasis en las opciones alternativas y en la decisión del yo. Considera que las experiencias emocionales típicas de una edad están relacionadas con una personalidad o yo en desarrollo. Esto representa posibles extensiones de la teoría cognitivo-evolutiva en la medida en que se desplaza hacia el estudio de la historia de la vida y la historia individual.

Por el contrario en el enfoque estructural de **KOHLBERG,** la etapa superior sustituye a la inferior, hay una evolución cognitiva paralela. No puede haber desarrollo del yo, sin desarrollo moral. Los cambios surgen en convivencia con los cambios en el desarrollo perceptual del mundo moral y pone el énfasis en la forma y contenido de principios morales "objetivos" y universales.

La identidad, es un tema clave en **ERIKSON** (1969), quien toma de una carta de **W. JAMES** la descripción de lo que él llama "***sentimiento de identidad***":

> **"El carácter de un hombre resulta discernible en la actitud mental y moral en la que, cuando la sobreviene, se siente a sí mismo más profunda e intensamente activo y viviente. En tales momentos surge una voz interior que dice: "¡Este es mi yo auténtico!".**
>
> **(ERIKSON, 1969, p. 17).**

Identidad en su sentido más vago significa en gran parte aquello que ha sido designado como el sí mismo "**self**" por distintos autores, ya en forma de: "***concepto de sí mismo***", **ERIKSON** (1969), **MEAD, G.H.** (1934); o "**sistema de sí mismo**", **(SULLIVAN, 1953)**; o en el de fluctuante experiencia de sí mismo, descrita por **SHILDER** (1951). Tal experiencia incluye:

> **"Un elemento de tensión activa, de pertenencia a mí mismo, por así decir, de confianza en las cosas exteriores para realizar su papel en plena armonía, pero sin garantía alguna que así sea".**
>
> **(ERIKSON, 1969, p. 17).**

ERIKSON destaca la complejidad de este proceso:

"La formación de la identidad utiliza un proceso de reflexión y observación simultáneas, un proceso que tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental y por medio del cual el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que advierte como el modo en que otros le juzgan a él, en comparación consigo mismo y con respecto a una tipología significativa para ellos; mientras que él juzga su modo de juzgarle a él con arreglo a cómo se percibe a sí mismo en comparación con ellos y a los tipos que han llegado a tener importancia para él".

(ERIKSON, 1969, p. 19).

Este proceso es, por fortuna y necesariamente inconsciente en su mayor parte, excepto cuando las condiciones internas y las circunstancias exteriores se combinan para agravar una dolorosa o exaltada, **"consciencia de identidad"**. El sentimiento consciente de poseer una identidad personal está basado en dos observaciones simultáneas. La percepción de la igualdad a sí misma y la continuidad de la propia existencia en el tiempo y el espacio, y la percepción del hecho de que los demás, que tienen importancia para uno y que pertenecen a la comunidad más inmediata, reconocen dicha igualdad a sí mismo y dicha continuidad.

ERIKSON (1969) intenta designar como identidad del ego a la autoestima, que crece gradualmente hasta convertirse en una convicción de que el ego, es capaz de integrar las etapas afectivas hacia un futuro colectivo tangible. Un sentimiento óptimo de identidad es tan sólo experimentado como un sentimiento de bienestar psicosocial, cuyos signos son un sentimiento de estar a gusto en el propio cuerpo, un sentimiento de "saber a dónde se va" y una seguridad interior relativa a que uno será reconocido y estimado por aquellos que tienen importancia para uno.

Como destaca **CARRETERO, M.**:

"Identidad es en ERIKSON, diferenciación personal inconfundible, es definición o mejor, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores; y es, en fin autenticidad, correspondencia de lo efectivamente desarrollado con lo embrionalmente presagiado en el plan epigenético constituido del individuo".

(CARRETERO, M., 1985, vol. III, p. 95).

ERIKSON (1969) distingue cuatro elementos o niveles de modo expreso en la identidad: El sentimiento consciente de la identidad individual, el esfuerzo inconsciente por la continuidad del carácter personal, la síntesis del yo y sus correspondientes actos y la interior solidaridad con la identidad e ideales del grupo. A cada estadio del desarrollo humano le atribuye una institución social que en alguna forma lo preserva, sustenta y representa en la cultura. La institución correspondiente a la identidad, tal como ésta cristaliza en la adolescencia, sería la ideología, esto es, el sistema social de representaciones, creencias, actitudes y valores. La ideología es un principio social y culturalmente definitorio del grupo, e instaurador de su unidad; lo mismo que la identidad, en el adolescente, es un principio psicológico e individualmente definidor del sujeto y así mismo instituyente de su

consistencia interna. Ideología social e identidad personal se reflejan mutuamente y se corresponden entre sí.

Los ideales que las sociedades presentan al joven en forma explícita o implícita (la ideología), son:

1.- Una simplificada perspectiva del futuro que abarque todo el tiempo previsible y que contrarreste así a la confusión temporal individual.

2.- Cierta correspondencia, firmemente sentida entre el mundo interior de ideales y males y el mundo social con sus metas y peligros.

3.- Una oportunidad para exhibir cierta uniformidad de aspecto y de comportamiento que contrarreste la consciencia de identidad individual.

4.- La inducción a una experiencia colectiva de roles que ayude a superar un sentimiento personal de inhibición y culpa.

5.- Introducción a la ética de la tecnología predominante y competición sancionada y regulada.

6.- Una imagen geográfico-histórica del mundo como armazón de la identidad en ciernes del individuo joven.

7.- Una base social para un modo de vida sexual compatible con un convincente sistema de principios.

8.- Sumisión a líderes, que como figuras sobrehumanas, o "hermanos mayores", están por encima de la ambivalencia de la relación padre-hijo.

Sin algún modo de compromiso ideológico, el joven padece una confusión de valores, que puede resultar especialmente peligrosa para algunos, pero que a gran escala es peligrosa para la totalidad de la sociedad. Pero todo estadio supone una crisis y la crisis de identidad (describe la crisis experimentada por **BERNARD SHAW** y por **W. JAMES**) es el aspecto psicosocial de la adolescencia, cuyos residuos lleva en sí todo adulto en lo más recóndito de su personalidad. La adolescencia no es un estado patológico, sino una crisis normativa, es decir, una fase normal con un aumento de conflictividad, caracterizada por una aparente fluctuación de la fuerza del ego, así como un elevado potencial de desarrollo.

2.2. ESTRUCTURA Y PROGRAMA DE LA OBRA DE KOHLBERG

Los diferentes aspectos que sobre el desarrollo moral aborda **KOHLBERG** son: El enfoque del desarrollo humano como desarrollo cognitivo, la delineación de las etapas de juicio moral, el intento de explicar el desarrollo del juicio moral en términos de una teoría consistente de la moralización y la aplicación de la investigación del desarrollo moral a la teoría y práctica de la educación ética **(HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D., 1979)**.

Analizamos a continuación cada uno de estos aspectos:

1.- La teoría de **KOHLBERG** como **"teoría del desarrollo moral"** es propiamente una descripción del desarrollo del juicio moral, es decir un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. Es consciente de la relatividad cultural y de que las distintas sociedades tienen valores distintos y educan a sus hijos para que sigan los valores de su sociedad. Pero defiende la existencia de una única secuencia de estadios del juicio moral en base filosófica y psicológica. Diez son los valores morales básicos que considera que son comunes a todas las sociedades humanas:
1) Leyes y reglas, 2) Conciencia, 3) Roles personales afectivos, 4) Autoridad, 5) Derechos civiles, 6) Contrato, confianza y justicia en el intercambio, 7) Castigo, 8) Valor de la vida, 9) Derechos y valores de la propiedad, 10) Verdad.

La teoría del desarrollo moral de **KOHLBERG,** llamada anteriormente la teoría de la moralización del desarrollo cognitivo está como ya hemos dicho profundamente arraigada en los trabajos de **PIAGET**, cuyo supuesto principal era que el conocimiento (pensamientos) y el afecto (sentimientos) se desarrollan por vías paralelas y que el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente.

En contraste con esto, la creencia de la mayoría de los psicólogos de ese momento era que el pensamiento moral es una función de estos procesos morales y psicológicos más básicos. **FREUD**, por ejemplo, estaba muy interesado en los temas de moralidad pero en sus estudios sobre la formación de la conciencia, la verá como algo que se encuentra bajo el control del inconsciente e irracional Superego.

Los psicólogos que no aceptaban la teoría del Superego generalmente compartieron su supuesto de que la moralidad es primordialmente el resultado de sentimientos aprendidos pronto en la vida y que tienen poco que ver con los procesos de pensamiento racional. Esto lleva a una posición relativista: la moral es relativa a la educación social de la persona.

2.- Una etapa del juicio moral representa los modos presentes de decidir cómo se debe relacionar con los demás en situaciones de conflicto:

> **"El elemento moral entra cuando una persona explica por qué actúa, cómo lo hace: lo que en circunstancias concretas justifica su actuación. No todas las justificaciones son igualmente válidas. Por el contrario algunas justificaciones y**

juicios morales son más adecuados que otras. De aquí que algunas posiciones éticas sean "mejores" que otras. Un juicio moral "más alto o mejor", por tanto, se refiere a uno que es más adecuado".

(HERSH R., REIMER, J. y PAOLITTO, D., 1984, p. 76).

Como señala **DÍAZ-AGUADO, M.J.** (1989), el papel del conflicto en el desarrollo cognitivo surge a principios de siglo (**CLAPARÈDE, DEWEY**) en el contexto de una nueva orientación teórica, que entiende que el sujeto se comporta activamente ante el medio, en lugar de limitarse a reaccionar ante él.

PIAGET (1946) afirma que cada individuo en el curso de su desarrollo construye una nueva estructura como resultado del feedback discrepante producido por las acciones del estadio en el que se encuentra. Existiendo, en este sentido, un nivel de discrepancia especialmente eficaz. Algunos de los autores han entendido el conflicto descrito por él, como enfrentamiento entre los valores defendidos por los compañeros y los valores del adulto.

HUNT (1961) formula explícitamente el principio del "**desajuste óptimo**", según el cual el sujeto atiende preferentemente a estímulos con un nivel estructural óptimamente desajustado respecto al del estadio en que se encuentra. Para favorecer el desarrollo es necesario por tanto presentar tareas y problemas que se encuentran dentro de dicho nivel de desajuste óptimo. El conflicto sólo le ayuda a progresar cuando le permite participar activamente en la reestructuración del problema.

BLATT realizó su tesis doctoral sobre el conflicto (cuyos resultados han sido publicados después en **BLATT** y **KOHLBERG** (1975), con el objetivo de verificar qué papel tenía en el ámbito escolar y cuando preguntó a los estudiantes por esta experiencia, encontró que para los que realmente supuso un conflicto se habían beneficiado de este tratamiento experimental.

KOHLBERG diferencia dos tipos de conflictos como motores del desarrollo moral, los producidos mediante la exposición a situaciones en las que hay que tomar decisiones que provocan contradicciones internas en la estructura del propio razonamiento moral o mediante la exposición a otras personas significativas, cuyo razonamiento discrepa del propio.

Al decir que algunos juicios morales son más "adecuados", defiende que algunos valores preceden a otros y que algunos modos de sopesar decretos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros. Así el razonamiento moral convencional es más adecuado que el preconvencional porque trata con más problemas, conflictos o puntos de vista morales de un modo más estable y consistente y a su vez el razonamiento moral a un nivel de principios, aborda más puntos de vista que cualquier razonamiento convencional.

KOHLBERG entiende que el principio moral es un modo universal de elección que queremos que adopten todas las personas en todas las situaciones parecidas **(HERSH R., REIMER J. y PAOLITTO, D.,1979)**. Por otra parte, tenemos que distinguir entre que una persona tenga "un juicio moral más adecuado" y el que sea "una persona moral". La teoría explica cómo se desarrolla el juicio de la gente y supone que cuanto más adecuado sea el juicio de una persona, mayor capacidad tendrá para actuar moralmente en ciertas situaciones

de conflicto moral difícil. Con todo sigue siendo una cuestión empírica abierta el averiguar hasta qué punto los agentes morales de principio actúan de acuerdo con esto, ya que la relación entre el saber y el hacer es bastante compleja.

El punto de vista de **KOHLBERG** de que la moralidad de los principios es "mejor" o "más adecuada" que la convencional se basa en una concepción filosófica concreta de la moralidad. Los juicios morales más adecuados no son "mejores" porque sean más verdaderos en un sentido científico, o más eficaces en un sentido pragmático, sino que dentro del campo del mismo lenguaje moral hay criterios formales tales como la diferenciación y la universalidad por las que un conjunto de juicios éticos se pueden juzgar como más o menos adecuados que otros. Dada tal definición ha sido capaz de trazar los pasos lógicos por los que se desarrolla el juicio ético, desde su punto de comienzo en la niñez hasta que alcanza la etapa más alta.

Pero ha tenido que aceptar dos limitaciones importantes. La primera es la crítica de otros filósofos que consideran que su definición de los estadios más elevados es demasiado estrecha, ya que existen más versiones de una moralidad de principios que la que **KOHLBERG** delinea **(PETERS, R.S., 1975)**. La segunda es que al centrarse en el aspecto cognitivo del desarrollo moral, no ha podido hacer plena justificación de los aspectos emocionales y de conducta de este desarrollo, ya que el juicio ético puede ser un ingrediente esencial del desarrollo moral, pero no es la totalidad.

3.- Las implicaciones de su teoría del desarrollo moral para la educación ética tiene dos vertientes: La incorporación a los temas de clase de una preocupación por la discusión de asuntos morales y el estímulo del crecimiento moral y la reestructuración del ambiente escolar para percibir una mayor participación democrática por parte de los alumnos en el proceso de gobierno de la escuela.

Subrayando estos esfuerzos hay dos supuestos esenciales en la Filosofía de la Educación de **KOHLBERG,** uno de ellos es que la escuela inevitablemente implica la transmisión de valores, **(KOHLBERG, 1970)**; y el otro es que el objeto de la educación deberá ser el desarrollo de las capacidades innatas de los alumnos **(KOHLBERG, 1972)**. **KOHLBERG** ha definido claramente que su objetivo es desarrollar un programa de educación ética:

> **"Si unos breves períodos de debate en clase pueden tener un efecto substancial en el desarrollo moral, una preocupación de base, continuada y psicológicamente sólida por la influencia de la escuela sobre él, deberá tener efectos mucho más profundos. Esta preocupación traspasaría los programas de ciencias sociales, leyes, filosofía y pedagogía sexual, en vez de representar un área nueva. Más profundamente afectaría la atmósfera social y la estructura de justicia de la escuela".**
>
> **(BLATT, M. y KOHLBERG, L., 1975, p. 153).**

KOHLBERG realizó otros experimentos sobre democracia en educación dentro del contexto de una prisión y en una escuela alternativa superior urbana **(HERSH R., REIMER J. y PAOLITTO, 1979)**. Durante los últimos años **KOHLBERG** y sus colaboradores han trabajado para extender los principios de Educación Ética a programas existentes y nuevos

(MOSHER, 1977). El primer principio de una enseñanza en la clase, que se basa en la investigación de **KOHLBERG,** es que los modos de pensar en cada etapa no se pueden enseñar, más bien se autogeneran en interacción con el ambiente social y cambian gradualmente. Los tipos de interacción que pueden estimular el conflicto cognitivo son: el diálogo del alumno consigo mismo, el diálogo del alumno con otros alumnos, el diálogo del alumno con el profesor y el diálogo del profesor consigo mismo.

La creación del conflicto cognitivo, es uno de los roles más importantes del educador moral y cultivar el diálogo es el medio principal de hacerlo, promoviendo intercambios sociales y animando a ir más allá de sus razonamientos actuales. Otra función del profesor es la de estimular la capacidad de los alumnos para adoptar el punto de vista del otro, esto es, asumir el rol de la otra persona. También es importante la habilidad del profesor de animar a los alumnos a verse a sí mismos desde la perspectiva de otros.

Para estimular el conflicto cognitivo han realizado los profesores distintos estudios como los dilemas morales hipotéticos y los dilemas morales reales para su discusión, así como las interacciones diarias de la vida de la clase son una fuente rica de temas éticos a discutir. El profesorado debe ser muy activo para ayudar a los alumnos a investigar problemas éticos, tiene que hacer muchas preguntas porque debe ayudar a los alumnos a darse cuenta de que son seres pensantes y ayudarles a articular los elementos del conflicto.

Según **KOHLBERG** el desarrollo del juicio moral puede estimularse mediante la provocación del conflicto cognitivo, a través de dilemas morales hipotéticos y de los problemas morales reales. En los dilemas se plantea un conflicto entre los derechos, responsabilidades o demandas de personalidades abstractas ambiguas y mediante la asunción de la perspectiva del otro. Una vez presentado el dilema se formulan una serie de preguntas de manera que el sujeto asuma una serie de roles. Los personajes se enfrentan con una decisión urgente que se pide a los alumnos que resuelvan. A la presentación del dilema sigue la formulación de una serie de preguntas que se ordenan a explorar las razones que hay detrás de las opiniones de los alumnos, a originar la interacción entre ellos de modo que quede interpelado el modo propio de pensar y facilite la asunción de roles para colocarse en la toma de decisiones en la perspectiva de los personajes que intervienen en el conflicto.

En el segundo caso, los problemas para la discusión son de la vida real de los alumnos, de su propia experiencia, sobre los que hay que tomar una decisión razonada. Como señala **PÉREZ DELGADO** (1991), introducir problemas reales para estimular el desarrollo moral es importante porque a veces es difícil distinguir situaciones que implican una decisión moral de otro tipo de resolución de problemas y acostumbra a los alumnos a plantearse y resolver sus propios problemas morales. Este hecho no resulta trivial, dado que en la escuela, a menudo, son los padres, profesores o directores del centro, quienes toman las decisiones morales de los alumnos mediante reglas o normas a seguir.

En un estudio de **DÍAZ-AGUADO** (1988), realizado con sujetos de Madrid, de ambos sexos y de edades comprendidas entre los nueve y los veinticuatro años, a los que se les hacía razonar sobre sus propios dilemas morales, pudo comprobar que a medida que aumenta la edad existe una superior sensibilidad para captar los propios conflictos morales. La principal fuente de conflictos es el enfrentamiento entre la autoridad o seguir lo que piden los compañeros; la frecuencia de conflictos relacionados con la amistad decrece,

probablemente porque su papel es ocupado por el propio yo. Al igual que **KOHLBERG** e **HIGGINS** (1984), considera que dichos conflictos favorecen la superación del pensamiento convencional y la construcción del nivel de pensamiento autónomo.

HAAN, N., SMITH, B. y BLOCK, J.(1968) estudiaron a los jóvenes de la Universidad de BERKELEY que en los años sesenta participaron en el Movimiento de Protesta Estudiantil y encontraron que estos se diferenciaban de los compañeros que no participaron en dicho movimiento por tener un nivel superior de juicio moral, haber vivido en entornos mucho más diversos y descubrir la situación como mucho más conflictiva. Sus padres eran mucho más autoritarios que los padres de los otros universitarios y trataban de llevar a la práctica los ideales no realizados, aunque sí expresados por esos padres, a los que criticaban por dicha incoherencia.

La decisión moral y el conflicto que provoca ha resultado únicamente eficaz para favorecer el desarrollo hasta el cuarto estadio. **KOHLBERG,** en tres artículos sobre este tema donde se interpretan los resultados obtenidos en el estudio longitudinal en tres momentos diferentes (1969, 1973, 1984) señaló que mientras en la infancia y adolescencia el cambio estructural parece producirse como consecuencia de experiencias básicamente cognitivas de adopción de perspectivas, en esta etapa para pasar del razonamiento convencional al autónomo, parecen ser necesarias otro tipo de experiencias personales que le implican de forma mucho más directa.

Las trayectorias vitales de los sujetos autónomos parecen seguir dos tipos de experiencia, que implican determinado tipo de conflictos, relacionados entre sí.

Una de ellas, es la experiencia que proporciona el hecho de vivir fuera de la familia formando parte de una comunidad heterogénea con sujetos de distintas ideas y valores en conflicto, en un contexto de nomenclatura respecto a la integración en el trabajo, donde se cuestiona la propia identidad y se plantea la necesidad de un compromiso. En la muestra estudiada se produce al integrarse en la Universidad, sus principales consecuencias parecen ser el cuestionamiento del pensamiento convencional del estadio cuatro y la adopción del punto de vista relativista.

La otra, es que para llegar al pensamiento autónomo (estadio cinco) es necesario la experiencia de la responsabilidad profunda por el bienestar de los demás y de la elección moral irreversible; experiencia que suele producirse en el trabajo cuando se ocupan puestos de cierta complejidad moral.

En relación al papel de conflicto, **KOHLBERG** e **HIGGINS** (1984) analizaron determinados casos del estudio longitudinal en los que la construcción de los principios propios del estadio cinco se producen como consecuencia de dramáticas experiencias personales en las que la moral convencional del estadio cuatro amenaza gravemente a los derechos humanos universales.

KOHLBERG (1975) señala como condiciones necesarias para que la discusión moral favorezca realmente la construcción de nuevas estructuras, que implique la exposición a un estadio superior de razonamiento, que se planteen problemas y contradicciones, creando insatisfacción con las estructuras construidas y estimulando así el cambio evolutivo y que se

cree un clima de intercambio y diálogo en el cual, y siempre que exista cierta diversidad entre los alumnos, surgirán las dos conclusiones anteriores de forma prácticamente espontánea.

4.- **KOHLBERG** combina la Filosofía y la Psicología para explicar lo que se quiere decir con moralidad y cómo se desarrollan los modos más adecuados de razonamiento moral. Los resultados de su análisis filosófico e investigación psicológica ofrecen a los profesores una razón poderosa y una explicación para promover el crecimiento moral. Confronta el tema de la relatividad de valores usando la filosofía moral para definir la estructura esencial de la moralidad que se centra en el principio de la justicia. En una democracia, la preocupación moral es de suma importancia. La investigación de **KOHLBERG** en Psicología ha demostrado que nuestro concepto de justicia cambia y se desarrolla con el tiempo, a medida que nos interaccionamos con el ambiente **(HERSH R., REIMER J. y PAOLITTO, D. 1979)**.

MIFSUD BUTTIEG, A. (1980) destaca las orientaciones éticas en las que se basa **KOHLBERG** tales como la de **JOHN STUART MILL**, que afirmaba como valor último la felicidad y el bienestar humano; la de **ARISTÓTELES**, que consideraba lo moral como una orientación hacia la perfección personal y social; la de **KANT**, que formuló el imperativo categórico, el deber hacia la ley moral universal y **JOHN RAWLS,** que centra sus escritos éticos en torno al concepto de justicia.

KOHLBERG (1976) insiste siempre en que la justicia es el núcleo del desarrollo moral. Además de las orientaciones morales, habla de "**issues**" (instituciones básicas), que son el objeto externo, el acontecimiento que es sujeto de la valoración ética: castigo, propiedad, afiliación, autoridad, carácter, ley, contrato, verdad, libertades, vida y sexo **(KOHLBERG** 1978). Estas instituciones están presentes en los dilemas que **KOHLBERG** utiliza para poder colocar las respuestas según el estadio moral correspondiente.

Comienza a elaborar su teoría de los seis estadios a partir de los niveles y los estadios de **DEWEY** y de **PIAGET**. **DEWEY** postulaba tres niveles del desarrollo moral: El nivel premoral o preconvencional, cuando la conducta está motivada por impulsos biológicos y sociales con consecuencias para la moral; el nivel convencional de conducta, cuando el individuo acepta con poca reflexión crítica los criterios de su grupo; y el nivel autónomo de la conducta, cuando la conducta es el resultado de una persona que piensa y juzga por sí misma si algo es bueno y no acepta el criterio de su grupo sin reflexión.

Como hemos visto en el capítulo anterior, **PIAGET** *a través de entrevistas* y observaciones sobre los niños, llegó a formular los siguientes estadios: El estadio premoral, donde no hay un sentido de obligación hacia las reglas; el estadio heterónomo, cuando lo justo y lo bueno es la obediencia hacia las reglas y donde hay una relación entre obediencia con sumisión y poder de castigo (de los cuatro a los ocho años); y el estadio autónomo que se da cuando la finalidad y la consecuencia de las reglas se toman en cuenta y la obligación está basada en la reciprocidad y el intercambio (de los ocho a los doce años).

KOHLBERG (1968, b) considera que los seis estadios que estudiaremos *posteriormente, representan más bien una filosofía moral:*

"Estos niveles y estadios pueden considerarse como distintas filosofías morales, visiones diferentes del mundo socio-moral. Podemos hablar del niño como alguien que tiene su moralidad propia o su serie de moralidades".

(KOHLBERG, 1968, b, p. 25).

Como destaca **MIFSUD, B.** (1980), el concepto de lo moral en la obra de **KOHLBERG,** se refiere a los factores culturalmente universales de los juicios morales, pero nunca pretendió presentar definiciones morales de la conducta. Un juicio moral es un juicio de valor y no de hecho, es un juicio social, en cuanto que se trata de un juicio hecho por una persona (referencia psicológica y no sociológica, es decir, persona y no norma) y es un juicio prescriptivo o normativo, es un juicio del deber ser, de derechos y deberes más bien que juicios y preferencias o gustos. Un juicio moral tiende a ser universal, consistente y se fundamenta en lo objetivo, lo impersonal o lo ideal:

"El juicio moral no es sencillamente el raciocinio lógico aplicado a los problemas morales. En primer lugar, el juicio moral implica el asumir la perspectiva de los demás, concebidos como sujetos y coordinar aquellos puntos de vista, mientras que la lógica involucra sólo la coordinación de puntos de vista con respecto a objetos. En segundo lugar, el juicio moral, distintamente del raciocinio lógico se basa sobre principios de justicia o de imparcialidad. El desarrollo moral consiste en la equilibración gradual de las estructuras del "role taking" y de los principios de justicia".

(KOHLBERG, L. y ELFENBEIN, D., 1975, p. 634).

Los principios morales que se fundamentan en los principios de justicia representan el estadio seis, culmen del desarrollo moral. Para **KOHLBERG** el concepto de justicia significa, básicamente, igualdad y reciprocidad (justicia distributiva y justicia conmutativa), poniendo el acento prioritario sobre los derechos básicos de cada persona humana (igualdad).

2.3. APORTACIONES DE KOHLBERG A LA PSICOLOGÍA MORAL :

EL CONCEPTO DE MORALIDAD

KOHLBERG considera que para definir lo que es claramente moral es necesario centrarse en las categorías morales analizadas por la filosofía moral, tales como: los derechos, los deberes, lo moralmente aceptable, la responsabilidad y las categorías elementales como el bienestar, la libertad, la igualdad, la reciprocidad, las reglas y el orden social. Hay cuatro grupos posibles de categorías primarias, denominadas orientaciones morales. Las orientaciones y elementos son los siguientes:

a.- Orden normativo: Orientación hacia las reglas y los roles prescritos del orden social o moral. Las consideraciones básicas a la hora de tomar decisiones giran en torno al elemento de las reglas.

b.- Consecuencias utilitarias: Orientación hacia las consecuencias buenas o malas de la acción por lo que respecta al bienestar en esa situación para los demás y/o para sí mismo.

c.- Justicia o equidad: Orientación hacia las relaciones de libertad, igualdad y contrato entre personas.

d.- Yo ideal: Orientación hacia una imagen del actor como yo bueno o como alguien con una conciencia y hacia sus motivos o virtudes (relativamente independientes de la aprobación de los otros).

Para **KOHLBERG,** el desarrollo moral depende de unos estímulos definidos en términos cognitivo-estructurales que también deben ser sociales, resultantes de la interacción social y de la toma de decisiones morales, el diálogo y la interacción moral **(TURIEL, 1989)**. El desarrollo cognitivo no lleva directamente al desarrollo moral. La ausencia de estímulos cognitivos necesarios para desarrollar el razonamiento lógico formal puede ser importante para explicar los topes del nivel moral. Así en una aldea turca, por ejemplo, se observó que el razonamiento operatorio formal era sumamente raro por tanto no es de esperar que el razonamiento moral de principios (estadios cinco o seis), que exige como base un pensamiento formal, se desarrolle en ese contexto cultural **(TURIEL, 1989)**.

Otros factores importantes son los que **KOHLBERG** llama "**oportunidades de asunción de roles**", **(MEAD, 1934)**. Es decir, comprender la actitud de los otros, tomar conciencia de sus pensamientos y sentimientos, ponerse en su lugar. Así ve la moralidad como:

> **"Un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o el "role-taking", el asumir la perspectiva de los demás. Es también un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o igualdad en relación de una persona con otra".**
>
> **(KOHLBERG, L., 1985, p. 675).**

Se centra en el cómo y no en el qué de los juicios morales y por tanto busca unos principios universales comunes a cualquier cultura. El principio de justicia es para él, un criterio universal básico y central en el desarrollo del juicio moral:

> **"Entendemos la palabra "justicia" en el sentido de una resolución moral entre reclamaciones divergentes, es decir, una referencia a un método para distribuir o definir reclamaciones. La regla básica de la justicia es la igualdad distributiva: tratar a cada hombre de modo igual. Sin embargo, reconocemos que la gente también tiene unas reclamaciones especiales sobre el actor moral o sobre el estado. Estas reclamaciones se basan sobre la justicia conmutativa o la reciprocidad, e incluyen respetar contratos, reparar un daño hecho y mostrar gratitud por un servicio. Mientras que no haya un único principio de justicia aceptado para ordenar todos estos aspectos, solemos aceptar una esfera de derechos humanos en la cual la igualdad tiene prioridad sobre las reclamaciones especiales de la justicia conmutativa".**
>
> **(KOHLBERG, L., 1971 a, p. 63).**

Para **KOHLBERG** (1967) la moralidad no requiere un programa específico de educación, ya que se desarrolla naturalmente por medio de estímulos intelectuales y sociales en el hogar, en el grupo de iguales y en la escuela, no requiere programas sistemáticos de adoctrinamientos.

DÍAZ AGUADO (1980) destaca como una de sus contribuciones más importantes a la teoría de la moralidad, la elaboración de un instrumento que permite evaluar la estructura del razonamiento moral independientemente de su contenido, cosa que no se lograba con el procedimiento utilizado por **PIAGET**; **KOHLBERG** lleva a cabo la descripción de los estadios del desarrollo moral, de forma mucho más detallada y completa que **PIAGET** (el último estadio de **KOHLBERG** se alcanza no antes de los veintitrés años, frente a la adolescencia que señala **PIAGET** para la autonomía); **KOHLBERG** explicó y verificó las relaciones entre el razonamiento moral y otros aspectos del desarrollo, que **PIAGET** había esbozado de un modo general.

2.4. LOS ESTADIOS MORALES

La teoría del desarrollo y educación moral nace y depende de su diseño empírico de los estadios del juicio moral. **KOHLBERG** frente a **DURKHEIM** y a **FREUD**, defiende que los estadios morales no reflejan una internalización progresiva, sino un desarrollo hacia una vida moral autónoma que se basa en principios éticos. Actuar de una forma moralmente elevada exige un estadio elevado de razonamiento moral.

KOHLBERG (1976) considera que los estadios morales constituyen un todo estructurado de modo que la edad lleva a una consolidación o equilibrio de un nivel dado y los estadios superiores representan estructuras mejores o más equilibradas que las inferiores. Siempre insiste en que los estadios nunca describen "tipos de personas", sino totalidades de pensamiento:

> **"Nuestra perspectiva se centra sobre la estructura, cómo se utiliza la razón en un dilema, por qué algo está bien y no sobre el contenido, lo que él cree o escoge como recto. Por esta razón, podemos definir estadios morales de modo universal, independientemente de la cultura".**
>
> **(KOHLBERG L., 1971, a, p. 344).**

Los sujetos que se hacen adultos sin sobrepasar los estadios uno y dos cristalizan en tipos puros (entre los que figuran los delincuentes). Los que alcanzan los estadios cinco y seis se estabilizan más lentamente, dando lugar a los tipos puros, alrededor de los veinticinco años (**PIAGET** situaba la autonomía moral al inicio de la adolescencia).

Los individuos pasan por los estadios morales, de uno en uno, avanzando desde el nivel más bajo (estadio uno) hasta el más alto (estadio seis). Es posible que un niño pase de un estadio a otro antes que otro niño, y también es posible que un niño se detenga en un estadio, pero siempre que se desarrolle tiene que pasar de un estadio a otro sin saltar ninguno **(KOHLBERG, 1971 b)**. Los seis estadios se encuentran en cualquier cultura y no dependen de las condiciones culturales específicas.

KOHLBERG (1971 b) basándose en sus investigaciones afirma que no encontró ninguna diferencia importante, en cuanto al desarrollo del pensamiento moral entre católicos, protestantes, judíos, budistas y ateos. Se trata de seis estructuras que emergen de la interacción del niño con el entorno social y no se limitan a reflejar estructuras externas dadas por su cultura, sino que es un proceso activo de organizar y elaborar personalmente el universo socio-cultural. La presión que el medio socio-cultural ejerce es progresivamente decreciente.

Los estadios morales son verdaderos, es decir, que las definiciones de los estadios están estrictamente delimitadas por el criterio empírico del concepto de estadio. El 50% de las respuestas de casi todos los individuos encaja en un solo estadio mientras que el resto encaja en los estadios adyacentes. El hecho de que los estadios sean correctos en cuanto a

la descripción del desarrollo moral es una cuestión de observación empírica y de análisis de las conexiones lógicas en las ideas del niño y no una cuestión de las ciencias sociales.

KOHLBERG reconoce que los estadios se limitan a ser un modelo secuencial no acumulativo. Los niños reciben la influencia del modelo moral correspondiente al estadio inmediatamente superior, pero apenas reciben influjo del modelo inferior ni del situado dos estadios más arriba. Existe un estadio dominante que cubre por lo menos el 50% de los juicios, repartiéndose el resto por los estadios antecedentes y subsiguientes.

LE FURGY y **WALOSHIN** (1969) realizaron un experimento consistente en introducir a un muchacho situado en determinado estadio moral en un grupo que se hallaba en el nivel inferior o superior. Un porcentaje alto experimentó el influjo del grupo de nivel inferior o superior y cien días después se hizo un nuevo control y se encontró que permanecían los influjos del nivel superior, mientras que apenas eran apreciables los del nivel inferior.

Otro estudio longitudinal realizado por **KRAMER** (1968), esclarece el carácter secuencial de los estadios. Se realizó el experimento con cincuenta muchachos de diez a dieciséis años, controlados durante doce años consecutivos. Los resultados confirman un "cambio ontogenético dirigido y secuencial", aunque en el 20% de la muestra estudiada desde los estadios cuatro y cinco regresaban al estadio dos, caracterizado por el relativismo hedonista. Esto se interpretaba como una regresión funcional que era el resultado de una crisis de identidad en el adolescente más que una regresión estructural en el pensamiento moral. El resultado de la muestra estudiada confirma un cambio secuencial. También permitió apreciar regresiones, pero se trataba de regresiones temporales, que se dan más en el caso de delincuentes comunes y además se ha comprobado que la experiencia de reformatorio o de cárcel provocan un efecto regresivo sobre la moral.

Todo sugiere que son los sujetos quienes organizan y elaboran de modo cada vez más personal y autónomo el universo sociocultural. En base a esta creatividad de los sujetos **KOHLBERG** ha insistido en una metodología clínica de libre respuesta, lo más importante no son las soluciones (o contenidos) que los sujetos dan a los diferentes dilemas que les son propuestos, sino las razones con que justifican tales elecciones.

Afirma que hay un paralelismo entre el estadio lógico del individuo y su estadio moral, aunque si el desarrollo lógico es una condición necesaria del desarrollo moral, no es una condición suficiente. Muchos individuos están en un estadio lógico más alto que el estadio moral paralelo, pero en esencia, no hay ninguno que esté en un estadio moral más alto que su estadio lógico. El juicio moral, es un juicio de valor y no de hecho, es un juicio social en cuanto se trata de un juicio hecho por una persona (referencia psicológica y no sociológica, es decir, persona y no norma); es prescriptivo, no normativo, es un juicio del deber ser, de derechos y deberes más bien que de juicios de preferencias o de gustos.

Considera que un juicio moral tiende a ser universal, consistente y se fundamenta en lo objetivo, lo impersonal o lo ideal. Lo que implica que en cada estadio moral se da una capacidad mayor de racionalizar los conflictos morales de una manera más consistente, más racional y con más equidad. Para **KOHLBERG** (1975, a) es el valor moral de la justicia el que diferencia e integra mejor a todos los valores. Cada estadio representa más bien una

filosofía moral.

Además también están los estadios de la percepción social o la perspectiva social o la adopción de roles (**SELMAN**), que están en parte descritos al definir los estadios morales. Estos estadios describen el nivel en el que la persona ve a las otras personas, interpretando sus pensamientos y sentimientos y ve el rol o el lugar de estas personas en la sociedad. Están relacionados con los estadios morales, pero son más generales, ya que no tienen que ver con la equidad, ni con la opción entre lo que está bien y lo que está mal.

Como en la lógica, el desarrollo de un estadio de percepción social es anterior al desarrollo del estadio paralelo del juicio moral o por lo menos más fácil. Hay una secuencia vertical de etapas en movimiento ascendente, desde el estadio moral uno al estadio dos y de ahí al tres. Así también hay una secuencia horizontal desde la percepción lógica a la social y de ésta al juicio moral.

Los seis estadios morales se agrupan en tres niveles, que a continuación pasamos a describir: **Nivel preconvencional** (estadios uno y dos); el **nivel convencional** (estadios tres y cuatro) y el **nivel postconvencional** (estadios cinco y seis). Una forma de comprender los tres niveles es concebirlos como tres tipos diferentes de relación entre el yo y las reglas y expectativas de la sociedad. Dentro de cada uno de los tres niveles hay dos estadios, siendo el segundo una forma más avanzada y organizada de la perspectiva general. Veamos, pues, los niveles y estadios.

NIVEL PRECONVENCIONAL O NIVEL I

Para la persona que está en el nivel preconvencional las reglas y expectativas sociales son algo externo al yo, no comprende realmente todas las reglas y expectativas convencionales o sociales, ni las defiende. Es el nivel de la mayoría de los niños menores de nueve años, algunos adolescentes y muchos delincuentes adolescentes y adultos.

En este estadio se responde a las normas culturales y a las etiquetas de "bueno" y "malo", correcto, incorrecto, pero se interpretan o bien en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de la acción (castigo, recompensa, intercambio de favores) o bien en términos de poder físico, de los que establecen las normas **(KOHLBERG, 1971, 1978)**.

Lo que es justo significa el seguimiento al pie de la letra de la reglas u órdenes concretas, que se fundamentan en el poder y el castigo. Las razones para sostener lo recto son el interés personal, evitar el castigo, la sumisión al poder, evitar daño físico a otros y el intercambio de favores. Lo justo y lo bueno se consideran desde el punto de vista de un individuo delante de otros individuos o de un individuo, considerando las dimensiones físicas y las consecuencias de las reglas y de las acciones **(KOHLBERG, 1978)**.

A) ESTADIO I: ESTADIO DE CASTIGO Y DE OBEDIENCIA

No hay diferenciación entre el valor moral de la vida y su valor físico de "status social". Es decir, el valor de una persona se fundamenta en lo físico o en su importancia social, **(KOHLBERG, 1971)**.

La opción por una acción se basa en el deseo de evitar el castigo y la "conciencia" es un miedo irracional hacia el mismo. Lo correcto es la obediencia literal a las reglas y a la autoridad, obedecer por obedecer, evitar el castigo y no causar daño físico a gentes y propiedades. Las razones para hacer lo correcto son evitar el castigo y el superior poder de las autoridades. La inevitabilidad del castigo corporal es central en el concepto de hacer el bien en esta etapa. El niño todavía no entiende que el castigo es una respuesta posible a hacer el mal. Ve el castigo corporal como siguiendo automáticamente al hecho de hacer algo mal.

El estadio uno representa el razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo. Los deseos y el orden expresados por la figura de autoridad se convierten en reglas o mandamientos que el niño comprende que debe seguir porque si no lo hace cree que será castigado. Para entender este razonamiento debemos recordar que estamos hablando de un niño cuyo pensamiento cognitivo está limitado al nivel preoperativo o al comienzo de las operaciones concretas. Su razonamiento es todavía más instintivo que lógico. El niño en esta etapa sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas.

Este estadio de razonamiento es inevitable a cierta edad (quizás de los cinco a los ocho años) y es el paso necesario para salir del egocentrismo. Se puede comparar a lo que

los freudianos llaman la formación del Superego, **(HERSH, R.H., REIMER, J. y PAOLITTO, D., 1979).**

En cuanto a la perspectiva social este estadio se denomina "estadio de castigo y obediencia", que sólo implica el punto de vista del individuo concreto. La persona adopta un punto de vista egocéntrico. En este estadio no toma en cuenta los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los suyos, tampoco relaciona los dos puntos de vista. Las acciones las juzga en términos de consecuencias físicas más que en términos de intereses psicológicos. La perspectiva de la autoridad se confunde con la suya propia **(KOHLBERG, 1981).**

B) ESTADIO II: ESTADIO DE DESIGNIO E INTERCAMBIO INDIVIDUAL INSTRUMENTAL

El valor de la vida humana se considera en términos instrumentales en cuanto que satisface a las necesidades de uno o de otros. La decisión para salvar una vida depende del que la posee o de sus necesidades. Aquí se distingue entre el valor físico y el valor de la vida por uno y el valor de la vida por otros **(KOHLBERG, 1971).**

La opción por una acción se fundamenta en el deseo del premio o del beneficio. Las reacciones de culpabilidad se ignoran y el castigo se considera desde un punto de vista pragmático **(KOHLBERG, 1971)**. Lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros y hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto. Es seguir las reglas cuando resultan de interés inmediato para alguien. Actuar correctamente es satisfacer los propios intereses y necesidades, permitiendo que los demás hagan lo mismo. Correcto es lo que es imparcial, lo que es intercambio igual, un trato, un convenio.

La razón para hacer lo correcto es servir a los propios intereses y necesidades en un mundo en el que uno debe reconocer que los demás también tienen los suyos. El avance se anuncia por cambios en las habilidades cognitivas y de asunción de roles en el niño. Son capaces de distanciarse de sus percepciones inmediatas y mirar a un problema desde una perspectiva distanciada, lógica.

En el campo de lo social se produce un desarrollo parecido al asumir roles. Después del logro inicial de la capacidad de asumir el papel de una persona, el niño comienza a coordinar perspectivas, poco a poco va descubriendo que la voluntad del otro no es tan estática como él se había imaginado.

Surge un nuevo standard de juicio, el de la justicia. Si alguien tiene una buena razón para hacer algo, sólo es justo que se le juzgue por esa razón y no por otra voluntad arbitraria de una figura de autoridad. La justicia primordialmente implica que todos tengan una oportunidad igual. El valor central del estadío uno, la autoridad, se relativiza en el dos **(HERSH, R., REIMER, J. y PAOLITTO, D., 1979).**

En cuanto a la perspectiva social, en este estadio se adopta una postura individualista y concreta. Una persona, en este estadio, separa sus intereses y sus propios puntos de vista

de los de las autoridades y de los demás. El o ella es consciente de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). La persona integra o relaciona los intereses individuales en conflicto, los unos con los otros, mediante un intercambio instrumental de servicios, mediante necesidades instrumentales para otros y la buena voluntad de los otros, o mediante el imparcial otorgamiento a cada persona de la misma cantidad.

El estadio segundo es el de un individuo consciente de que hay otros individuos con sus puntos de vista propios. En el estadio segundo, al velar por sus intereses tiene en cuenta la reacción negativa o positiva del otro y el otro tiene en cuenta la suya. A menos que haga un trato, cada uno de ellos antepondría su punto de vista. Si se hace un trato, cada uno de ellos hará algo por el otro.

NIVEL CONVENCIONAL O NIVEL II

El yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros, esencialmente de las autoridades. El mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello.

Es el nivel de la mayoría de los adolescentes y adultos en nuestra sociedad y en otras sociedades. Implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad y de defenderlas precisamente porque son reglas. Lo justo significa conformarse y seguir las reglas, los roles y las expectativas de la sociedad o de un grupo. El conformarse implica más que un sencillo obedecer, porque implica la motivación interior que se corresponda a las reglas, la aprobación y la opinión social, la lealtad hacia personas y grupos, el bienestar de los demás y de la sociedad, **(KOHLBERG, 1978)**.

A) ESTADIO III: ESTADIO DE EXPECTATIVAS, RELACIONES Y CONFORMIDAD MUTUA INTERPERSONALES.

El valor de la vida humana se fundamenta sobre la empatía y el afecto hacia el que posee la vida. Es decir, el valor de una vida humana (basada en la comunidad y el amor) se distingue de una valoración hedonística e instrumental de la vida que puede también aplicarse a los animales, **(KOHLBERG, 1971, b)**.

La opción por una acción se fundamenta en una anticipación de la desaprobación actual o imaginaria, por ejemplo, la culpabilidad. Hay una diferenciación entre la aprobación y los elementos de culpabilidad, miedo y castigo **(KOHLBERG, 1971, b)**.

Lo correcto consiste en adoptar una actitud amable, interesándose por los demás y por sus sentimientos, guardando lealtad y confianza con los compañeros y estando dispuesto a seguir las reglas y las expectativas. Se trata de vivir conforme a lo que esperan de uno sus allegados, o conforme a lo que generalmente se espera cumplir en los papeles de hijo, hermano o amigo, etc. "Ser bueno" es importante e implica tener motivaciones aceptables, mostrando consideración respecto de los demás. También significa conservar las relaciones mutuas, mantener la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

Las razones para hacer lo correcto son la necesidad de ser buenos a los propios ojos y a los de los demás y porque si uno no se pone en el lugar del otro desearía un buen comportamiento de parte de sí mismo (Regla de Oro). La capacidad de ver los problemas sociales desde la perspectiva de todo el sistema, normalmente ofrece una nueva base para el juicio moral.

La ley emerge para los que la consideran como un valor central. Aprecian que cualquier sociedad está ligada por ciertos acuerdos sociales y morales, muchos de los cuales están codificados en un sistema legal y que cualquier acción que los rompa amenaza hasta cierto punto la solidaridad y cohesión del sistema social.

Del mismo modo que aprecian la centralidad del valor de la Ley, a menudo también aprecian la centralidad del valor de la vida. Así cuando ambos entran en conflicto abierto tienen problema en elegir entre ellos **(HERSCH, R.H., REIMER, J. y PAOLITTO, D., 1979)**.

En cuanto a la perspectiva social el **estadio tres** es el estadio de las expectativas, relación y conformidad mutuas e interpersonales. La perspectiva del estadio tres, es la perspectiva de alguien que participa en una relación o en un grupo común. Este estadio adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás individuos. Una persona en este estadio es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos, y de las expectativas, que tienen primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona los puntos de vista a través de la "**Regla de Oro**" concreta poniéndose en lugar de los demás. El o ella, no tienen en cuenta una perspectiva sistemática generalizada.

B) ESTADIO IV: ESTADIO DE MANTENIMIENTO DEL SISTEMA SOCIAL Y DE LA CONCIENCIA

La vida se considera como sagrada y pertenece a una categoría moral o a un orden religioso de derechos y deberes. El valor de una vida humana, como una categoría de un orden moral, se distingue de su valor específico para otras personas. Pero el valor de la vida sigue dependiendo, en parte, de la consideración de servicio al grupo, al Estado, a Dios **(KOHLBERG, 1979 b)**.

La opción por una acción se fundamenta en una anticipación de la falta de honradez, es decir, una culpa institucionalizada por no haber cumplido con el deber y en una culpabilidad en relación a los daños concretos a los demás **(KOHLBERG, 1979 b)**.

Lo correcto consiste en cumplir el propio deber en la sociedad, manteniendo el orden social y apoyando el bienestar de la sociedad o del grupo. Es necesario cumplir las obligaciones actuales que uno ha aceptado. Las leyes han de mantenerse, excepto en los casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales vigentes. Es bueno también lo que contribuye a la sociedad o la institución. Las razones para hacer lo correcto son el sostener la institución funcionando como un todo, el autorespeto o conciencia de cumplir las propias obligaciones defendidas o las consecuencias **(HERSCH, R.H., REIMER J. y PAOLITTO, D., 1979)**.

El razonamiento del estadio cuatro empieza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia. Es una etapa altamente equilibrada y a menudo prueba ser el estadio más alto al que llegan los adultos. Trata las cuestiones sociales e interpersonales adecuadamente.

KOHLBERG, sin embargo, cree que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con derechos humanos básicos. Si un individuo vive en una sociedad en la que el sistema legal niega algunos derechos humanos básicos a algunas personas, ha de interrogarse si para preservar el sistema social y moral no debe violar lo que considera que son leyes injustas.

En cuanto a la perspectiva social el estadio cuatro es el estadio de mantenimiento del sistema social y de la conciencia. La persona que se encuentra en este estadio diferencia el punto de vista societal de los acuerdos o motivos interpersonales. Una persona en este estadio adopta el punto de vista del sistema, que define los roles y las reglas. El o ella considera las relaciones individuales en términos de su lugar en el sistema.

NIVEL TRANSICIONAL: ESTADIO 4 1/2

En el estadio 4 1/2 la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como "deber" y "moralmente correcto". En este estadio la perspectiva es la de un individuo que se sitúa fuera de su propia sociedad y se considera como un individuo que toma sus decisiones sin un compromiso general o contrato con la sociedad. Se pueden tomar y elegir obligaciones que están definidas por sociedades particulares, pero no se tienen principios para tal elección.

Este nivel es postconvencional, pero no todavía de principios. En el estadio 4 1/2, la elección es personal y subjetiva. Se basa en las emociones, la conciencia se considera como arbitraria y relativa, al igual que las ideas como "deber" y "moralmente correcto". Basándose en el hecho de que estos sujetos pasaron al pensamiento de principios, propio del estadio cinco, se llega a la conclusión de que el egoísmo relativista era una fase de transición, un estadio 4 1/2, una tierra de nadie, entre el rechazo de la moral convencional y la formulación de principios morales universales o no convencionales.

Los 4 1/2 cuestionan la sociedad y piensan en las reglas y en sí mismos desde una perspectiva "fuera de la sociedad", mientras que el sujeto del estadio dos ve las cosas como un individuo concreto relacionado con otros individuos, a través de una reciprocidad, un intercambio y una utilidad concreta.

Otra inversión de la secuencia se observa en un pequeño porcentaje de individuos que retrocedieron del estadio cuatro al tres, o saltaron del tres al cinco. Se podría pensar que estas inversiones eran debidas a una insuficiente definición del estadio cuatro.

Doce años más tarde algunos sujetos experimentaron aparentes regresiones. **TURIEL** reveló que se debían a la existencia de estadios transicionales, similares en contenido a los primeros, pero diferentes en sus estructura. El sistema de corrección anterior no había logrado distinguir adecuadamente la estructura del contenido.

En 1973 **KOHLBERG** realiza una revisión de su teoría para establecer una correlación más precisa entre las etapas del desarrollo moral y cognoscitivo. Hay una reelaboración de datos relativos a la frecuente regresión que se produce de la cuarta a la segunda etapa, al final de la adolescencia. Considera que hay que introducir una etapa intermedia entre las etapas cuatro y cinco.

Según **TURIEL** (1974), esta etapa intermedia se caracteriza por un escepticismo-relativismo ético por un lado, y un egoísmo-individualismo ético, por otro. Sería una deformación de las estructuras convencionales que anteceden a la conformación de las post-convencionales. La novedad respecto a 1969 está en que el nivel convencional sólo aparece coincidiendo con el nivel cognoscitivo de las operaciones formales. Mantiene que el desarrollo cognitivo no se identifica con el desarrollo moral. Volveremos a tratar este punto en el capítulo dedicado a este autor.

KOHLBERG reinterpreta la "regresión adolescente". Los adolescentes que están en

la etapa cuatro y cinco regresan al concluir los estudios de bachillerato a una etapa mezcla entre la dos y la cuatro. Rechaza la explicación anterior que tomaba de **ERIKSON**, el concepto de "moratorium" (se producía un avance funcional, aunque con regresión estructural) y concluye que es necesario introducir una etapa intermedia entre la etapa cuatro y cinco. Ningún sujeto alcanza la etapa cinco y seis antes de los veintitrés años.

NIVEL POSTCONVENCIONAL O NIVEL III

Hay un esfuerzo para definir los valores y principios morales que tengan validez y aplicación universal, es decir, por encima de la autoridad de los grupos o las personas que mantienen estos principios y por encima de la misma identificación de uno con estos grupos **(KOHLBERG, 1971, b)**.

El nivel convencional es el de una persona que diferencia su yo de las reglas y expectativas de los otros y define sus valores en función de los principios escogidos por ella. Las decisiones morales se generan de los derechos y valores o principios que son o podrían ser aceptables por todos los individuos que componen o crean una sociedad con el designio de tener prácticas equitativas y beneficiosas. Es alcanzado por una minoría de adultos y por lo general sólo se llega después de los veinte años.

Algunos de los que están en el nivel postconvencional comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad, pero la aceptación de las reglas de la sociedad se basa en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de estas reglas. En caso de conflicto el individuo postconvencional juzga por el principio más que por la convención.

A este nivel llegan una minoría de los adultos, generalmente después de veinte o veinticinco años. Lo justo se define según los derechos humanos universales o principios que la sociedad y el individuo deberían sostener. Mientras que se considere justo el mantener la ley, porque la ley protege a los derechos humanos, las violaciones de la ley están justificadas cuando la ley no protege los derechos humanos.

Las razones para sostener lo recto están definidas por un contrato social, por la noción de que el vivir en una sociedad implica un compromiso de respeto y apoyo a los derechos de los demás. Desde la perspectiva social, se trata de un individuo que define los valores y los principios anteriores a la sociedad o con una fundamentación para definir una sociedad buena y comprometerse con ella **(KOHLBERG, 1978)**.

A) ESTADIO V: ESTADIO DE DERECHOS PRIORITARIOS, CONTRATO SOCIAL O UTILIDAD Y DERECHOS INDIVIDUALES

Adopta una perspectiva de prioridad a la sociedad, la de un individuo racional consciente de valores y derechos prioritarios a los compromisos y contratos sociales. La persona integra las perspectivas mediante un mecanismo formal de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. El o ella considera el punto de vista moral y el punto de vista legal, reconoce que entran en conflicto y encuentra difícil integrarlos.

La vida es valorada en términos de su relación al bienestar de la comunidad y en

términos de ser un derecho humano universal. La obligación de respetar el derecho básico de la vida se distingue de un respeto generalizado por el orden sociomoral. Es decir, el valor general de una vida humana independiente es un valor autónomo que no depende de otros valores.

Hay una preocupación por mantener el respeto hacia la comunidad y hacia uno mismo, (diferenciación entre la culpabilidad institucionalizada y la falta de respeto hacia la comunidad o hacia uno mismo).

Lo correcto consiste en sostener los derechos y contratos legales básicos de una sociedad, aún cuando entren en conflicto con las reglas concretas y leyes del grupo. Consiste en ser consciente del hecho de que la gente tiene una variedad de valores y opiniones, de que muchos valores y reglas son relativos al propio grupo. Tales reglas "relativas" deben mantenerse de ordinario por razón de imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas, tales como la vida y la libertad, deben mantenerse en toda sociedad y sin considerar las mayorías de opinión. Las razones para hacer lo correcto son, en general, los sentimientos de estar obligados a obedecer la ley porque se ha hecho un contrato social y ha de procurar sostener mediante leyes el bien de todos y proteger sus propios derechos y los de los demás.

La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales son también compromisos o contratos libremente asumidos e implican respeto por los derechos de los demás. Se considera que la leyes y deberes se basan en el cálculo racional de utilidad para *todos*: "El *mayor bien para el mayor número*".

La acción correcta tiende a ser definida en términos de unos criterios y derechos individuales de carácter general que han sido examinados críticamente y aceptados por la sociedad. Se da un reconocimiento del relativismo de los valores y opiniones personales y un énfasis consecuente en los modos de procedimiento para llegar a un consenso. Al margen de lo establecido constitucional y democráticamente, lo justo y lo correcto es un asunto de opinión y de valores personales.

El resultado es un insistir en el punto de vista legal, aunque también se considera la posibilidad de cambiar la ley en términos de consideraciones racionales de utilidad social. Fuera del ámbito legal, el acuerdo y el contrato libre son elementos de obligación **(KOHLBERG, 1971, b)**.

Los estadios cinco y seis son las áreas más controvertidas de **KOHLBERG.** Se derivan filosóficamente, pero algunos filósofos morales no están de acuerdo con la formulación de las etapas "más altas". Existen menos datos empíricos sobre éstas que sobre otras etapas y por lo tanto se han cuestionado más por parte de los psicólogos.

KOHLBERG (1950) definió por primera vez los estadios cinco y seis en su tesis doctoral. Empleando esas definiciones encontró que algunos adolescentes utilizan este tipo de razonamiento moral junto con estadios inferiores **(KOHLBERG, 1964)**. Encontró que rara vez se llega antes de los veinte años, **(KOHLBERG, 1973).**

Una vez que el adolescente ha alcanzado el estadio cuatro, su razonamiento se basa

en operaciones formales plenas y es consistente con el razonamiento de la mayoría de los adultos. Pero en tanto en cuanto las personas del estadio cuatro conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias, no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin analizar las suyas propias. Sin embargo, los adolescentes a menudo son tolerantes, e incluso se sienten atraídos por posiciones distintas a las suyas y pueden encontrar que no tienen razones válidas para concluir que su modo es más moral que las alternativas que se le presentan. Como resultado pueden adoptar una perspectiva relativista. La investigación de **KOHLBERG** sugiere que el relativismo no es una posición moral estable. Una vez que los jóvenes adquieren una posición de responsabilidad social dentro de su sociedad, tienden a desentenderse de estas cuestiones y a volver a su cuarto estadio de razonamiento moral.

El estadio cinco se puede considerar como una rama directa del relativismo. Impera la perspectiva relativista de que los valores son relativos al grupo, pero busca un principio que acorte las diferencias. El estadio cinco es más disponible y por tanto más común. El seis representa filosóficamente una posición más adecuada pero es rara entre los que no son filósofos.

Por lo que se refiere al "contrato" normalmente representa un pacto, pero permite a cada uno perseguir sus propios intereses sin interferir indebidamente con el derecho del otro a perseguir los suyos. Cada parte está obligada a respetarlo, porque representa la mejor esperanza de satisfacer legítimamente sus derechos y necesidades. La ventaja de este concepto es que no trata de prescribir una fórmula fija de obligación para cada relación como se hace normalmente en el estadio cuatro sino que los compromisos sociales o legales se ven como algo a lo que cada persona en el contrato libremente se obliga, sabiendo que los demás se han obligado igual y libremente.

Como expresa **KOHLBERG,** los acuerdos mutuos definen la naturaleza de sus obligaciones entre ellos:

> **"Desde Kant, los formalistas han defendido que los juicios morales racionales deben ser reversibles, consistentes y universalizables y que esto implica la prescribilidad de tales juicios".**
>
> **(KOHLBERG, 1973 a, p. 639).**

La persona que se encuentra en este estadio asume guiarse por principios éticos universales que toda Humanidad pueda seguir. Al considerar lo que es correcto se guía por los principios éticos universales. Las leyes particulares o los acuerdos son válidos de ordinario porque se establecen sobre tales principios. Cuando las leyes violan estos principios no ha de actuar conforme a los mismos. Los principios son principios universales de justicia, la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como individuos. No son meramente valores que se reconocen, sino también principios que se usan para generar decisiones particulares.

La razón para hacer lo correcto es que, en cuanto persona racional, uno ha visto la validez de los principios y se ha comprometido con ellos. Lo correcto y lo justo se definen por la decisión de la conciencia, según unos principios éticos autoelegidos, apelando al entendimiento lógico, la universalidad y la consistencia. Estos principios son abstractos y

éticos (la Regla de Oro, el imperativo categórico). No son normas concretas, son principios de justicia, de reciprocidad y de igualdad de los derechos humanos y de respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales **(PÉREZ DELGADO, 1991)**.

B) ESTADIO VI: PRINCIPIOS ÉTICOS UNIVERSALES

Se cree que la vida humana es sagrada y representa un valor humano universal de respeto hacia el individuo. El valor moral de un ser humano, como objeto de un principio moral, se distingue de un reconocimiento formal de sus derechos. Hay una preocupación por la autocondenación si se violan los principios personales de uno. (Diferenciación entre el autorespeto por haber conseguido un punto de vista racional y autorespeto por haberse guiado por los principios morales).

> **"Desde KANT, los formalistas han defendido que los juicios morales racionales deben ser reversibles, consistentes y universalizables y que esto implica la prescribilidad de tales juicios. Afirmamos que sólo los juicios morales sustantivos que se hacen en el estadio seis cumplen plenamente esas condiciones y que cada etapa superior cumple esas condiciones mejor que la anterior".**
>
> **(KOHLBERG, L., 1973, p. 641).**

El estadio seis del juicio moral se basa en la asunción de roles de la exigencia de cada actor, en el supuesto de que todas las exigencias de los actores se gobiernan por la Regla de Oro y se acomodan de acuerdo con ella. Eso es lo que se significa al llamar a la reversibilidad del estadio seis la aplicación de la Regla de Oro, de segundo orden. Los pasos para un actor que debe tomar tal decisión basándose en la **"asunción de rol ideal"** son los siguientes: imaginarse la posición de cada persona en la situación, incluyéndose a sí mismo y considerar todas las exigencias que podría tener (o que el mismo podría tener en su posición); después imaginarse que el individuo no sabe qué persona es en esa situación y preguntar si todavía mantendría su exigencia, y por último, actuar de acuerdo con estas exigencias reversibles en la situación.

KOHLBERG (1967) no ha encontrado sujetos (sólo filósofos) que hayan logrado llegar naturalmente a una concepción de la moralidad del estadio seis. Pero cita un estudio que muestra que cuando a los sujetos del estadio cinco se les expone a argumentos del seis, los prefieren sobre sus propios argumentos. Esto añade un apoyo psicológico a la concepción filosófica de que el estadio seis representa un estadio de razonamiento moral más adecuado que el cinco. **KOHLBERG** acepta que los estadios cuatro, cinco y seis sean tipos alternativos más que estadios jerarquizados de maduración moral. El estadio cuatro representaría el tipo convencional-autoritario y los estadios cinco y seis los tipos humanistas.

Este nivel es alcanzado por una minoría de adultos y por lo general sólo se llega después de los veinte años. Algunos de los que están en el nivel postconvencional comprenden y aceptan básicamente las reglas de la sociedad, pero la aceptación de las reglas de la sociedad se basa en la formulación y aceptación de los principios morales de carácter general que están debajo de estas reglas. En caso de conflicto el individuo postconvencional

juzga por el principio más que por la convención.

En cuanto a la perspectiva social este estadio adopta la perspectiva del punto de vista moral, del cual derivan los ordenamientos sociales o sobre el cual se fundamentan. La perspectiva es la de todo individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o la premisa moral básica de respeto por las demás personas como fines, no como medios.

2.5. EL SISTEMA DE LOS ASPECTOS

En su formulación original, **KOHLBERG** (1958, 1969 b) define los estadios morales en función de veinticinco aspectos que estaban agrupados a su vez en: reglas, conciencia, bienestar de los demás, bienestar propio, sentido del deber, adopción de roles, justicia punitiva, justicia positiva y motivos. Cada estadio superior tenía una idea más interiorizada y autónoma de las reglas morales, una mayor preocupación por el bienestar de los demás, una concepción más amplia de la equidad.

Para identificar el estadio moral de un individuo se basó en la "**calificación de los aspectos**". Para ello se emplearon dos métodos: la calificación de frases y la calificación de historias. Para calificar las frases se utilizó un manual en el que se enumeraban frases típicas sobre cada aspecto de cada dilema moral. Las afirmaciones del sujeto eran calificadas por aspectos y estadios y convertidas a porcentajes, lo que daba un perfil del uso del estadio para cada sujeto.

El segundo método de calificación de los aspectos era la clasificación de las historias. Aquí se asignaba un estadio a la respuesta total del sujeto a una historia. Más tarde abandonó la calificación de los aspectos, decidiendo crear un método nuevo, más estructural de calificación, que denominó "calificación de temas", que representan lo que el individuo valora o juzga, o aquello a lo que apela, más que su modo de razonar acerca de esta cuestión. Para analizar las diferencias entre los estadios debemos asegurarnos de que el individuo en cada estadio razone acerca de los mismos valores o a partir de los mismos.

Consiguientemente **KOHLBERG** (1976) desarrolló la siguiente lista de tópicos, valores o instituciones morales, que se encuentran en todas las sociedades y culturas y que ya hemos mencionado anteriormente: 1) Leyes y reglas, 2) Conciencia, 3) Roles personales afectivos, 4) Autoridad, 5) Derechos civiles, 6) Contrato, confianza y justicia en el intercambio, 7) Castigo y justicia, 8) Valor de la vida, 9) Derechos y valores de la propiedad, 10) Verdad, 11) Sexo y amor sexual.

Cada uno de los nuevos tópicos de contenido incluye varios aspectos morales diferentes como el altruismo, el deber, las reglas, la adopción de roles, la equidad, etc. Esto dio origen a una nueva unidad consistente en todas las ideas que una persona utiliza en relación a un determinado tópico en una historia o relato. La calificación intuitiva de los temas es teóricamente el método más válido de calificación, ya que está libre de toda instrumentalización, es decir, es aplicable a cualquier dilema moral. Es suficientemente seguro, el 90% de coincidencias en los resultados, en manos de unos calificadores con una sólida formación o experiencia.

Este manual se basa en una entrevista tipificada que investiga sólo dos tópicos en tres historias. La forma tipificada A contiene tres historias que abarcan los seis tópicos siguientes:

1) Tópicos: Vida y castigo; Heinz roba la medicina.

2) Tópicos: Contrato, relación personal; el padre falta a la promesa que ha hecho a su hijo.

3) Tópicos: Propiedad y conciencia; un hombre estafa, otro roba.

Hay una segunda forma con vistas a un retest, la forma B, en la que diferentes historias abarcan los mismos temas, que es la que he utilizado en la parte experimental de este trabajo y que en el capítulo correspondiente veremos de forma exhaustiva.

El manual ofrece un concepto-criterio para definir en cada estadio el tópico de cada historia. Un "concepto-criterio" es el modelo de razonamiento más característico de cada estadio. Teóricamente este razonamiento se desprende de la definición estructural del estadio. Empíricamente el concepto criterio es utilizado de hecho por un número considerable de sujetos en este estadio (tal como éste queda definido por su calificación global) y no en otros estadios.

En opinión de **KOHLBERG** el sistema de calificación tipificada llega todo lo lejos que es posible, manteniendo la validez teórica, entendiéndose por validez una verdadera medición del desarrollo, es decir, de la secuencia longitudinal constante. Frente a los que piensan que un test de juicio moral debería ser validado por la predicción de una "conducta moral", **KOHLBERG** sostiene que la conducta moral no es un criterio externo adecuado para "validar" un test de juicio moral.

Desde el punto de vista de la teoría cognitivo-evolutiva, la relación del desarrollo del juicio con la acción es algo aún por estudiar y conceptualizar teóricamente, la cuestión no es validar un test de juicio por medio de una correlación cualitativa con la conducta.

Otros piensan que un test de desarrollo moral debería ser validado por su relación con la edad, significado clave del término "desarrollo". Aunque existe una correlación con la edad cronológica en los adolescentes de diez a dieciocho años ($r = +0,71$) esta correlación no es validante. Muchos adultos son moralmente inmaduros.

Para **KOHLBERG** el criterio de validez del desarrollo del juicio moral es la validez de la construcción, es decir, la adecuación de los datos obtenidos por medio del test a los componentes primarios de su definición teórica y no la predicción de un criterio externo.

La definición teórica primaria del desarrollo moral estructural es la de una organización que pasa por una serie de estadios secuenciales constantes. El método estructural de los estadios satisface este criterio en la medida en que los datos longitudinales así clasificados muestran un cambio constante por etapas. El criterio de validez, es la congruencia con la calificación estructural o la predicción de ésta.

La validez de la construcción de una medición del desarrollo moral tiene una dimensión filosófica o ética, además de una dimensión psicológica, es decir, la exigencia de que un estadio moral superior sea un modo de razonar filosóficamente acerca de los dilemas morales más adecuados que en un estadio inferior. Este es un juicio acerca de la formas de pensar y no una graduación del valor moral del individuo.

KOHLBERG afirma que cada estadio superior de razonamiento es una forma más adecuada de resolver los problemas morales juzgados por criterios filosófico-morales. Esta afirmación es una vez más aplicable a los estadios de la calificación estructural, se puede decir que un test (tipificado) es válido en la medida en que se correlaciona con un estadio estructural o lo predice.

A propósito de esto, **RUBIO CARRACEDO, J.** (1996) estima que:

"Todo parece indicar, en cambio, que los estadios 5 y 6 están construidos sobre las *dos tradiciones jurídico morales del pensamiento occidental: la contractualista* (estadio 5) y la deontologista (estadio 6). Se trata, pues, de estadios "existenciales" y no naturales, como adelantó ya en 1977 su colabordor J. Gibbs. También J. Murphy y C. Gilligan han reinterpretado los fenómenos de "regresión" como progresiones reales: los sujetos no regresan al relativismo ético, sino que progresan al pluralismo ético".

(RUBIO CARRACEDO, 1996, p. 53)

2.6. KOHLBERG Y RAWLS: LA JUSTICIA

KOHLBERG hace uso de la teoría de **RAWLS** para clarificar la estructura formal del razonamiento moral en una etapa elevada. Esta teoría le ayuda a invocar los principios de justicia, más que el principio utilitarista del bienestar humano extremado. Las situaciones morales son vistas colocándose uno imparcialmente en el lugar de cada uno y de cada persona en su situación, es lo que el llama "**asunción de papel ideal**" y en un hipotético y ficticio "**estado originario**", en el que los hombres se pondrían de acuerdo en determinados principios que permitirían a cada uno una óptima convivencia. Estos principios son que todos tienen el mismo derecho al conjunto de libertades básicas y que los organismos oficiales y profesionales deben permitir igualdad de oportunidades.

En este apartado veremos cómo **RAWLS** continúa la tradición inaugurada por **PIAGET**, seguida por **KOHLBERG,** al considerar la justicia como la esencia de la moralidad. Su proyecto es muy ambicioso, pues aspira a unificar moral y derecho, política y sociedad en el horizonte utópico del consenso público sobre la sociedad-bien-ordenada. Analizaremos por tanto qué entiende por sociedad bien ordenada, los tipos de moralidad que establece, los cinco tipos de bienes primarios, etc., y por último retomaremos las críticas que **HABERMAS** le hace, en el capítulo dedicado a este autor.

KOHLBERG, al igual que **RAWLS,** identifica la moral con la justicia. Al definir la moral, afirma que la estructura moral más esencial es la de la justicia. Las situaciones morales son situaciones de conflicto entre perspectivas e intereses y los principios de la justicia son conceptos para resolverlos:

> **"La esencia de la justicia, es la distribución de los derechos y los deberes regida por los conceptos de igualdad y reciprocidad. La justicia concebida como "balanza" o equilibrio corresponde al equilibrio estructural inestable descrito por PIAGET (1967) en su tratado sobre la lógica. La justicia es la lógica normativa, la equilibración de las acciones y relaciones sociales. La más clara y fundamental moral en una persona es su sentido de la justicia. Se puede actuar moralmente y cuestionar todas las reglas, se puede actuar moralmente y cuestionar cuál es el mayor bien, pero no se puede actuar moralmente y cuestionar la necesidad de justicia".**
>
> **(KOHLBERG, 1976, pp. 82-83).**

KOHLBERG (1971) afirma que los juicios morales se fundamentan en los principios de la justicia, siendo el estadio seis, donde se da la culminación del desarrollo moral:

> **"Entendemos la palabra "justicia" en el sentido de una resolución moral entre reclamaciones divergentes, es decir, una referencia a un método para distribuir o definir reclamaciones. La regla básica de la justicia es la igualdad distributiva: tratar a cada hombre de un modo igual. Sin embargo, reconocemos que la gente también tiene unas reclamaciones especiales sobre el actor moral o sobre el**

estado. Estas reclamaciones se basan sobre la justicia conmutativa o la reciprocidad, e incluyen el respetar contratos, reparar un daño hecho y mostrar gratitud por un servicio. Mientras que no haya un único principio de justicia aceptado para ordenar todos estos aspectos, solemos aceptar una esfera de los derechos humanos en la cual tiene prioridad sobre las reclamaciones especiales, de la justicia conmutativa".

(KOHLBERG, L., 1971, e., p. 63).

Estos presupuestos de equilibrio de la teoría psicológica están en relación evidente con la tradición formalista de la ética filosófica desde **KANT** a **RAWLS**. El isomorfismo de las teorías psicológica y normativa plantean la pretensión de que la etapa psicológicamente más elevada del juicio moral, es la más adecuada normativamente, por lo menos desde el punto de vista filosófico.

RAWLS, nacido en Baltimore en 1921, en el seno de una familia tradicional de Nueva Inglaterra establece su sede académica sucesivamente en Princepton, Cornell y Harvard, donde se dará a conocer y alcanzará el máximo honor de University Professor. Su celebrado libro de **"Teoría de la justicia"** (1971) es la culminación de un largo esfuerzo, esparcido en distintos artículos anteriores, por buscarle una salida a la filosofía moral utilitarista, salida que sólo encontraría su consumación tras una ruptura frontal con la misma mediante la revitalización y reinterpretación de la teoría clásica del **"Contrato Social"**, **(VALLESPIN, F., 1989)**. Como destaca el mismo autor:

"El mérito esencial de la obra de RAWLS radica en haber sabido establecer y desarrollar con claridad meridiana lo que sin duda constituye el problema básico de la filosofía política en los momentos actuales. Este no es otro que el relativo a la fundamentación racional de las bases de la convivencia social y política. O, si se quiere, el tan traído y llevado tema, el llamado problema de la legitimación del orden político. No hay ningún aspecto de la filosofía política, al menos en su sentido normativo, que no confluya, de una u otra forma, sobre él".

(VALLESPIN, F., 1989, p. 579-80).

RAWLS se ajusta a la teoría de la justicia y se basa en la obra de **PIAGET** (1932), donde se observa, como ya hemos visto, el contraste entre la moralidad de la autoridad y las moralidades de la asociación y de los principios. Considera y defiende la teoría de la justicia como superior y sobre este supuesto elabora una cuestión filosófica, que en su opinión no puede establecerse solamente mediante la teoría del desarrollo.

Su obra constituye sin duda la aportación a la filosofía moral y política que mayor resonancia ha obtenido en la década de los setenta, presenta una alternativa teórica a las éticas utilitaristas e intuicionistas, mediante una revitalización a través del tamiz kantiano, de la tradición contractualista y trata de ofrecer una solución de síntesis a la persistente confrontación de igualdad y libertad en las sociedades democráticas occidentales, gracias al concepto kantiano de persona moral. Pero como destaca **RUBIO CARRACEDO, J.** (1990) va más allá:

"Pero el proyecto de RAWLS, no se detiene ahí, sino que aspira a unificar moral y derecho, política y sociedad, sobre el horizonte utópico del consenso público sobre la sociedad-bien-ordenada".

(RUBIO CARRACEDO, J., 1990, p. 154).

En su obra **"Teoría de la justicia" (RAWLS, 1971)** aborda entre otros temas el concepto de una sociedad bien ordenada, los distintos tipos de moralidad (de la autoridad, de la asociación, de los principios), los caracteres de los sentimientos morales, la relación entre actitudes morales y naturales, los principios de la psicología moral, el problema de la estabilidad relativa y la base de la igualdad, cuyos puntos fundamentales paso a exponer brevemente:

1.- RAWLS entiende por **"sociedad bien ordenada"**:

"Aquella en la que todos aceptan y saben que los otros aceptan los mismos principios de la justicia y las instituciones sociales básicas satisfacen y se sabe que satisfacen estos principios. Ahora bien: la justicia como imparcialidad está estructurada de acuerdo con esa idea de sociedad. Las personas en la situación original tienen que admitir que los principios elegidos son públicos y en consecuencia deben valorar las concepciones de la justicia a la vista de sus probables efectos como normas generalmente reconocidas".

(RAWLS, 1971, pp. 501-2).

Por otra parte sus miembros se consideran mutuamente como personas morales, libres e iguales.

2.- Los sentimientos morales son necesarios, para asegurar que la estructura básica es estable con respecto a la justicia. **RAWLS** subraya que hay dos tradiciones importantes en cuanto al modo en que se forman estos sentimientos:

a) La del empirismo que se encuentra en los utilitaristas desde **HUME** a **SIDGWICK** y que está representada por la teoría social del aprendizaje. La formación moral consiste en el deseo de hacer lo que es justo por sí mismo, y el deseo de no hacer lo que es injusto. Gracias a la aprobación y desaprobación de los padres y personas que gozan de autoridad se pueden adquirir deseos de hacer lo que es justo y tener una aversión hacia lo injusto. El deseo de ajustarse a las normas sociales suele aparecer en los primeros años, antes de la comprensión racional de las mismas. El progreso moral en etapas posteriores consiste en corregir actitudes, basándose en otros principios que se consideren correctos.

b) La otra tradición del aprendizaje moral se deriva del pensamiento racionalista y está ilustrada por **ROUSSEAU, KANT, STUART MILL** y recientemente por **PIAGET**. El aprendizaje moral es un problema del libre desarrollo de nuestras facultades intelectuales y emocionales innatas, de acuerdo con su tendencia natural y los sentimientos morales son una

consecuencia de nuestra naturaleza social. Esta tradición sostiene que los principios del derecho y de la justicia brotan de nuestra naturaleza y no son contrarios a nuestro bien, mientras la otra interpretación no parece incluir tal garantía **(RAWLS, 1971)**. **RAWLS** opina que en ambas teorías hay mucho de correcto y considera que lo apropiado es combinarlas.

3.- RAWLS (1971) establece varios tipos de moralidad:

a.- Moralidad de la autoridad: Es la primera etapa del desarrollo moral, propia de los niños, el sentido de la justicia es adquirido a través de la familia. Las condiciones que favorecen el aprendizaje por parte del niño son el amor de los padres a sus hijos y ser objetos dignos de su admiración, deben enunciar reglas claras, inteligibles y justificables, adaptadas a su nivel de comprensión y ser ejemplos de la moralidad que prescriben. La moralidad de la autoridad debe subordinarse a los principios del derecho y de la justicia que son los únicos que pueden determinar cuándo están justificadas estas exigencias extremas, o coacciones análogas.

b.- Moralidad de la asociación: Es la segunda etapa del desarrollo moral y su contenido viene dado por las normas morales apropiadas a la función del individuo en las diversas asociaciones a que pertenece. Incluyen reglas de moralidad de sentido común, los ajustes necesarios para insertarlas en una posición concreta y también incluye un gran número de ideales, de acuerdo con los respectivos status o funciones.

La adquisición de esta moralidad parece por tanto depender del desarrollo de las capacidades intelectuales requeridas para considerar las cosas desde una variedad de puntos de vista y para interpretarlas como un aspecto de un sistema de cooperación.

Cuando éste se rompe se tiende a experimentar sentimientos de culpa que se manifiestan de distintos modos: reparación, voluntad de admitir la conducta injusta o errónea, admisión del castigo merecido, etc. Una persona sin estos sentimientos de culpa no tiene escrúpulos por las cargas que caen sobre otros, ni se preocupa de las quiebras de confianza por las que se ven defraudados.

Los principios de la justicia regulan la estructura básica y pertenecen al contenido de un gran número de importantes ideales. Las virtudes cooperativas son: justicia, rectitud, fidelidad, confianza, integridad e imparcialidad; y los vicios son: avaricia, injusticia, deshonestidad, fraude, parcialidad y arbitrariedad.

c.- Moralidad de los principios: La persona que alcanza las formas más complejas de la moralidad de la asociación tiene un conocimiento de los principios de la justicia que se manifiesta en que le induce a aceptar las instituciones justas que se acomodan a los otros y de las que la mayoría ha obtenido beneficios, sintiéndose culpable cuando no cumple sus deberes y sus obligaciones.

El amor a la humanidad se muestra en la cooperación al bien común y sus virtudes son las de la buena voluntad, una elevada sensibilidad para los sentimientos y deseos de los otros, una adecuada humildad y un decoroso desinterés respecto a sí mismo. Sus modalidades, que son las del santo y del héroe, no contradicen las normas de la rectitud y de la justicia sino que van más allá de lo que éstas prescriben **(RAWLS, 1971)**.

La justicia como imparcialidad no es una teoría maximizadora. Ante todo, merece destacarse la simplicidad de la interpretación contractual de la base de la igualdad. La capacidad mínima de un sentido de la justicia asegura que todos tengan derechos iguales. Los derechos de todos tienen que ser determinados mediante los principios de la justicia. La igualdad se apoya en los hechos generales de la naturaleza y no simplemente en una norma procedimental, tampoco presupone una apreciación del valor intrínseco de las personas, o una evaluación comparativa de sus concepciones del bien **(RAWLS, 1971).**

RAWLS (1971) estima que cada persona ha de tener un derecho igual al sistema total más amplio de libertades iguales básicas, compatibles con un sistema similar para todos. Toda persona madura desarrolla "un sentido de justicia", se trata de un procedimiento semejante al de aplicar el sentido innato de la gramaticalidad que poseemos, a los enunciados lingüísticos, según **CHOMSKY**.

La formulación definitiva y completa de la primera parte **(The original Position, 1971)**, es una corroboración de la teoría, en base a ciertos principios filosóficos, a la Psicología moral cognitivista de **PIAGET** y **KOHLBERG** y a las ciencias sociales de inspiración liberal funcional (**PARSONS**), mediante cuyas aportaciones **RAWLS** pretende construir una síntesis de teología y deontología, de bien y justicia, **(RUBIO CARRACEDO, J., 1990)**.

A juicio de **RAWLS,** el concepto fundamental de **KANT** en su teoría ética es el de la autonomía, que se traduce también en un mutuo desinterés y no el de la generalidad o universalidad. La idea de **KANT** es que los principios morales son objeto de una elección racional y autónoma, además la "legislación moral" ha de ser "pública" y ha de converger con una concepción de las personas como seres racionales, libres e iguales, **(RUBIO CARRACEDO, J., 1990)**. Para **KANT** actuar autónomamente significa no sólo que los principios de su conducta han sido elegidos por el sujeto, sino que expresan su naturaleza de ser racional libre e igual, su objetivo era justificar y profundizar la idea rusoniana de que "libertad es actuar conforme a una ley que nos damos a nosotros mismos". Esta idea eleva a una teoría ética del mutuo respeto y autoestima.

En definitiva, como destaca **RUBIO CARRACEDO** (1990), **"la posición original"** es una interpretación procedimental de la concepción kantiana de la autonomía del imperativo categórico. **RAWLS** reconoce que se aparta de **KANT** en que en lugar de ser un individuo noumenal quien elige, es un colectivo noumenal, puesto que se trata de principios públicos para una comunidad ética y las partes conocen que están sujetas a las condiciones de la vida humana (moderada escasez, conflicto de exigencias, etc.).

Los cinco tipos de bienes primarios que dotan de sentido a la existencia en sociedad y dentro de los cuales se encauza la armoniosa satisfacción de los intereses de las personas de acuerdo con **RAWLS** son:

1.- Libertades básicas (libertad de pensamiento y de conciencia).

2.- Libertad de movimiento y libre elección de ocupación frente a un transfondo de diversas oportunidades: estas oportunidades permiten la prosecución de diversas metas finales y dan efecto a una decisión de revisarlas y cambiarlas, si así se desea.

3.- Potestades y prerrogativas de cargo y puestos de responsabilidad. Estos dejan espacio a las diversas capacidades sociales de la persona.

4.- Ingresos y riqueza, concebidos en términos amplios, como medios generales (con valor de cambio): los ingresos y riqueza son necesarios para alcanzar directa o indirectamente una amplia gama de fines.

5.- Bases sociales del respeto a uno mismo: La importancia del respeto a uno mismo es que proporciona un sentido seguro de nuestra propia valía, una libre convicción de que vale la pena desarrollar nuestra determinada concepción del bien.

RAWLS insiste en su explicitación de que el objetivo de su teoría de la justicia en tanto que concepción política que es, no puede inscribirse más que en el ámbito de la filosofía práctica y de ningún modo en los ámbitos metafísico y epistemológico. No pretende que se trate de una teoría verdadera sino práctica, capaz de fundamentar un acuerdo político entre ciudadanos libres e iguales:

> **"A juicio de RAWLS el problema más grave de la filosofía política occidental, es justamente la carencia de un acuerdo sobre la estructura social básica que asegure los derechos y libertades de los ciudadanos en cuanto personas libres e iguales; es *más, existe un profundo desacuerdo sobre el modo de compaginar* mejor en la estructura básica de la sociedad los valores de libertad y de igualdad".**
>
> **(RUBIO CARRACEDO, J., 1990, p. 218).**

Como destaca **RUBIO CARRACEDO** (1987) el modelo kohlbergiano de desarrollo moral encuentra su sentido pleno (y sus condiciones de validez) únicamente en el ámbito metodológico del constructivismo lógico. "El isomorfismo" que viene afirmando de su psicología moral con la lógica genética **(PIAGET)**, con los estadios de asunción de rol interaccional **(SELMAN)** y con la tradición formal **(de KANT a RAWLS)** es un isomorfismo construido, no natural. **RAWLS** ha reconocido recientemente que su constructo sólo tiene validez en aquellas sociedades en las que se comparte comunmente la convicción de que el hombre es un ser racional, libre e igual, es decir, en las democracias occidentales.

Ha realizado continuas explicitaciones y revisiones de su teoría de la justicia. El objetivo concreto de su trabajo consiste en replantear la teoría de la justicia equitativa de tal modo que evite ciertas implicaciones filosóficas y metafísicas, ya que en una democracia constitucional, la concepción pública de la justicia debe ser independiente **(RUBIO CARRACEDO, J., 1990)**.

En el capítulo dedicado a **HABERMAS** veremos las críticas y posiciones que éste mantiene frente a **RAWLS** y también en el capítulo dedicado a "la culpabilidad", nos referiremos a las aportaciones que **RAWLS** hace en torno a este sentimiento.

2.7. POSICIONES CRÍTICAS Y REVISIONES DE KOHLBERG

A pesar de que la teoría de **KOHLBERG** supone la formulación más sistemática del desarrollo moral, su modelo también tiene puntos débiles, que por otra parte él o sus colaboradores han tratado de subsanar o contestar, como iremos viendo en las siguientes líneas. Destaco aquí las críticas más importantes como la de **PETERS, R.S.**, en torno a la enseñanza de la moral, y trataré exhaustivamente, en los capítulos siguientes, las que llevaron a cabo su colaboradora **GILLIGAN, TURIEL** y **HABERMAS**. Recogeré las críticas que se han hecho a su metodología o las críticas realizadas desde la perspectiva filosófica o cognitivo-evolutiva y destacaré los puntos que se han mantenido, a pesar de revisiones y críticas.

Las posteriores investigaciones realizadas por **KOHLBERG** y su equipo **(BERGLING y KOHLBERG, 1981)** han corroborado sus teorías sobre la concepción estructural sobre el desarrollo moral. Realizaron estudios en diversas culturas, según las clases sociales, edades, medios rurales y urbanos y en distintos países como en Gran Bretaña, Méjico, Taiwan, Belice, Bahamas y Turquía. Constataron diferencias en el desarrollo psicosocial de cada grupo y en un estudio comparado de dos pequeños núcleos rurales de Yucatán y Turquía observaron que no se apreciaban los estadios cinco y seis. También observaron que se pueden producir saltos en los estadios del desarrollo moral, pero la secuencialidad es evidente.

KOHLBERG acepta que los estadios cuatro, cinco y seis sean tipos alternativos más que estadios jerarquizados de maduración moral **(BERGLING, K. y KOHLBERG, 1981)**. El estadio cuatro representaría el tipo convencional autoritario y los estadios cinco y seis los tipos humanistas. Los estadios no son adquisiciones o internalizaciones sucesivas de los diferentes conceptos morales del universo cultural de los adultos por parte de nuevas generaciones; esta interpretación es rechazada por **KOHLBERG.** Se trata de "seis estructuras que emergen de la interacción del niño con el entorno social" y no se limitan a reflejar estructuras externas dadas por su cultura. Los sucesivos estadios manifiestan un influjo progresivamente decreciente de la presión del medio socio-cultural sobre el niño. Se da un proceso activo de organizar y elaborar personalmente el universo socio-cultural por parte de cada individuo.

Reconoce que los estadios no representan actualmente un modelo acumulativo, sino que se limitan a ser un modelo secuencial no acumulativo. Los sujetos no recapitulan todos los estadios inferiores. Los niños recibirían la influencia del modelo moral correspondiente al estadio inmediatamente superior, pero apenas recibirían influjo del modelo inferior ni del situado dos estadios más arriba. Estos resultados han sido confirmados por otros investigadores **(REST, J., TURIEL, E. y KOHLBERG, L., 1969)**.

Investigaciones posteriores confirman la secuencialidad del desarrollo moral. **LEFURGY** y **WOLOSHIN** (1969), realizaron un experimento consistente en introducir a un muchacho situado en determinado estadio moral en un grupo que se hallaba en el nivel inferior o superior. Un alto porcentaje recibieron el influjo inferior o superior, pero cien días

más tarde se hizo un nuevo control y se encontró que permanecían sólo los influjos del nivel superior.

KOHLBERG insiste en que los estadios morales constituyen un todo estructurado, de modo que la edad lleva a una consolidación o equilibrio de un nivel dado; los estadios superiores representan estructuras mejores o más equilibradas que las inferiores, del menos al más, hasta el cuarto estadio inclusive. Aquellos muchachos que se hacen adultos sin sobrepasar los niveles uno y dos cristalizan en los tipos puros, como los delincuentes. Los que pasan a los estadios, cuatro, cinco y seis se estabilizan más lentamente, dando lugar a los tipos puros alrededor de los veinticinco años.

Un estudio de **CAROLYN EDWARDS (KOHLBERG, L., 1971, a)** sobre el desarrollo de las etapas morales entre distintas poblaciones en Kenia, arroja luz sobre la cuestión. **EDWARDS** encontró que los adultos que nunca habían dejado su poblados tradicionales mostraban en su mayoría un razonamiento en los estadios dos y tres, mientras que los adultos que se habían educado en escuelas secundarias llevadas por el Gobierno mostraban un cierto razonamiento moral del cuatro. Los adultos que habían recibido una educación universitaria mostraban porcentajes más altos de razonamiento moral de los estadios cuatro y cinco.

El descubrimiento de que ningún adulto del poblado se haya desarrollado más allá del tercer estadio no presenta un problema para la teoría de **KOHLBERG,** ya que no mantiene que cada etapa deba estar presente en toda la sociedad. Más bien dice que en tanto en cuanto cada sociedad ofrece ciertas oportunidades de asumir roles, los miembros desarrollarán modos de juicio moral que reflejen esas oportunidades. Cita estudios que muestran que las acciones morales de las personas están más influenciadas por factores de situación que por los valores que defienden:

> **"Por ejemplo, muchas personas que dicen que engañar está mal, engañarán de todas maneras, en situaciones experimentales si perciben un riesgo de detección bajo. Si perciben un riesgo alto, no engañarán tan fácilmente. Parece pues que es sólo el riesgo percibido y no los valores adoptados, lo que informa sus acciones".**
>
> **(KOHLBERG, L., 1969, p. 362).**

Hace una distinción fundamental entre los valores adoptados por la gente y el modo de estructurar sus juicios sobre cuestiones morales. Se cuestiona si la inconsistencia entre valores y acción es igualmente verdadera para todas las personas en todas las situaciones. Por ejemplo, una minoría de los sujetos en la mayoría de los estudios experimentales se resisten a engañar incluso cuando el riesgo es bajo; si perciben un riesgo alto no engañan tan fácilmente. Parece pues que el riesgo percibido y no otros valores adoptados es lo que informa sus acciones. Esta minoría está formada primordialmente de gente que razona a niveles más altos de juicio moral, porque las personas que razonan a estos niveles son más influenciables por factores de situación y más dadas a actuar consistentemente con sus valores.

KREBS (1973), alumno de **KOHLBERG,** probó esta hipótesis con niños de sexto grado. Los alumnos de la clase media y trabajadora recibieron varios tests y tuvieron una

entrevista sobre el "cuestionario de juicio moral" de **KOHLBERG.** Los datos confirmaron la hipótesis principal de **KREBS** de que los alumnos del estadio cuatro están menos inclinados a copiar que los de las etapas más bajas.

KOHLBERG cita (aunque sin referencias) otro estudio sobre el copiado, con estudiantes de Universidad. Se encontró que mientras que más de un 40% de los alumnos de nivel convencional (estadio tres y cuatro) copiaban, sólo un 11% de los alumnos de nivel postconvencional (estadios cinco y seis) lo hacían, concluyendo que los sujetos con principios están considerablemente menos inclinados a copiar. Los tests experimentales, sin embargo, están un poco alejados de las decisiones de la vida real. Los sujetos quizás no sepan que se está observando su conducta, cuando copian, pero sí saben que están metidos en un experimento y quizá no atribuyan mucha importancia a sus acciones. La pregunta estaría si serían verdaderas las mismas correlaciones entre el juicio moral y la acción en situaciones de la vida real.

Estudios de **HAAN, SMITH** y **BLOCH** (1968), tres psicólogos de la Universidad de Berkeley, llevaron a cabo una investigación sobre estudiantes activistas después del Movimiento de Libre Expresión (1964-1965). Uno de sus intereses era comprobar la relación entre el estadio de razonamiento moral y su decisión de unirse a la protesta del MLE contra la política del Rectorado, que organizó una sentada (la primera de los años 60). El porcentaje más alto estaba entre los estudiantes del estadio seis y sorprendentemente también los del estadio dos).

TURIEL, E. (1974) ha sugerido que en la transición entre los estadios cuatro y cinco, los adolescentes adoptan una postura relativista que aunque es parecida en estructura al estadio dos, se entiende mejor como un subestadio entre el cuatro y cinco. Esto también podría aplicarse a estos estudiantes.

Como indican **(HERSCH, R.H., REIMER, J. y PAOLITO, D. 1984)** los estudios sobre juicio y acción nos permiten extraer algunas conclusiones sobre el papel del juicio moral en una acción ética:

1) Las personas en estadios de principios tienden a obrar con mayor consistencia sobre su juicio moral. Los datos promueven la creencia de que ayudar a alcanzar estas etapas es un fin educacional válido en tanto en cuanto que influye sobre el juicio y la acción.

2) Se debe tener cuidado para no generalizar estos estudios hacia otras situaciones posibles de conflicto moral.

3) El escenario concreto juega un rol importante para promover la coherencia entre el juicio y la acción.

Mientras que este estudio longitudinal ha estado en proceso, se han emprendido otros trabajos. Así **KOHLBERG** (1969) informa sobre investigaciones con muchachos de diez a dieciséis años en ciudades de Taiwan y México y en aldeas aisladas de Turquía y el Yucatán (México). Se han hecho otros estudios en India, Kenia, Las Bahamas e Israel. De estos sólo los estudios de Turquía, las Bahamas e Israel eran longitudinales.

Otros críticos menos favorables como **KURTINES, W. y GREIF, E.B.** (1974) han examinado algunos de los estudios y los han encontrado defectuosos y no tan convincentes.

TURIEL (1966) presentó un grupo de niños americanos de séptimo grado a un consejo relacionado con su estadio sobre cómo resolver un dilema moral. Un tercio del grupo recibió un consejo que estaba en un estadio inferior a su propio nivel de razonamiento; otro, uno por encima y el último dos estadios más arriba. Al hacer el post-test encontró que los niños a quienes se dio consejo de un estadio por encima de su nivel, cambiaron más a causa del consejo que los niños a quienes se dio los otros dos tipos de consejo. El consejo con el menor efecto es el de dos estadios por encima del nivel del sujeto.

REST (1969) le presentó a un grupo de adolescentes americanos una lista de respuestas al "dilema de Heinz". La lista incluía una razón de cada uno de los seis estadios de por qué Heinz debería o no robar el medicamento para salvar a su esposa. Se dijo a los sujetos que repitieran cada respuesta con sus propias palabras y que ordenaran los pronunciamientos por orden de calidad. Encontró que los sujetos tendían a ordenar por debajo todas las respuestas de estadios más bajos que los propios, a repetir las respuestas con dos o más estadios por encima del propio, en términos del estadio mismo y a preferir la respuesta de uno superior a la propia respuesta. Tanto **REST** como **TURIEL** pudieron demostrar que el razonamiento de un estadio por encima del propio es el más atractivo para el sujeto. Tendremos ocasión de ampliar las investigaciones de ambos en posteriores capítulos.

MIFSUD BUTTIGIEG, A. (1980) destaca que todos los críticos muestran respeto por la obra kohlbergiana y siempre destacan su contribución, formulando críticas constructivas. Estima como elementos positivos la interdisciplinariedad, la visión dinámica del hombre, de forma que el sentido moral de una persona se va perfilando, sensibilizando siempre más, la importancia que da a la justicia, el planteamiento de una educación moral evolutiva que respeta a la persona (no hay imposición ideológica) y que se concentra en desarrollar y formar el juicio moral (la formación de una persona que será capaz de discernir).

KOHLBERG ha subrayado el carácter cognitivo de lo ético, evitando así la reducción de lo ético a lo emocional y a mera costumbre social **(FREUD y DURKHEIM)**. Considera una contribución notable su intento de elaborar una teoría del desarrollo moral y de la educación moral en términos de universalidad (válida para todos) en un mundo pluralista, centrándose en el principio de justicia.

Uno de los críticos fundamentales de **KOHLBERG** fue **PETERS, R.S.** (1971), quien considera que además de la justicia también el interés y la preocupación por los otros pueden tener relevancia en las actividades morales del niño. Por otra parte, considera que los dilemas que presenta **KOHLBERG** están muy alejados de los problemas de los niños.

KOHLBERG considera que se pasa de un nivel a otro por la estimulación cognoscitiva, sin necesidad de enseñanza explícita, mientras que **PETERS** considera que la instrucción, el adiestramiento y el aprendizaje mediante el ejemplo parecen mucho más apropiados para aprender que lo que **KOHLBERG** llama el contenido. Sostiene que los rasgos de carácter como la honestidad y la formación de hábitos tienen una importancia

secundaria como por otra parte demuestran **HARTSHORNE** y **MAY** (1928), quienes arrojan dudas sobre la existencia de rasgos de carácter estables. Así en el caso de la honestidad se demostró que el hecho de engañar en una situación no permite pronosticar que se engañará en otra. Este hecho dependerá del riesgo y del esfuerzo requerido por el engaño. Así, los que no engañaban parecían más cautos y honestos, también influía un determinante importante: la aprobación y el ejemplo del grupo de compañeros. También sus estudios demuestran que la decisión de no engañar tiene que ver con la conciencia de principios morales universales, también depende del rigor del ego.

Concluye **KOHLBERG** que sus propios estudios demuestran que los determinantes decisivos del desarrollo moral son cognoscitivos y que tienen escasa importancia en la vida moral los valores de carácter específico tales como la honestidad, que funcionan como hábitos.

KOHLBERG (1966) sostiene que los teóricos del aprendizaje no han demostrado la influencia de las formas iniciales del adiestramiento de los hábitos sobre el comportamiento de los adultos. Subraya que esta escasa importancia del hábito se opone a una tradición de pensamiento acerca del desarrollo moral proveniente de **ARISTÓTELES**, que consideraba que adquirimos la virtud mediante la práctica. Al igual que **PLATÓN**, **KOHLBERG,** subraya que las características más importantes de la educación moral son cognoscitivas **(PETERS, R.S., 1971)**. Afirma que se pasa de un nivel a otro por estimulación cognoscitiva, sin necesidad de enseñanza explícita y sostiene que el entendimiento de principios no puede enseñarse directamente, sólo puede desarrollarse mediante una estimulación ambiental, mientras que **PETERS** considera que la instrucción, el adiestramiento y el aprendizaje mediante el ejemplo parecen mucho más apropiados para aprender que lo que **KOHLBERG** llama el contenido.

Mientras que **PIAGET** (1932) considera que los niños no pueden aceptar las reglas *en forma racional en sus primeros años, ni la explicación,* **PETERS** *se cuestiona qué pasa* entonces con la temprana educación. Considera que debe haber alguna clase de enseñanza de reglas para que se inicie la educación moral, que es inconcebible sin algún proceso de enseñanza, independientemente de la ayuda adicional que provean diversos procesos de habituación:

> **"En una etapa temprana no hay ninguna posibilidad de que opere la razón en el sentido de la justificación; sin embargo, hay un margen amplio para la inteligencia, para aprender a aplicar una regla como la de la honestidad a *diversas situaciones semejantes. En forma tal que los niños lleguen a percibir* gradualmente la semejanza existente entre acciones como la de mentir y la de engañar. Los padres pueden relacionar las reglas con lo que quieren decir aunque los niños no capten todavía la idea de que su validez depende de su propia concepción. Y no hay duda de que si prestan atención a las consecuencias de sus acciones entenderán mejor que las acciones tienen consecuencias. Esto allanará por lo menos el camino para la etapa en la que entienden que las razones de algunas reglas de acción dependen de las consecuencias".**
>
> **(PETERS, R.S., 1971, p. 135).**

PETERS (1971) se remonta a **ARISTÓTELES**, para destacar que él asignó también un lugar central a los factores cognoscitivos en el desarrollo moral, ya que describió tal desarrollo como el surgimiento gradual de la razón práctica, pero que, sin embargo, concedió un papel importante a los hábitos en la moral y la educación moral. Sostuvo **ARISTÓTELES** que la capacidad que nos da la naturaleza para recibir la virtud llega a la madurez mediante el hábito:

> **"Adquirimos la virtud mediante la práctica. Así como nos volvemos ingenieros construyendo casas nos volvemos justos realizando actos justos, templados realizando actos templados, valientes realizando actos valientes".**
>
> **(ARISTÓTELES, Ética a Nicómaco, Libro II, cap. 1).**

BERGLING (1981) ha sistematizado las críticas que se han hecho a la metodología de **KOHLBERG** en cinco puntos:

1.- Problemas de verificación de la teoría: La teoría de **KOHLBERG** no ha seguido estrategias de investigación de tipo hipotético-deductivo, ni inductivo. Sigue una técnica de círculo hermenéutico, que va desde las prenociones a las comprobaciones, siendo difícil determinar el valor demostrativo de tales constructos. **KOHLBERG** (1976) considera que los estadios no son una teoría, pero que comportan implicaciones para una teoría social de la moralización. Para comprobar esta hipótesis se cuenta con numerosos estudios interculturales realizados según la metodología kohlbergiana. **BERGLING** (1981) ha tabulado los resultados de los estudios realizados en Bahamas, Belice, Canadá, Gran Bretaña, Israel, Taiwan, Méjico, Nigeria y Turquía. El estadio uno y el dos aparecen en todos los países estudiados, el tres no aparece en Belice, el cuatro no aparece en Bahamas ni en Belice, como tampoco el cinco, mientras que el seis, está ausente en Turquía.

2.- La naturaleza cualitativa o cuantitativa de los estadios: **KOHLBERG** no elaboró su metodología con vistas a obtener mediciones cuantitativas, sino para discernir criterios cualitativos que permitan asignar a los sujetos a los diferentes estadios. La asignación de los sujetos a los diferentes estadios se realiza según la distribución cuantitativa a las respuestas, lo que proporciona el "estadio predominante" o "Cociente de madurez moral". Según **KOHLBERG** (1969) sólo el 47% de las respuestas de un sujeto están en su estadio predominante.

3.- Polémica sobre la existencia de la etapa sexta: En 1973 **KOHLBERG** postula la existencia de una etapa última llamada religiosa, la define como "experiencia contemplativa". Se trata de tomar parte de la totalidad de la vida y la adopción de una perspectiva cósmica. Se basó en ciertos escritos de figuras excepcionales como **MARTIN LUTHER KING**. Fue un constructo evolutivo no confirmado empíricamente y que llegó a abandonar. **KOHLBERG** (1978), consideró que era una elaboración o subestadio del estadio cinco. Posteriormente defendió su autonomía, considerándolo como una forma alternativa del estadio cinco, minoritaria y no jerárquicamente superior.

4.- Generalización de la teoría: **KOHLBERG** (1969) consideraba hasta hace poco que su teoría cognitivo-estructural estaba consolidada como explicación del desarrollo moral y que podía erigirse como paradigma para explicar los entonces denominados procesos de socialización. En 1973, **J.L. STEIN** desmintió los resultados a través de la investigación y su colaborador **E. TURIEL** le reprochó sus intentos, tan poco rigurosos, de generalizar la teoría en las demás áreas sociales para denominar la teoría educativa. **KOHLBERG** (1977) mantiene su objetivo generalizador aunque con mayor cautela.

5.- Los estadios morales como entidades estructurales: **KOHLBERG** ha defendido que los estadios del desarrollo moral constituyen totalidades estructurales. Para ello se basa en su interpretación de las teorías de **PIAGET** sobre los estadios cognitivos a los que considera como cualitativamente diferenciados, formando todos estructurados en una secuencia invariante e integrados jerárquicamente. También se basa en ciertas evidencias psicométricas que muestran la correlación entre diferentes problemas morales. Sin embargo, **BERGLING** considera la necesidad de realizar un análisis factorial adecuado para resolver un problema tridimensional: La covariación entre un conjunto de "m" variables (dilemas morales) en "u" individuos en "k" ocasiones (estadios).

REST (1976) considera que los estadios se van adquiriendo gradualmente y que las respuestas son inestables en las fases de transición de un estadio a otro. Así el sujeto que esté en el estadio cuatro significaría que el 45% de probabilidad de respuesta es del estadio cuatro y el 15% de probabilidad del estadio tres.

Por otra parte, la homogeneidad estructural de los estadios, parece elevada en los cuatro primeros estadios, pero muy dudosa en los estadios cinco y seis. De todas formas **KOHLBERG** (1969), afirmaba que el 47% de las respuestas de un sujeto están en su estadio predominante.

MARCHESI, A. (1984) analiza las críticas realizadas desde distintas perspectivas:

a.- Perspectiva filosófica y socio-histórica: El paralelismo entre los aspectos psicológicos y filosóficos no es convenientemente explicado sino que más bien deriva de los supuestos filosóficos previos adoptados por **KOHLBERG**, que son más discutibles. Así **SIMPSON, E.L** (1974) subraya que **KOHLBERG** recoge las aportaciones de pensadores del mundo occidental (**KANT**, **DEWEY**, y **RAWLS**) y olvidando a los filósofos orientales pretende construir una moral normativa universal. **KOHLBERG** olvida el impacto real y profundo que tienen las condiciones culturales y sociales en la moralidad de los individuos. Los principios morales generales no se manifiestan igual en todas las culturas, siendo evaluados de acuerdo con específicos criterios socio-culturales. **SIMPSON** critica que si el pensamiento formal no se produce en todas las culturas que viven en condiciones desventajosas parece ilógico considerar universal el juicio moral de los estadios postconvencionales. También critica la omisión de cómo los dilemas morales se han adaptado a las diversas culturas y la forma en que las respuestas han sido puntuadas para incorporar las variaciones culturales.

b.- Perspectiva cognitivo-evolutiva: La mayoría de las investigaciones confirman las secuencias evolutivas de los cuatro primeros estadios que pueden considerarse estadios de desarrollo en el sentido piagetiano. No así en el resto, lo que ha conducido a presentar a **KOHLBERG** nuevas alternativas. Son temas todavía abiertos, la consistencia de los diferentes tipos de contenido de cada estadio y los procesos y factores que determinan la transición entre los estadios y por otra parte, las relaciones entre el desarrollo cognitivo de conceptos físicos, el conocimiento social y el conocimiento moral. El desarrollo cognitivo es una condición necesaria, pero no suficiente, para el progreso en el desarrollo moral, según nuevas investigaciones.

Como destaca **PÉREZ DELGADO** (1991), quizás la crítica más interesante a la psicología del razonamiento moral de **KOHLBERG** radique en su pretensión transcultural. Las investigaciones realizadas en este sentido dan pie para sostener la hipótesis de universalidad, si bien hay ciertos problemas que podrían resolverse perfeccionando los instrumentos de medida.

REST (1979, a) discípulo de **KOHLBERG,** elaboró con este objetivo el cuestionario de problemas socio-morales (DIT) que buscaba evitar la subjetividad de las interpretaciones. Se basa en la teoría evolutiva de **KOHLBERG** y la caracterización de los estadios que asume es básicamente la misma, sin embargo, existen algunas diferencias importantes entre el DIT y la entrevista de **KOHLBERG**:

a) El test de **KOHLBERG** pide a los sujetos que generen espontáneamente una solución "ex novo" a un problema, mientras que el DIT pide que evalúen varias alternativas que se les presentan. El DIT es una tarea de reconocimiento más que de producción y en consecuencia, los sujetos tienden a aparecer en estadios más avanzados. Dada la edad a partir de la cual se aplica el cuestionario de **REST**, el estadio uno de **KOHLBERG** está prácticamente ausente, y por ello el DIT comienza en el estadio dos.

b) El procedimiento de **KOHLBERG** necesita un juez que clasifique las respuestas del sujeto de acuerdo con unas normas de puntuación, mientras que el DIT hace que el sujeto mismo clasifique sus propias respuestas, y así es posible una puntuación objetiva.

c) La evaluación de **KOHLBERG** sitúa a los sujetos en una secuencia evolutiva mediante un estadio típico (esto es, ofreciendo normas de decisión para poder decir que un sujeto está en uno o en otro estadio), mientras que los índices P y D del DIT sitúa a los sujetos en un continuo, en el sentido del índice de madurez moral de **KOHLBERG**.

d) REST establece características de los estadios que convergen profundamente con las de **KOHLBERG,** aunque difieren de éstas en algunos aspectos. El mismo **KOHLBERG** ha reformulado las características de los estadios en diferentes ocasiones desde 1958 y todas ellas tienen mucho en común con la formulación supuesta del DIT, pero no todas son totalmente comparables.

e) Por su condición de test objetivo, el DIT está libre de la subjetividad del testador, pero la influencia de los condicionamientos culturales es mucho más fuerte para este instrumento que para la Entrevista Semiestructurada de **KOHLBERG,** ya que en ésta se da necesariamente una adaptación inevitable a cada sujeto, mientras que el DIT, al ser un test objetivo de lápiz y papel, sus ítems mantienen intocable la carga cultural de su procedencia y una estructura distante del sujeto que debe contestar.

En el apartado dedicado a **HABERMAS** tendremos ocasión de completar con las opiniones de éste, la visión crítica de la obra de **KOHLBERG**, quien, como hemos visto, ha llevado a cabo una revisión continua de su teoría del desarrollo cognitivo-estructural, tanto en lo que se refiere a la metodología como a los resultados de su investigación longitudinal, sin embargo, mantuvo las siguientes tesis:

1.- Los estadios constituyen "todos estructurados" o sistemas organizados de pensamiento.

2.- Los estadios tienen carácter secuencial, aunque no siempre en sentido acumulativo.

3.- Los estadios son integraciones jerárquicas. Cada uno resulta objetivamente superior en calidad de juicio moral al estadio que le precede; a pesar de ello, cada vez reconoce con mayor franqueza que el quinto y el sexto estadio, son dos formas alternativas que alcanzan un pequeño porcentaje (5%) y solamente en los países occidentales **(RUBIO CARRACEDO, 1987)**.

KOHLBERG y **HERSH** (1977) procedieron a un profundo reajuste de su teoría y **KOHLBERG** (1978, b), llevó a cabo una revisión que se centra en tres puntos:

a.- La no universalidad del modelo en todas las culturas, dado que el estadio seis no aparece fuera del ámbito cultural occidental y además aquí también es minoritario. **EDWARDS, C.P.** (1974), colaborador de **KOHLBERG** realizó bajo su dirección un estudio en Turquía y comprobó que no aparecía el sexto estadio. Cuatro años más tarde **KOHLBERG** (1978) reconoció la no universalidad de este estadio. Posteriormente se ha presentado como una alternativa lógica y moralmente equivalente del estadio cinco. Posteriormente ampliaré esto en el capítulo dedicado a **TURIEL.**

b.- La no universalidad del modelo de las mujeres, a partir de los trabajos de su colaboradora **GILLIGAN. KOHLBERG** incluye en su estudio longitudinal ochenta y tres sujetos, sólo varones. En otros estudios las mujeres quedaban agrupadas en los estadios tres y cuatro, "moral convencional", lo que parecía demostrar un subdesarrollo moral colectivo de la mujer. Esto fue criticado en varios trabajos científicos. En 1977 su colaboradora directa, **CAROL GILLIGAN,** emprendió una investigación empírica del problema. Esta crítica va a ser objeto de estudio y valoración en el siguiente capítulo.

3. PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL FEMENINO: CAROL GILLIGAN

CAROL GILLIGAN critica el modelo de **KOHLBERG** describiéndolo como un modelo masculino de desarrollo moral. Como iremos viendo en este capítulo, considera que las mujeres enfocan la moralidad mucho más en términos de responsabilidad que de derechos, porque la percepción de su "yo" está muy relacionada con los otros; el lenguaje moral de la mujer está empapado de intimidad y cuidado, frente al del hombre, mucho más objetivo y racionalista (moral de principios). Más tarde radicalizó su interpretación. Las mujeres operan con un "insistente relativismo contextual" frente al objetivismo y universalismo de los principios típicos del juicio moral de los varones.

Critica el hecho de que para los estudiosos del desarrollo moral, la mujer aparezca en segundo plano, lo cual suponía un fallo en la teoría del desarrollo moral. Así la propia **GILLIGAN** dice que **FREUD** cuando trata del sentido de la justicia considera que las mujeres rechazan la imparcialidad; en la versión de **PIAGET** (1932), cuando habla del niño, habla del varón, siendo las niñas como un apéndice al que dedica varias líneas; en la investigación de **KOHLBERG** las mujeres simplemente no existen, las seis etapas que describen el desarrollo del juicio moral, se basan empíricamente en un estudio de ochenta y cuatro niños varones. Ante ello realizó diversas investigaciones con mujeres, y se basó en análisis sobre distintos personajes literarios, para identificar la esencia del juicio moral femenino y cómo progresa hacia niveles superiores.

Si en el capítulo anterior he subrayado la importancia de **KOHLBERG,** también las aportaciones de **GILLIGAN** me han parecido muy enriquecedoras y sugerentes, hasta el punto de que una de las hipótesis que planteo es si hay diferencias significativas en cuanto al género. En general, podemos decir que coincido con las líneas maestras de esta investigadora, como señalaré en las conclusiones.

CAROL GILLIGAN, discípula de **KOHLBERG** y profesora en la Universidad de Harvard, defiende que la teoría y el sistema empírico de **KOHLBERG** necesitan ser ampliados para incorporar las diferencias en el razonamiento y en experiencias sociales entre los sexos. Identifica una estructura distintiva de la "**responsabilidad**" o del "**cuidado**", prototipo del pensamiento de la mujer, como foco del juicio moral, junto a la estructura con la orientación de "justicia" descrita por **KOHLBERG,** prototipo del pensamiento del hombre. Estas orientaciones se relacionarán con dos modos distintos de entender el "yo", es decir, en cuanto vinculado al "otro" y en cuanto "separado" o diferenciado, respectivamente.

Considera que la teoría moral basada exclusivamente sobre el concepto de la justicia va en detrimento de las mujeres, quienes consiguen puntuaciones inferiores en los estadios más avanzados del desarrollo del razonamiento moral, por eso propone sustituir los dilemas hipotéticos de **KOHLBERG** por dilemas de la realidad para obtener una medida del razonamiento moral adecuado para las mujeres.

Notó la repetida exclusión de las mujeres en los estudios críticos de formación de una teoría, en la investigación psicológica, constatando que en general la diferencia entre la experiencia del hombre y de la mujer significa un problema en el desarrollo de la mujer, como se observa en los textos literarios y psicológicos, y consideró que esto podía significar una limitación en el concepto de la condición humana, una omisión de ciertas verdades acerca de la vida.

A lo largo de la obra "**La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino**" **(GILLIGAN, 1982)**, la suposición central de su investigación es que la forma en que la gente habla de sus vidas tiene importancia y que el lenguaje que se utiliza y las conexiones que establecen revelan el mundo que ven y en el cual actúan. La voz distinta no se caracteriza por el sexo sino por el tema, poniendo de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento e interpretación.

Durante los diez años anteriores a la publicación de su obra escuchó a personas que hablaban de moral y de ellas mismas y aceptó dos modos de hablar distintos. El método empleado para este estudio fueron las entrevistas, en las que se incluían una serie de preguntas sobre el ego y la moral, sobre las experiencias de conflicto y elección. Consistía en seguir el lenguaje y la lógica del pensamiento de cada persona, el entrevistador aclaraba el significado de una respuesta a través de nuevas preguntas.

En primer lugar **GILLIGAN** llevó a cabo un estudio para explorar la identidad y el desarrollo moral en los primeros años del adulto, relacionándolos con la visión del ego y el pensamiento acerca de la moral, con experiencia de conflicto moral y toma de decisiones. La muestra la constituyeron veinticinco estudiantes que seguían un curso sobre moral y elección política. Fueron entrevistados durante el segundo año de Universidad y luego cinco años después de graduarse. Al seleccionar esta muestra de los veinte estudiantes que habían abandonado el curso dieciséis eran mujeres. Se puso en contacto con ellas y las entrevistó en su último año universitario.

En el segundo estudio consideró la relación entre experiencia y pensamiento y el papel del conflicto en el desarrollo. El estudio se llevó a cabo con veintinueve mujeres de quince a treinta y tres años de distintas clases sociales y antecedentes étnicos que tenían la intención de abortar. Fueron entrevistadas en el primer trimestre de su embarazo. Además de las entrevistas iniciales un año después de su decisión fueron entrevistadas veintiuna. Se les preguntaba cómo definían los problemas morales y qué experiencias consideraban como conflictos morales en sus vidas.

En el tercer estudio trató sobre derechos y responsabilidades. Su idea era ampliar la comprensión del desarrollo humano, llamando la atención del grupo que faltaba, ya que los datos discrepantes sobre la experiencia de la mujer ofrecían una base sobre la cual generar una nueva teoría, lo que puede darnos una visión más general de ambos sexos. La muestra estaba compuesta por 144 personas de distintas edades (ocho varones y ocho mujeres de cada edad) y las edades de 6, 9, 11, 15, 19, 22, 27, 35, 45 y 60 años. Incluyó una submuestra intensivamente entrevistada de 36 personas (dos hombres y dos mujeres de cada grupo de edad). Se reunieron datos sobre conceptos del ego y de la moral, experiencias de conflicto moral y elección y juicios sobre los dilemas morales hipotéticos. La finalidad del estudio era dar una visión más clara del desarrollo de las mujeres.

En este capítulo, veremos por tanto las críticas que hace a otras teorías morales, sus observaciones sobre las diferencias sexuales en torno al sentido de la justicia en **FREUD**, **PIAGET** y **KOHLBERG**, el desarrollo moral de las mujeres (estudio sobre la decisión de abortar) y el lenguaje moral y otras aportaciones y críticas llevadas a cabo por otros teóricos, de todo lo cual extraeré conclusiones.

3.1. CRÍTICAS DE GILLIGAN A OTRAS TEORÍAS MORALES:

LAS DIFERENCIAS SEXUALES

C. GILLIGAN (1982) destaca la tendencia de los teóricos del desarrollo a proyectar una imagen masculina que se remonta al menos a **FREUD** (1905), quien construyó su teoría del desarrollo psicosexual en torno a las experiencias del niño varón, culminando su teoría con el complejo de Edipo.

Subraya que **FREUD** (1920) trató de resolver las contradicciones que planteaban a su teoría las diferencias de anatomía femenina y la configuración distinta de las tempranas relaciones familiares de la niña. Después de tratar que las mujeres se ajustaran a la concepción masculina concluyó que envidiaban aquello de que carecían, llegando, sin embargo a reconocer en la fuerza y persistencia del apego preedípico de las mujeres a sus madres, una diferencia en su desarrollo, una falla en el mismo. Unió la formación del superego o conciencia a la angustia por la castración. El superego de las mujeres nunca era tan inexorable, tan impersonal, tan independiente de sus orígenes emocionales como se les exige a los hombres. Por otra parte, para las mujeres el nivel de lo que es éticamente normal es distinto que en los hombres; por naturaleza las mujeres carecían del ímpetu necesario para una clara resolución edípica. De esta observación, **FREUD** (1925) concluyó que las mujeres muestran menos sentido de la justicia que los hombres, que están menos dispuestas a someterse a las grandes exigencias de la vida, que más a menudo se ven influidas en sus juicios por sentimientos de afecto u hostilidad.

De esta forma, ella considera que un problema de teoría se presenta como un problema del desarrollo de las mujeres, y el problema del desarrollo de las mujeres quedó ubicado en su experiencia de las relaciones.

Frente a todo ello **CHODOROW, N.** (1974), tratando de explicar las diferencias entre los sexos, las atribuyó no a la anatomía sino al hecho de que las mujeres, universalmente son responsables en gran parte del cuidado de los recién nacidos. En cualquier sociedad la personalidad femenina llega a definirse en relación y conexión con otras personas más de lo que suele hacerlo la personalidad masculina. Se basó en los estudios de **STOLLER, R.** (1964), quien indica que la identidad del sexo, núcleo inmutable de la formación de personalidad, con raras excepciones, queda firme e irreversiblemente establecida para ambos sexos a los tres años.

Para ambos sexos los cuidados durante los primeros años corren por cuenta de las mujeres, siendo la dinámica interpersonal de formación de identidad distinta. Las madres tienden a experimentar a sus hijas como más semejantes a ellas, como una continuación de sí mismas. Las niñas al identificarse como mujeres, se perciben como similares a sus madres, de manera que este apego es la base de su identidad. Por el contrario las madres experimentan a sus hijos como opuestos masculinos y los niños al definirse como varones, separan a sus madres de sí mismos, cortando así su amor primario y el sentido de un nexo empático. El desarrollo varonil entraña una individuación más enfática y una afirmación más

defensiva de los límites experimentados del ego. Para los niños las cuestiones de diferenciación se han entrelazado con cuestiones sexuales (**CHODOROW, N. 1978**).

Frente a la tendencia masculina de la teoría psicoanalítica, **CHODOROW** (1978), afirma que la existencia de diferencias sexuales en las tempranas experiencias no significa que las mujeres tengan límites más débiles del yo que los hombres, sino que las niñas salen de este período con una base para la empatía de una forma distinta a la de los niños. Cambia la descripción negativa de la psicología femenina de **FREUD** por una visión positiva. Las niñas salen con una base más fuerte para experimentar las necesidades y los sentimientos de otros como si fueran propios o para pensar que están experimentando así las necesidades y los sentimientos de los demás.

Desde muy temprano al ser cuidadas por una persona del mismo sexo las niñas llegan a experimentarse a sí mismas como menos diferenciadas que los niños. Las cuestiones de dependencia son vistas de distintas formas por hombres y mujeres, así la virilidad es definida por medio de la separación y la identidad sexual varonil se ve amenazada por la intimidad. Los varones suelen tener dificultad con las relaciones. La femineidad es definida por el apego. La identidad sexual del sexo femenino se ve amenazada por medio de la separación y suelen tener problemas con la individuación. Las diferencias sexuales se dan también en los juegos infantiles.

GILLIGAN también realiza una valoración crítica de la teoría del desarrollo moral de **ERIKSON** (1950), quien como vimos en capítulos anteriores, muestra ocho etapas del desarrollo psicosocial. La quinta etapa consiste en forjar un sentido coherente de sí mismo, verificar una identidad que pueda abarcar la discontinuidad de la pubertad y hacer posible la capacidad adulta para amar y trabajar. Pero critica que todo lo dicho es típico del varón y para la mujer, como dice **ERIKSON** (1969), la secuencia es distinta, ya que ella mantiene en jaque su identidad mientras que se prepara para atraer al hombre que la rescatará del vacío y la soledad, llenando "el espacio interno". En los hombres la identidad precede a la intimidad y a la generatividad. Sin embargo, en el caso de las mujeres ambas tareas van juntas. La intimidad va unida a la identidad, la mujer llega a conocerse tal como es conocida, por medio de sus relaciones con otros. Sin embargo, pese a que **ERIKSON** observa las diferencias sexuales, su plan de las etapas del ciclo vital queda sin ningún cambio. En este ciclo vital tan varonil hay poca preparación para la intimidad de la primera etapa adulta.

GILLIGAN destaca que sólo la etapa inicial de confianza contra desconfianza sugiere el tipo de mutualidad que **ERIKSON** denomina intimidad y generatividad y que **FREUD** llama genitalidad. El resto es separación, con el resultado de que el desarrollo mismo llega a ser identificado con la separación y los apegos parecen impedimentos al desarrollo, como repetidas veces ocurre en la evaluación de las mujeres. De este modo para **ERIKSON** la identidad masculina se forja en relación con el mundo, y la identidad femenina en una relación de intimidad con otras personas.

Al igual que los autores precedentes, también **GILLIGAN** es sensible al tema del conflicto moral. Observa que ante la elección entre dos males, causarse un daño o poner fin a una vida incipiente, alguna de las mujeres entrevistadas consideró que el argumento contra el aborto es tener que enfrentarse a la culpabilidad.

El concepto de "buena persona", según una de las mujeres entrevistadas, que se limita al ejemplo materno de trabajo arduo, paciencia y autosacrificio, cambia para incluir el valor de la franqueza y la honradez. El concepto de la bondad se ha extendido para abarcar el sentimiento del propio valor. Existe una nueva conciencia de la responsabilidad. Cuando la obligación se extiende para incluir al yo, así como a los demás, se disuelve la disparidad entre egoísmo y responsabilidad.

Aunque sigue en pie el conflicto entre el yo y los otros, el problema moral queda reconstruido a la luz de la comprensión de que la presencia del dilema mismo impide una resolución no violenta. Lo que las mujeres enuncian, no es una nueva moral, sino una moral liberada de los frenos que antes confundían su percepción y obstaculizaban su expresión:

> **"La responsabilidad del cuidado incluye a la vez al Yo y a los otros y el mandamiento de no causar daño, liberado de frenos convencionales, sostiene el ideal de cuidados y atención mientras enfoca la realidad de la elección".**
>
> **(GILLIGAN, 1982, p. 159).**

Considera **GILLIGAN** (1982) que admitir la verdad de la perspectiva de las mujeres hacia la concepción del desarrollo moral es reconocer para ambos sexos la importancia de la conexión del yo y de los otros, lo universal de la necesidad de compasión y cuidado. El concepto del Yo separado y de unos principios morales no comprometidos por las limitaciones de la realidad es un ideal adolescente.

ERIKSON (1964) al contrastar la moral ideológica del adolescente con la ética adulta del cuidado a los demás, trata de enfrentarse a este problema de integración, pero traza una vía de desarrollo en que el único precursor de la intimidad del amor adulto y la generatividad del trabajo y las relaciones adultas es la confianza establecida en la infancia. Toda experiencia es un paso hacia la autonomía y la independencia. De esta forma la separación se convierte en modelo y medida de crecimiento.

GILLIGAN destaca que aunque **ERIKSON** observa que para las mujeres la identidad tiene tanto que ver con la intimidad como con la separación, esta observación no está integrada en su pauta de desarrollo. A través de las entrevistas con mujeres observó que el imperativo moral que surge repetidas veces es un mandamiento de atención y cuidado, una responsabilidad de discernir y aliviar las dificultades, mientras que en el caso de los hombres el imperativo moral parece antes bien un mandamiento de respetar los derechos de los demás y de proteger de toda intrusión los derechos a la vida y a la autorrealización.

Al principio, la insistencia de las mujeres en el cuidado y la atención es autocrítica, más que autoprotectora, mientras que los hombres conciben la obligación hacia los demás negativamente en función de no intromisiones. Para las mujeres la integración de derechos y responsabilidades se logra mediante un entendimiento de la lógica y psicología de las relaciones. Este entendimiento modera el potencial autodestructivo de una moral autocrítica afirmando la necesidad de dar cuidado a todas las personas. Para los hombres el reconocimiento mediante la experiencia de la necesidad de una responsabilidad más activa al atender a otros, corrige la indiferencia potencial de una moral de no interferencia y desvía la atención de la lógica de las consecuencias de la elección (**GILLIGAN** y **MURPHY**, 1979).

Piensa **GILLIGAN** que las mujeres perciben e interpretan la realidad social de manera distinta a la de los hombres y las diferencias se centran en experiencias de apego y separación, de la misma manera que las transiciones de la vida afectan de manera distinta. Las mujeres no sólo llegan a la edad madura con un historial psicológico distinto del de los hombres y se enfrentan a una realidad social distinta, con diferentes posibilidades de amor y trabajo, sino que también dan un sentido diferente a las experiencias basadas en su conocimiento de las relaciones humanas. El desarrollo de las mujeres delinea el camino no sólo hacia una vida menos violenta sino también hacia una madurez lograda por medio de la interdependencia y el cuidado.

Recurre a la Literatura, en concreto a los cuentos de hadas de **BETTELHEIM, B.** (1976) entre otros, en los que la aventura activa es una actividad masculina; coincidiendo con **ERIKSON** en que identidad e intimidad están intrincadamente unidas. Del mismo modo para **McCLELLAND, D.** (1975), el papel sexual resulta uno de los determinantes de mayor importancia en la conducta humana, pero los psicólogos han solido considerar el comportamiento masculino como la norma y el comportamiento femenino como una especial desviación de tales normas. De nuevo mantiene su tesis de que, para éstos cuando las mujeres no se conforman a las normas de la expectativa psicológica, la conclusión es que algo está mal en ellas.

HORNER, M. (1972), realizó un estudio sobre la motivación humana, empleando para ello la prueba del P.A.T. (Prueba de Apreciación Temática) y observó que las mujeres mostraban angustia hacia los logros competitivos, que parecía emanar de un conflicto entre la feminidad y el éxito. Es el dilema de la adolescente que lucha por integrar sus aspiraciones femeninas y las identificaciones de su temprana niñez con la competencia más masculina que ha adquirido en la escuela. Concluye que este temor existe porque para la mayoría de las mujeres, la previsión del éxito en una actividad de logros competitivos, especialmente contra hombres produce la previsión de ciertas consecuencias negativas como la amenaza de rechazo social y la pérdida de feminidad **(HORNER, 1968)**.

Estos conflictos acerca del éxito son vistos bajo una luz distinta por **GEORGIA SASSEN** (1980), quien sugiere que los conflictos expresados por las mujeres pueden indicar en cambio una percepción intensificada del "otro lado" del éxito competitivo, es decir, los grandes costos emocionales que frecuentemente acompañan al éxito logrado por medio de competencia, de ser más que los demás.

GILLIGAN (1982) advierte que para **HORNER** la angustia del éxito en las mujeres sólo se produce cuando es competitivo a expensas de otra persona y plantea la cuestión de que por estos motivos, podemos empezar a preguntar, no por qué las mujeres tienen conflictos hacia el éxito en la competencia, sino por qué los hombres se muestran tan dispuestos a adoptar y celebrar una visión bastante estrecha del éxito.

VIRGINIA WOOLF (1929), afirma que los valores de las mujeres difieren muy a menudo de los valores que han sido creados por el otro sexo, sin embargo son los valores masculinos los que prevalecen. En consecuencia las mujeres llegan a dudar de la normalidad de sus sentimientos y a alterar sus juicios, por deferencia a la opinión de los demás.

GILLIGAN (1982) recalca que la misma deferencia a los valores y opiniones de los

demás puede verse en los juicios de mujeres del siglo XX, sin embargo la deferencia y la confusión son su fuerza. La sensibilidad a las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad por cuidar de ellos llevan a las mujeres a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista. Las mujeres no sólo se definen a sí mismas en un marco de relación humana, sino que se juzgan en función de su capacidad de atender a otros. Y recoge las palabras de **MILLER, J.B.**:

> **"El papel de la mujer en el ciclo vital del hombre ha sido de alimentadora, cuidadora y compañera-ayudante, la tejedora de aquellas redes de relaciones de las que ella a su vez ha pasado a depender. Pero mientras las mujeres han cuidado así de los hombres, los hombres, en sus teorías del desarrollo psicológico, como en sus acuerdos económicos han tendido a presuponer o devaluar ese cuidado. Cuando el enfoque en la individuación como logro personal se extiende a la edad adulta y la madurez es equiparada con su autonomía personal, la preocupación por las relaciones parece una flaqueza de las mujeres y no una fuerza humana".**
>
> **(MILLER, J.B., 1976).**

Los estudios de **BROVERMAN, CLARKSON** y **ROSENKRANTZ** (1972), muestran la discrepancia entre feminidad y adultez. Las cualidades consideradas necesarias para la edad adulta como capacidad de pensamiento autónomo, toma de decisiones claras y acción responsable son las que se suelen asociar con la virilidad y las que se consideran indeseables como atributos del ser femenino. Los estereotipos sugieren una escisión entre amor y trabajo, reflejan una concepción de la edad adulta que a su vez es desequilibrada y favorece la separación del yo individual sobre la conexión con los demás y que se inclina más hacia una vida autónoma de trabajo que hacia la interdependencia de amor y cuidado. En su investigación, **GILLIGAN (1982)** ha descubierto que el desarrollo moral de las mujeres se centra en la importancia de la intimidad, las relaciones y el cuidado, algo que actualmente los hombres le están dando importancia en la mitad de sus vidas.

El proceso de desarrollo que **GILLIGAN** (1977) propone, sigue los mismos niveles de **KOHLBERG,** pero éstos tienen ahora unas características diferentes:

1.- Orientación hacia la supervivencia individual (nivel preconvencional): Se caracteriza por una concepción egocéntrica que sólo atiende a necesidades propias. No se distingue entre "deber" y "querer". La transición al segundo nivel se da cuando aparece el concepto de responsabilidad, es decir, la capacidad para considerar el problema contando con los demás.

2.- Bondad como autosacrificio (nivel convencional): El juicio moral se basa en normas y expectativas socialmente compartidas. La mujer acepta el rol asignado por la sociedad (o una persona a la que quiere) renunciando a expresar su propia voz. La necesidad psicológica de la dependencia se confunde con la moralidad de la solicitud por los demás, ya que se busca la aceptación social por encima de todo. La transición al nivel siguiente viene dada por la reaparición de un cierto egoísmo que busca expresar las propias necesidades y reconsiderar su relación con los otros. Se pasa de la "bondad" a la "verdad" como criterio de juicio moral y como requisito necesario

para analizar la responsabilidad que ahora se refiere no sólo a los demás sino también al propio yo. Las intenciones y consecuencias de la acción entran en juego.

3.- Moralidad de la no violencia (nivel postconvencional): Se encuentra en el modo de reconciliar los conceptos de egoísmo y responsabilidad. Esto lo logra la mujer a través de una nueva comprensión de sí misma y de una redefinición de la moralidad. Se rechaza la abnegación y el autosacrificio típicamente femeninos como inmorales por su capacidad de dañar y se considera la no violencia (el no herir) como principio supremo para toda acción y juicio moral. La responsabilidad y el cuidado se universalizan. Si para **KOHLBERG** el punto de partida era el del relativismo y el de llegada el del reconocimiento de unos principios morales absolutos, para **GILLIGAN** el relativismo es el ambiente idóneo de elección moral.

GILLIGAN (1982) critica los dilemas hipotéticos de **KOHLBERG** por lo abstracto de su presentación, que despojan a los actores morales de la historia y la psicología de sus vidas individuales, separando el problema moral de las contingencias sociales. La inclinación de las mujeres a reconstruir dilemas hipotéticos en términos de lo real, aparta su juicio del ordenamiento jerárquico de principios y los procedimientos formales de la toma de decisiones. Esto significa una orientación al dilema y a los problemas morales en general, que difiere de cualquier descripción teórica sobre el desarrollo.

En el estudio sobre el aborto, varias mujeres expresaron claramente una posición meta-ética, postconvencional, aunque ninguna de ellas puede considerarse como guiada por principios en sus juicios morales normativos de los dilemas hipotéticos de **KOHLBERG.**

La interpretación del dilema lleva a las mujeres a replantear el juicio moral partiendo de una consideración del bien hacia una elección entre diversos males. El hecho de no querer juzgar sigue siendo una renuncia a dañar, que no brota de un sentido de la vulnerabilidad personal, sino más bien de un reconocimiento de la limitación del juicio mismo.

GILLIGAN relaciona el hecho de que las mujeres se plantean la cuestión de la no violencia en el mismo contexto psicológico que ya hizo que **ERIKSON** (1969). **GANDHI**, a quien **KOHLBERG** cita como ejemplo de la sexta etapa del juicio moral y al que **ERIKSON** inicialmente buscó como modelo de una sensibilidad ética adulta, se enfrentaba con la contradicción entre la filosofía de la no violencia que caracterizó el trato de **GANDHI** con los ingleses y la violencia psicológica de sus relaciones con la familia. La ciega disposición a sacrificar personas en aras de la verdad ha sido siempre el peligro de la ética apartada de la vida, esta disposición vincula a **GANDHI** con el bíblico **ABRAHAM**:

> **"Ambos, en las limitaciones de su paternidad se yerguen en implícito contraste con la mujer que se presenta ante Salomón y comprueba su maternidad, abandonando la verdad para salvar la vida de su hijo".**
>
> **(GILLIGAN, C., 1982 , p. 174).**

Como destaca **GILLIGAN** es la ética de una adultez que ha cobrado sus principios a expensas de la atención y el cuidado y que **ERIKSON** llega a criticar en su evaluación de la vida de **GANDHI**.

3.2. OBSERVACIONES DE GILLIGAN SOBRE LAS DIFERENCIAS SEXUALES EN TORNO AL SENTIDO DE LA JUSTICIA EN FREUD, PIAGET Y KOHLBERG.

Según **PIAGET** (1932) los niños aprenden a respetar las reglas necesarias para el desarrollo moral en sus juegos, impulsados por reglas. **MEAD, G.H.** (1934), considera que es a través de los juegos infantiles cómo los niños aprenden a adoptar el papel del otro, a respetar a los demás y a conocerse a sí mismos.

LEVER, J. (1976), se propuso averiguar si había diferencias sexuales en los juegos que practicaban los niños. Estudió a 181 niños de quinto curso, de clase media de diez y once años. Observó la organización y estructura de sus actividades en el juego, en la clase de educación física y llevó unos diarios de sus observaciones sobre cómo pasaban su tiempo fuera de la escuela.

Según este estudio existen diferencias sexuales, los niños juegan más a la intemperie que las niñas, en grupos numerosos y edades heterogéneas, sus juegos son más competitivos y duran más tiempo, debido a la mayor complejidad y porque las disputas son resueltas con mayor eficacia que en el caso de las niñas.

Así, frente a la posición de las niñas de acabar con el juego por surgir disputas, a los niños parecía gustarles los debates legales tanto como el propio juego. **LEVER, J.**, corrobora las observaciones de **PIAGET**, quien en su estudio de las reglas del juego descubrió que los varones quedaban fascinados por la elaboración legal de las reglas y el desarrollo de procedimientos justos para decidir conflictos. Esto no ocurre con las niñas.

Según **PIAGET** (1932) las niñas tienen una actitud más pragmática hacia las reglas, son más tolerantes, pero el sentido legal está menos desarrollado que en los niños. En ambos casos, **(PIAGET y LEVER)**, se equipara el desarrollo del niño con el varonil, suponiendo que el modelo masculino es el mejor. Sin embargo, la sensibilidad y atención a los sentimientos de los demás, que las niñas desarrollan en sus juegos, son minusvalorados, como dice **GILLIGAN** (1982), ya que tienen poco valor en el mercado y pueden obstaculizar el éxito profesional. **KOHLBERG** (1969) añade que esto se aprende con mayor eficacia mediante las oportunidades de adopción de papeles, que surgen en la resolución de disputas. **LEVER**, saca la conclusión de que los niños a partir de los juegos aprenden tanto la independencia como las habilidades de organización necesarias para coordinar las actividades de grupos numerosos diversos. Aprenden a enfrentarse a la competencia en forma relativamente directa de acuerdo con la reglas del juego. Frente a esto los juegos de las niñas suelen ser en grupos más pequeños e íntimos, en lugares privados y son juegos de turno como saltar, jugar a la cuerda, al avión, etc.

De esta forma aprenden menos a adoptar el papel del "otro generalizado" y a la abstracción de las relaciones humanas, fomentándose más el desarrollo de la empatía y la sensibilidad para adoptar el papel del otro. Esto sugiere que niños y niñas llegan a la

pubertad con una diferente orientación interpersonal y una distinta gama de experiencias sociales.

GILLIGAN (1982) observa la minusvaloración de la mujer en los estudios sobre el desarrollo moral, pareciendo deficientes en el desarrollo moral si se les mide por la escala de **KOHLBERG.** Sus juicios parecen ejemplificar la tercera etapa, en la que la moral se concibe en términos interpersonales y la bondad es equiparada a ayudar a complacer a otros.

Este concepto es considerado por **KOHLBERG** y **KRAMER** (1969) como funcional en las vidas de las mujeres maduras, mientras sus vidas se desarrollan en el hogar. Consideran que sólo si las mujeres entran en el área tradicional de la actividad masculina reconocerán lo inadecuado de esta perspectiva moral y progresarán como los hombres hacia etapas superiores en que las relaciones se subordinan a las reglas (etapa cuatro) y las reglas a principios universales de justicia (etapas cinco y seis).

Existe por tanto una paradoja, como destaca **GILLIGAN** (1982), pues las características mismas que tradicionalmente han definido la "bondad" de las mujeres, su atención y necesidad a las necesidades de otros, son las que vienen a marcarlas como deficientes en el desarrollo moral. En el caso de las mujeres su concepción moral es distinta de la descrita por **FREUD, PIAGET** o **KOHLBERG** y conforman una descripción diferente de desarrollo. En esta concepción, el problema moral surge de responsabilidades en conflicto, y no de derechos competitivos y para su resolución pide un modo de pensar que sea contextual y narrativo, en lugar de formal y abstracto.

Por tanto **GILLIGAN** insiste en dos concepciones, por una parte la moral de las responsabilidades preocupada por la actividad de dar cuidado, cuyo desarrollo se centra en torno al entendimiento de responsabilidad y las relaciones; y por otra, la concepción de la moralidad de los derechos como imparcialidad que se centra en el entendimiento de derechos y reglas.

KOHLBERG define las etapas superiores del desarrollo moral como derivadas de un entendimiento reflexivo de los derechos humanos. La moral de los derechos difiere de la moral de la responsabilidad en su hincapié en la separación, no en la conexión; en su consideración del individuo y no en la relación como fundamental. Así mientras que los sujetos de **KOHLBERG** se preocupan por las personas que invaden los derechos de los demás, en el caso de las mujeres se preocupan por la posibilidad de omisión, de no ayudar a otros cuando se les podía ayudar.

Mientras que la concepción de los derechos de moralidad que conforme al nivel de principios de **KOHLBERG** (etapas cinco y seis) tiende a llegar a una resolución objetivamente justa e imparcial de los dilemas morales, la concepción de responsabilidad enfoca, en cambio, las limitaciones de cualquier resolución particular y describe los conflictos restantes. Así queda claro, según **GILLIGAN** (1982), por qué una moralidad de derechos y no de intervención puede aterrorizar a las mujeres por su justificación potencial de la indiferencia y el descuido. Por otra parte, desde otra perspectiva, una moralidad de responsabilidad parece inconclusa e indefinida, dado su insistente relativismo contextual.

McCLELLAND, D. (1975) cita el mito de Deméter y Perséfone para ejemplificar

la actitud femenina hacia el poder. Perséfone es la divinidad griega, hija de Zeus y de Deméter. Siendo aún una muchacha (Koré) fue raptada por Hades quien la hizo reina de los infiernos con el nombre de Perséfone, pero Deméter enloquecida por la tristeza, provocó el hambre de la humanidad. Por orden de Zeus, Hades tuvo que dejar que Perséfone regresara durante parte del año junto a su madre.

Como aparece en el "Himno a Deméter" de **HOMERO**, la historia de Perséfone señala las fuerzas de la interdependencia, de acopiar y dar recursos, que según descubrió **McCLELLAND** en su investigación de la motivación del poder, es la típica del estilo femenino maduro. El mito de **PERSÉFONE** nos recuerda que el narcisismo conduce a la muerte, que la fertilidad de la tierra está vinculada, en alguna forma misteriosa, con la continuación de la relación entre madre e hija y que el propio ciclo vital surge de una alteración entre el mundo de las mujeres y el de los hombres.

GILLIGAN (1982) considera que cuando los teóricos del ciclo vital dividan su atención y empiecen a vivir con las mujeres como han vivido con los hombres, su visión abarcará la experiencia de ambos sexos y sus teorías serán mas fértiles.

FREUD (1914), equipara madurez y salud psíquica con el desarrollo de la capacidad de amor. Divide al mundo del amor en narcisismo y relaciones de "objeto", descubriendo que mientras el desarrollo de los hombres se vuelve más claro, el de las mujeres se vuelve cada vez más opaco. **FREUD** (1926) se basa en las imágenes de las vidas de los hombres al seguir el curso del crecimiento humano, pero **GILLIGAN** subraya que es incapaz de seguir en la mujer el desarrollo de las relaciones, debido a esto pone a las mujeres aparte, marcando sus relaciones y su vida sexual como "un continente oscuro para la Psicología".

FREUD vuelve en su obra "**Malestar en la cultura**" (1930), a los temas de la cultura y de la moral que le habían preocupado cuando era joven. Afirma que la agresión se convierte en la base de las relaciones. Las mujeres aparecen como excepción a la regla, demostrando un amor que surge del sentimiento de conexión, un vínculo primario entre el yo y el otro, sin embargo, esto no se da en el caso de los hombres:

> **"Pero este amor de la madre no puede ser compartido por el hijo que así lo hacía dependiente, en la forma más peligrosa, de una parte del mundo externo, a saber, el objeto escogido de su amor, y lo expondría a extremos sufrimientos si fuese rechazado por tal objeto o lo perdiera por infidelidad o muerte".**
>
> **(FREUD, 1930, p. 101).**

GILLIGAN destaca cómo a lo largo de la obra de **FREUD,** las mujeres siguen siendo la excepción a su retrato de las relaciones. Así, al considerar el tema de la agresión, **FREUD** empieza a ver su solución en un sentido más fundamental de conexión. No en un "sentimiento oceánico" sino en un "afán altruista" que conduce a un modo de relaciones con otros basado en el deseo de unión con ellos, considerando que hay una línea de desarrollo que falta en su versión anterior. Es una línea que no lleva de la agresión a la separación, sino de la diferenciación a la interdependencia. **FREUD** alude a una diferente concepción moral, que no surge para limitar la agresión sino para sostener la conexión. Frente al drama que **FREUD** crea entre felicidad y cultura, en el que la moral desempeña el papel principal,

transformando el peligro del amor en el descontento de la civilización, **GILLIGAN** considera que empieza a surgir otro argumento, el de la conexión, que aparece como un rasgo primario de la Psicología individual de la vida civilizada.

MILLER, J.B. (1976), sugiere que los parámetros del desarrollo de la mujer no son los mismos que los del hombre. No encuentra en la Psicología un lenguaje apto para describir la estructuración del sentido del yo en las mujeres, organizado en torno a ser capaz de hacer y mantener aplicaciones y relaciones. El sentido del Yo no va aunado a una fe en la eficacia de la agresión sino a un reconocimiento de la necesidad de conexión. A falta de este lenguaje el problema de la interpretación que impide a los psicólogos comprender la experiencia femenina se refleja en el problema creado a las mujeres al no representar sus experiencias, o al deformar su representación.

En definitiva, las imágenes de jerarquía y de red, tomadas de los textos de fantasías y pensamientos de hombres y mujeres, transmiten diferentes maneras de estructurar las relaciones que están asociadas con diferentes ideas de la moral y del ego y que cada una deforma la representación de la otra. Se producen diferentes retratos de logro y afiliación que conducen a distintos modos de acción y diferentes maneras de evaluar las consecuencias de tal elección.

Las experiencias de desigualdad y de interconexión, inherentes a la relación de padres e hijos hacen surgir la ética de justicia y atención, los ideales de relación humana, la visión de que uno mismo y los otros deben ser considerados de igual valor y que pese a las diferencias de poder, las cosas serán imparciales, la visión de que todo el mundo tendrá que responder, de que no se abandonará ni causará daño a nadie. Estas visiones dispares reflejan en su tensión las verdades paradójicas de la experiencia humana, conociéndonos como separados sólo hasta el punto en que vivimos en conexión con otros y que experimentamos la relación tan sólo hasta el punto en que diferenciamos de nuestro Yo, el de los demás.

3.3. EL DESARROLLO MORAL DE LAS MUJERES (ESTUDIO SOBRE LA DECISIÓN DE ABORTAR) Y EL LENGUAJE MORAL

En este apartado veremos distintas investigaciones que recoge **GILLIGAN** y que señalan que los juicios morales de las mujeres van unidos a la empatía y a la compasión. Estudió la relación entre juicio y acción con un grupo de mujeres ante la decisión de abortar, subrayando la necesidad de una teoría que incluyera las voces femeninas, lo que redundaría en una percepción más completa del concepto de moralidad y su desarrollo.

En uno de los ítems del test de Desarrollo Moral de **KOHLBERG** se pregunta qué significa decir que algo es moralmente bueno o malo. **GILLIGAN** (1982) recoge distintas respuestas de estudiantes universitarias en las que como tema principal persiste la preocupación de no perjudicar a los demás, el deseo de no dañar a nadie y la esperanza de encontrar en la moral una manera de resolver los conflictos de forma que nadie salga dañado. También destaca la reticencia a adoptar una actitud ante "cuestiones controvertidas" y la disposición a hacer excepciones. En estas voces surge un sentido de vulnerabilidad, lo que **ELIOT,G.** (1860), considera como la susceptibilidad de las muchachas a hacer juicios adversos sobre otros, que se deriva de su falta de poder y de su consecuente incapacidad de "hacer algo en su mundo".

El hecho de rehusar a hacer los juicios morales que **KOHLBERG** y **KRAMER** (1969) asocian a la crisis adolescente de la identidad, es una creencia que adopta en los hombres la forma de poner en duda el propio concepto de moral, mientras que en el caso de las mujeres la renuncia a juzgar a los demás se basa en su incertidumbre acerca de su derecho a hacer enunciados morales, o tal vez del precio que para ellas parece entrañar semejante juicio. Cuando las mujeres se sienten excluidas de toda participación en la sociedad se consideran sujetas a un consenso o juicio impuesto por los hombres, de cuya protección y apoyo dependen. **GILLIGAN** considera que la esencia de la decisión moral es el ejercicio de la elección y la disposición a aceptar las responsabilidades de dicha elección.

La investigación efectuada por **HAAN, N.** (1975) con estudiantes universitarios, así como el estudio de **HOLSTEIN, C.** (1976) sobre los adolescentes y sus padres, que duró tres años, revela que los juicios morales de las mujeres van unidos a sentimientos de empatía y compasión cuando se trata de la resolución de dilemas reales y no hipotéticos. Sin embargo, opina **GILLIGAN** (1982), que mientras las categorías por las cuales se evalúa el desarrollo se deriven de investigaciones efectuadas con hombres, esta divergencia de las normas masculinas podrá verse tan sólo como una falla del desarrollo, hasta el punto de que el pensamiento de las mujeres es clasificado frecuentemente junto con el de los niños.

GILLIGAN destaca la ausencia de otras normas que pudieran abarcar mejor el desarrollo de las mujeres, lo que muestra las limitaciones de las teorías forjadas por hombres y validadas por muestras de investigación desproporcionadamente masculinas y adolescentes y también la timidez prevaleciente de las mujeres, su rechazo a hablar en público con su propia voz, debido a su carencia de poder y a la política de las relaciones entre los sexos. Para derivar las normas de desarrollo, basándose en el lenguaje del discurso moral de la

mujer, **GILLIGAN** considera que antes es necesario ver si la interpretación del dominio moral por parte de la mujer depende de un lenguaje diferente del de los hombres y que merezca igual crédito en la definición del desarrollo, esto requiere encontrar lugares en que las mujeres tengan el poder de elegir y por ello estén dispuestas a hablar con su propia voz.

Observa que la señal de la edad adulta es la afirmación independiente en el juicio y en la acción, pero en el caso de las mujeres ha sido el cuidado y la preocupación, cómo se han juzgado a sí mismas y cómo han sido juzgadas por los demás. El problema moral central para las mujeres es el conflicto entre el yo y los otros. Plantea un dilema cuya resolución exige una reconciliación entre la femineidad y la adultez. Ante el conflicto entre compasión y autoridad, virtud y poder, la voz femenina trata de resolver el problema moral de manera que no se dañe a nadie.

La decisión de abortar o no, es una situación en la que se plantea el típico problema moral del daño, que afecta a una misma y a los demás. **GILLIGAN** (1982) realizó un estudio con la finalidad de aclarar cómo las mujeres se plantean y resuelven la decisión de abortar. La muestra estaba formada por veintinueve mujeres de quince a treinta y tres años, de distintos antecedentes étnicos y clase social, seleccionadas para el estudio por los servicios de asesoramiento sobre aborto y embarazo. Prestaron su colaboración por varias razones, unas por obtener alguna clarificación sobre el conflicto de abortar, otras como respuesta al interés del asesor acerca de repetidos abortos, y las demás para contribuir a la investigación que entonces se realizaba.

En ellas se daban ciertos hechos comunes: No aplicaron ningún control de natalidad porque negaron o desacreditaron su capacidad de tener hijos; algunas quedaron embarazadas por la omisión de medidas contraceptivas en circunstancias en que no habían previsto una relación sexual; algunos embarazos se podían considerar como manifestación de ambivalencia o forma de poner la relación a una última prueba, de manera que el hijo fuera su aliado en la búsqueda de apoyo y protección del hombre o en su defecto, víctima y compañero del rechazo masculino.

Varias mujeres quedaron embarazadas como resultado de una falta de control de natalidad o de una decisión conjunta que después fue reconsiderada. De las veintinueve mujeres, cuatro decidieron tener el hijo, dos lo perdieron accidentalmente, veintiuna escogieron el aborto, y dos que tenían dudas no pudieron ser localizadas. Se entrevistó dos veces a las mujeres, primero en la época en que estaban tomando la decisión, en el primer trimestre de un embarazo confirmado y luego al término del año siguiente.

El estudio enfocó la relación entre el juicio y la acción y no la cuestión del aborto "per se". De esta forma los descubrimientos corresponden a las diferentes formas en que las mujeres piensan sobre los dilemas de sus vidas y no a las formas en que las mujeres piensan en general sobre la decisión de abortar. En la primera parte de la entrevista, se pidió a las mujeres que hablaran de la decisión a la que se enfrentaban, las alternativas que estaban considerando, las razones en pro y en contra de cada opción y las personas afectadas, los conflictos que entrañaban y las maneras en que tomar esta decisión afectaría a sus propias vidas y a sus relaciones con otros. En la segunda parte, se pidió a las mujeres resolver tres dilemas hipotéticos morales, incluyendo el "dilema de Heinz", tomado de la investigación de **KOHLBERG.**

Como hemos visto en capítulos anteriores, **KOHLBERG** (1976) extiende la descripción hecha por **PIAGET** del juicio moral de los niños al juicio moral de los adolescentes y adultos y distingue tres perspectivas sobre el conflicto moral y la elección. Llama preconvencional, convencional y postconvencional a estas tres visiones de la moral para reflejar la expansión, en el entendimiento moral de un punto de vista individual a uno social y luego a uno universal. El juicio moral preconvencional denota una incapacidad de imaginar un punto de vista compartido o social, el juicio postconvencional transciende esta visión. El juicio preconvencional es egocéntrico y deriva de las necesidades individuales. El convencional se basa en normas y valores compartidos por relaciones, grupos, comunidades y sociedades y el postconvencional adopta una perspectiva reflexiva sobre valores sociales y forja principios morales que son de aplicación universal.

En las respuestas de las mujeres a dilemas tanto reales como hipotéticos observa **GILLIGAN** que se da un cambio de perspectiva hacia formas cada vez más diferenciadas, comprensivas y reflexivas de pensamiento. La mujer interpreta el problema de la moral como problema de cuidado y responsabilidad en las relaciones y no de derechos y reglas. Vincula el desarrollo de su pensamiento moral con cambios en su entendimiento de la responsabilidad y las relaciones:

> **"Entre las mujeres, el planteamiento del dilema del aborto en particular revela la existencia de un distinto lenguaje moral cuya evolución revela una secuencia de desarrollo. Este es el lenguaje del egoísmo y la responsabilidad, que define el problema moral como problema de obligación de ejercer cuidado y no dañar a otros. Causar un daño es considerado como egoísta e inmoral en su reflejo de la falta de interés, mientras que la expresión de cariño es interpretada como realización de una responsabilidad moral".**
>
> **(GILLIGAN, 1982, p. 126).**

Las perspectivas morales reveladas por el estudio sobre la decisión de abortar denotan una secuencia en el desarrollo de una ética de cuidado y atención que se manifiesta en el lenguaje:

> **"El empleo reiterativo por las mujeres de las palabras "egoísta" y "responsable" al hablar de conflicto y elección moral, aparta a las mujeres de los hombres, a los que KOHLBERG estudió y señala un entendimiento distinto del desarrollo moral".**
>
> **(GILLIGAN, 1982, p. 127).**

El estudio sobre el aborto parece indicar que las mujeres imponen una interpretación distinta a los problemas morales, viendo los dilemas morales en términos de responsabilidades conflictivas. Esta interpretación fue seguida a través de una secuencia de tres perspectivas, cada una de las cuales representaba un entendimiento más complejo de la relación entre el yo y el otro y en que cada transición abarcaba una reinterpretación crítica del concepto entre egoísmo y responsabilidad. Aquí se demuestra el papel central de los conceptos de responsabilidad y atención en las interpretaciones de las mujeres a cuestiones del dominio moral.

GILLIGAN subraya la necesidad de una extensa teoría del desarrollo que incluya las diferencias en la voz femenina. Esto es esencial para comprender en ambos sexos las características y elementos de una concepción moral adulta. Comparando las entrevistas efectuadas por la época de la desviación de abortar con las que se hicieron al término del año siguiente, **GILLIGAN** emplea la amplificación de la crisis para revelar el proceso de la transición de desarrollo y para delinear la pauta del cambio. Estableció contacto con veintitrés mujeres y veintiuna de ellas aceptaron tomar parte. Las preguntas fueron esencialmente las mismas que acerca de la elección y acerca de la opinión de la mujer sobre su vida y sobre sí misma.

En una escala de resultados de vida (**BELENKY, 1978 y GILLIGAN y BELENKY, 1980**), planeada para medir la presencia y dirección del cambio durante el año y basada en las descripciones hechas por las mujeres sobre relaciones, trabajo y sentimientos acerca de sus vidas, nueve habían permanecido iguales y cuatro habían empeorado. Las mujeres consideradas en este análisis son aquellas para quienes el embarazo precipitó una crisis y condujo a un encuentro con la derrota. La pena de este encuentro y la pérdida experimentada en el proceso de cambio ponen de relieve la importancia de la propia crisis y revelan la dificultad de las relaciones humanas.

Así como el embarazo significa una conexión de la mayor magnitud en términos de responsabilidad, el aborto plantea un dilema en que no hay manera de actuar sin consecuencias para otros y para una misma. El dilema del aborto amplifica las cuestiones de responsabilidad y cuidado de los demás que se derivan del hecho de la relación.

Los retratos de transición van seguidos por descripciones de desesperación, ilustraciones de nihilismo moral en mujeres que no pudieron encontrar una respuesta a la pregunta de por qué hay que cuidar a otro. El nihilismo moral también es la conclusión de las mujeres, que en el aborto tratan de suprimir sus sentimientos y de que nada les importe. La posición nihilista significa una retirada del cuidado y el amor a una preocupación por la supervivencia, la última actitud autoprotectora. Al tratar de sobrevivir sin cuidarse, estas mujeres retornan finalmente a la verdad de las relaciones.

Algunas interpretan su cariño como una debilidad e identifican la posición del hombre con la fuerza, concluyendo que el fuerte no necesita ser moral y que sólo el débil se preocupa por las relaciones. En esta interpretación el aborto se vuelve una prueba para comprobar su fuerza.

El relato toma muy diversas formas en las vidas de las mujeres que han llegado a este punto. Su tema común es abandonarse a sí mismas. La moral para estas mujeres se centra en el cuidado y la atención, pero a falta de cuidado para otros, son incapaces de cuidar de un niño o de sí mismas. La cuestión de la responsabilidad y la vida se ve dependiente de las relaciones.

Los resultados de la investigación acerca de las respuestas de las mujeres al dilema del aborto indican una secuencia en el desarrollo de una ética del cuidado y la atención en que los cambios de la concepción de la responsabilidad reflejan los cambios de la experiencia y la interpretación de las relaciones.

A su vez la responsabilidad, en esta interpretación convencional llega a confundirse con una respuesta a otros que impide un reconocimiento de sí misma. Sin embargo, las verdades de relación se retoman en el descubrimiento de la conexión. La vida por muy valiosa que sea en sí misma, sólo puede sostenerse mediante el cuidado y la atención de las relaciones.

El problema de desarrollo creado por la oposición entre moral y verdad se hace evidente en el intento de algunas mujeres por encontrar una manera de superar esta oposición, ser más honradas consigo mismas, mientras seguían respondiendo a los demás. Al buscar un modo de resolver la tensión que sienten entre la responsabilidad hacia los demás y el desarrollo de sí mismas, todas ellas describen dilemas centrados en el conflicto entre la integridad personal y la lealtad en las relaciones familiares. A la postre la moral es cuestión de atención y cuidado. La forma moral de tomar decisiones es considerar todo lo que se pueda, todo lo que se sepa:

> **"Cuando la preocupación por el cuidado y la atención se extiende, de ser una orden de no dañar a otros a un ideal de responsabilidad en las relaciones sociales, las mujeres empiezan a interpretar su comprensión de las relaciones como fuente de fuerza moral. Pero el concepto de los derechos también cambia los juicios morales de las mujeres añadiendo una segunda perspectiva a la consideración de los problemas morales, con el resultado de que el juicio se vuelve más tolerante y menos absoluto".**
>
> **(GILLIGAN, G., 1982, p. 243).**

El enfoque inicial de atender al yo para asegurar la supervivencia va seguido por una fase de transición en que este juicio es tildado de egoísta.

La siguiente perspectiva se caracteriza porque la crítica señala un mero entendimiento de la conexión entre el yo y los otros que es expresado por el concepto de responsabilidad. La elaboración de este concepto y su función en una moral maternal que trata de asegurar la atención al dependiente y al que está en desventaja. Lo bueno es equiparado con la atención a los demás, pero la exclusión de sí misma hace surgir problemas de relaciones, creando un desequilibrio que inicia la segunda transición. La equiparación de la conformidad con la atención, en su definición convencional y lo ilógico de la desigualdad entre los otros y el yo, llevan a una reconsideración de las relaciones en un esfuerzo por aclarar la conjunción entre autosacrificio y cuidado, inherente a las convenciones de bondad femenina.

La perspectiva posterior enfoca la dinámica de las relaciones y disipa la tensión entre egoísmo y responsabilidad, mediante una comprensión de la interconexión entre los otros y el yo:

> **"Así una comprensión cada vez más adecuada de la psicología de las relaciones humanas -una creciente diferenciación del yo y de los otros y una mayor comprensión de la dinámica de la interpretación social- permea el desarrollo de una ética de cuidado y atención".**
>
> **(GILLIGAN, C., p. 128).**

En su planteamiento más sencillo la decisión de abortar se centra en el yo. El embarazo pone de relieve esta cuestión, afirmando de la manera más concreta y física la capacidad de asumir un papel femenino adulto. El paso del egoísmo a la responsabilidad es un paso hacia la participación social.

La primera perspectiva moral es cuestión de sanciones impuestas por una sociedad de la que somos más esclavos que ciudadanos. La segunda depende de normas y expectativas compartidas. La mujer concibe un mundo imbuido por las suposiciones acerca de la bondad femenina de forma que los atributos deseables para las mujeres presuponen un otro. La moral del cuidado y la atención mutua está integrada en la psicología de la dependencia. La afirmación se vuelve potencialmente inmoral por su poder de hacer daño. Tanto **GILLIGAN** como **KOHLBERG** han aceptado esta confusión y así en la tercera etapa del desarrollo moral se unen la necesidad de aprobación con el deseo de cuidar y atender a otros. De esta forma queda atrapada la mujer entre la pasividad de la dependencia y la actividad del cuidado. La fase de transición que sigue a este juicio queda marcada por un cambio de intereses de la bondad a la verdad. La transición empieza con una reconsideración de la relación entre el yo y los otros cuando la mujer empieza a analizar la lógica del autosacrificio al servicio de una moralidad del cuidado y la ayuda.

En las entrevistas sobre el aborto esta transición se anuncia con la repetición de la palabra "egoísta". La mujer empieza a preguntar si es egoísta o responsable, moral o inmoral. Incluye sus propias necesidades dentro del marco de su cuidado y preocupación. Esta preocupación la hace reexaminar el concepto de responsabilidad, yuxtaponiendo la preocupación por lo que otras personas sienten con un nuevo juicio interior. Aunque desde cierto punto de vista prestar atención a nuestras propias necesidades es egoísta, desde otra perspectiva no sólo es honrado sino justo, ésta es la esencia del cambio transicional hacia un nuevo concepto de la bondad, que se vuelve hacia adentro al reconocer el yo y aceptar la responsabilidad de la elección. La obligación moral es totalmente rechazada cuando la mujer no está dispuesta a proteger a otros cuando le parece que sería a sus expensas.

GILLIGAN, C. y **MURPHY, J.M.** (1979) concluyen que las mujeres en el desarrollo de un entendimiento ético postconvencional llegan a ver la violencia inherente a la desigualdad, mientras que los hombres ven las limitaciones de una concepción de la justicia cegada ante las diferencias de la vida humana.

GILLIGAN subraya la necesidad de una extensa teoría del desarrollo que incluya, antes que las reglas para su consideración, las diferencias en la voz femenina. Esto es esencial para comprender en ambos sexos las características y elementos de una concepción moral adulta. Comparando las entrevistas efectuadas en la época de la decisión de abortar con las que se hicieron al término del año siguiente, emplea la amplificación de la crisis para revelar el proceso de la transición de desarrollo y para delinear la pauta del cambio. Para ello se basó en la obra de **PIAGET** "**Seis estudios de Psicología**" (1968), al identificar el conflicto como precursor del crecimiento y también en la obra de **ERIKSON** "**Insigth and responsability**" (1964), que al seguir el desarrollo a través de la crisis muestra una vulnerabilidad intensificada que señala el surgimiento de una fuerza potencial creando una peligrosa oportunidad de crecimiento, un punto de cambio, para bien o para mal.

4. CONCLUSIÓN

C. GILLIGAN trata de restaurar lo que falta en el desarrollo, al describir sus concepciones del ego y la moral en los primeros años de la edad adulta de las mujeres. Su objetivo consiste en ampliar el entendimiento del desarrollo moral incluyendo las perspectivas de ambos sexos.

A través de las descripciones de las mujeres, su identidad queda definida en un contexto de relaciones y es juzgada por la forma de responsabilidad y cuidado, mientras que en el caso de los hombres su yo queda definido por la separación. En lugar de apego, la realización individual se adueña de la imaginación masculina y las grandes ideas o una actividad distinta define la norma de autoevaluación y éxito. Poder y separación aseguran al hombre en una identidad lograda mediante el trabajo, pero lo dejan distanciado de los demás. La intimidad es la experiencia transformadora para los hombres a través de la cual la identidad de la adolescencia se convierte en la generatividad del amor y el trabajo adulto.

Esta es su aportación, la inclusión de la experiencia femenina al entendimiento del desarrollo. El concepto de identidad se extiende para incluir la experiencia femenina de la interconexión, ampliándose el dominio moral por la inclusión de la responsabilidad y del cuidado de las relaciones.

Sin embargo, así como el lenguaje de las responsabilidades ofrece una especie de red de imágenes de relaciones para reemplazar el ordenamiento jerárquico que se resuelve con la llegada de la equidad, así el lenguaje de los derechos subraya la importancia de incluir en esta red de cuidados no sólo a los otros sino también al yo.

Durante siglos hemos escuchado, recalca **GILLIGAN,** las voces de los hombres y las teorías del desarrollo de forma que no sólo se ha notado el silencio de las mujeres sino la dificultad de oír lo que dicen cuando hablan, suponiendo que hay un sólo modo de experiencia e interpretación social. Sin embargo, en la voz diferente de las mujeres se encuentra la verdad de una ética de atención y cuidado, el nexo entre relación y responsabilidad.

Frente a una ética de la justicia, en la que todos deben ser tratados igualmente, una ética del cuidado se apoya en la no violencia, en que no debe dañar a nadie. El diálogo entre imparcialidad y cuidado se estima necesario para conseguir un mayor entendimiento en todas las relaciones humanas.

3.5. APORTACIONES Y CRÍTICAS A GILLIGAN

Desde finales de la década de los setenta, una gran parte del interés por el tema del desarrollo moral se ha centrado en la cuestión suscitada por **GILLIGAN** (1977, 1982) acerca de las posibles diferencias por razón de sexo en el razonamiento moral.

En la actualidad, sus aportaciones han contagiado a un buen sector del feminismo americano, como destacan **PÉREZ DELGADO, E.** y **GIMENO, A.** (1990). Bajo la llamada de **GILLIGAN** mujeres de todos los ámbitos de la cultura americana, psicólogas, filósofas, juristas, etc., se reunieron en un congreso **(KITTAY, E.F.; MEYERS, D.T., 1989)**, para debatir los problemas del feminismo moral.

Pero esto no ha quedado ahí, en nuestro país su aportación se enmarca dentro del contexto general del interés por lo ético tanto a nivel teórico como a nivel de educación moral, así **GUISAN, E.**(1988) se hace solidaria de la hipótesis de **GILLIGAN,** atribuyendo a **KANT** una visión masculinista de la ética.

Según **MEDNICK, M.T.** (1989), son las psicólogas de corte clínico y psicoanalítico quienes se sirven de esos estereotipos, pero no las que proceden del área de la psicología social. Es según ella el feminismo conservador el que defiende las diferencias psicológicas de esa especie entre varón y mujer.

Hoy en día la psicología de la mujer se debate entre tres hipotéticas alternativas: inferioridad de la mujer respecto al varón en la capacidad de razonamiento moral, superioridad de la mujer sobre el varón, y una posición de centro como la mantenida por **MEDNICK** (1989), en el sentido de que las posibles diferencias en la variable "razonamiento moral" entre varón y mujer tendrían más bien una explicación social. Los resultados varían, según distintos investigadores. Así, algunos estudios han presentado resultados en los que las diferencias sexuales serían las responsables del mayor desarrollo moral de los varones en comparación con las mujeres. **HOLSTEIN** (1976) lo atribuye a que las mujeres hacen más uso del estadio tres, más vinculado a factores empáticos, que se adecuan con el estereotipo tradicional femenino. Esto se manifiesta también en otros trabajos realizados en otros contextos **(HOFFMAN, 1977; HUSTON, 1983)**.

Por el contrario en 1985, **WALKER (REST, 1986)** publicó una revisión de los estudios que habían usado distintas versiones de la entrevista de **KOHLBERG** y los resultados fueron inequívocos. No responde a la realidad la afirmación de que los varones obtienen puntuaciones más altas en la encuesta de **KOHLBERG** que las mujeres. Así lo corroboraron otras investigaciones como las de **GIBBS** y **WIDAMAN** (1982) y **NISAN** y **KOHLBERG** (1982). Controladas las variables más influyentes en el desarrollo del juicio moral (edad, educación, situación económica, ocupación profesional) no aparecen diferencias significativas en los estadios de desarrollo sociomoral entre sexos **(REST, 1979 a; KOHLBERG, 1982; WALKER, 1984; FRIEDMAN, 1987)**.

En la misma línea se sitúan los resultados de **PÉREZ-DELGADO, MESTRE** y **MOLTO** (1990), en el sentido de que no aparecieron diferencias significativas en las puntuaciones del DIT entre varones y mujeres, si bien las mujeres obtuvieron un promedio P más alto que los varones. En cuanto al contenido de las elecciones morales entre varones y mujeres no aparece constante la diferencia varón-mujer en los seis dilemas que plantea el DIT.

Se plantearon si existen diferencias en el razonamiento moral entre mujeres y varones debido a la variable sexo, dejando otras variables como edad y educación. Aplicaron el DIT de **REST** a una amplia muestra formada por 1.174 sujetos. Los resultados muestran con claridad que las mujeres obtienen valores superiores a los varones en la puntuación P% (principal indicador del DIT), lo que permite afirmar la presencia de un mayor nivel de razonamiento postconvencional o de autonomía en las mujeres con respeto a los varones, con independencia de la edad. Y concluyen:

> **"En este extremo coincidiríamos con GILLIGAN, aunque sin extremar las posiciones y dejando clara constancia de que la teoría de KOHLBERG y los instrumentos de medida que de ella han derivado, y en particular el DIT, no sesgan lo moral en favor del varón sino que hacen plena justicia a la forma de proceder de la mujer".**
>
> **(PÉREZ-DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R., 1991, p. 155).**

Ya en un trabajo similar a éste pero con una muestra inferior **PÉREZ-DELGADO, MESTRE** y **GARCÍA-ROSS** (1990) concluían que no había diferencias significativas entre ambos sexos, pero se dibujaba un tendencia a conseguir puntuaciones más altas por parte del *sexo femenino*.

Sin embargo, posteriormente a estos trabajos, **E. PEREZ DELGADO, R. GARCÍA ROS y A. CLEMENTE CARRIÓN** (1992) realizaron una investigación con el objeto de analizar los efectos de las variables educación formal y sexo (controlando el influjo de la variable edad) sobre el desarrollo del razonamiento sociomoral. Para ello aplicaron el DIT a 1.052 sujetos con un nivel de estudios que oscilaba desde Educación Primaria a universitarios. El nivel de estudios manifiesta efectos relevantes en el desarrollo de la capacidad para razonar en términos morales, así como el sexo en determinados niveles y la interacción entre estas dos variables. Encontraron que la interacción de las variables "educación formal" y sexo han producido diferencias significativas en el P%. Por el contrario, si se aísla el efecto del sexo de la contaminación del nivel de estudios se comprueba que la condición sexual de los sujetos no genera de suyo diferencias significativas:

> **"Con esta contrapartida quedan matizadas las conclusiones que extrajimos en otro lugar -debido a confusión de efectos- (MOLTÓ, PÉREZ DELGADO, MESTRE Y GARCÍA-ROS, 1991, p. 153) sobre la existencia de diferencias significativas entre sexos. Efectivamente si se aíslan el efecto de la variable "sexo" y el de la variable "educación formal" no se detectan diferencias significativas, en el sentido en que se habían comprobado ya en otra investigación (PÉREZ**

DELGADO, MESTRE y GARCÍA ROS, 1990) y tal como supone REST (1979 a, 1986; WALKER, 1984; FRIEDMAN)".

(PÉREZ DELGADO, GARCÍA ROS y CLEMENTE CARRIÓN, 1992)

Concluyen que de las variables más relevantes para el desarrollo del razonamiento sociomoral resultan ser la educación formal la que tiene efectos más significativos en el pensamiento postconvencional.

COLBY y **DAMON** (1983) se oponen a la teoría construida por **GILLIGAN,** afirmando que no hay suficientes datos de investigación que apoyen claramente la dicotomía entre una orientación vital propia del hombre y otra diferente propia de la mujer. El hecho de que las mujeres puntúen más bajo no es, por tanto, consecuencia de una deficiencia metodológica o teórica sino de la diferente educación y ocupación, si estas variables se controlan, las diferencias entre los sexos desaparecen.

GORDILLO, M.V. (1992) destaca que **GILLIGAN** no ha querido seguir el modelo científico empírico sino que asume trabajar desde su propio marco interpretativo y considera que al interesarse únicamente por la experiencia personal de las entrevistadas no distingue lo que es una reacción defensiva o una fantasía, de lo que es la captación de la realidad. Tampoco tiene en cuenta, a pesar de su afán por contextualizar, las diferencias de educación, raza, clase o posición social que se dan entre las mujeres. Por otra parte, también recoge la crítica de **HABERMAS**, que le achaca, entre otras cosas, no diferenciar suficientemente entre cuestiones de justicia y de vida buena. Y concluye:

"La importancia de los procesos reproductivos en nuestra sociedad, frente a la actual casi exclusiva valoración de los productivos, exige educar a ambos en lo que se denomina el curriculum de las tres C: caring, concern, conection (cuidado, preocupación y relación). Junto a la racionalidad y la autonomía, o a las diferentes disciplinas científicas, el curriculum debe estar impregnado también de estas metas educativas, aunque su logro en uno u otro sexo requerirá de diferentes estrategias".

(GORDILLO, M. V., 1992 , p. 126).

Retornaremos de nuevo a **GILLIGAN** en el apartado dedicado a **HABERMAS**.

4. MORALIDAD Y CONVENCIÓN: ELLIOT TURIEL

En este capítulo, veremos la distinción que hace **TURIEL** entre convenciones sociales y morales, las investigaciones que llevó a cabo para comprobar la discriminación que hacen los niños de ambos dominios, los niveles de evolución de los conceptos socio-convencionales, las diferencias teóricas, en cuanto a la internalización de las normas morales llevadas a cabo por los distintos enfoques como el psicoanalítico, el conductista y el cognitivo-estructural. Contrastaré sus aportaciones con las **PIAGET** y **KOHLBERG**, subrayando cómo trata la moralidad y la convención social en relación con la justicia, así como la relación entre juicio moral y acción.

ELLIOT TURIEL, perteneciente al enfoque cognitivo-evolutivo, se distancia de **KOHLBERG** y **PIAGET** al mantener que los niños desde pequeños son capaces de distinguir las normas morales de otro tipo de normas, las convencionales. Continúa la obra de **KOHLBERG** partiendo de la convicción de que la vida social de los individuos está regulada por el pensamiento que éstos hayan construido sobre la organización social, que comienza a edades muy tempranas y que supone que se pueden distinguir varios dominios referidos a distintos niveles de interrelación con el medio social (moralidad, convención, legislación, organización política, etc.) y que para cada uno de ellos podría determinarse etapas de desarrollo también distintas.

Las convenciones son uniformidades conductuales que manifiestan los miembros de una colectividad y cuya aparición o desaparición depende del consenso del grupo. Se asocian a distintas categorías de justificación como la costumbre, la autoridad, el castigo, las razones de prudencia, la elección personal y la coordinación social, mientras que la moralidad se refiere a aquellos juicios prescriptivos sobre temas de justicia, derechos, bienestar y en los juicios y conductas que inciden en la manera de relacionarnos con las demás personas. Son juicios obligatorios que no dependen del contexto. Desde una edad temprana los niños se forman conceptos organizados sobre las reglas y su función, pero tales conceptos no son unitarios sino que se refieren específicamente a cada uno de los dominios de juicio social.

A la vista de todo esto **TURIEL** cree que cualquier programa de investigación requerirá la identificación y definición de las fronteras de los dominios conceptuales, tales como la moralidad y la convención social, que constituyen dos sistemas evolutivos y estructurales distintos. Adopta una posición constructivista consistente con el enfoque estructural-cognitivo de **PIAGET** y de **KOHLBERG,** pero si para ambos el desarrollo de los conceptos sociales depende y está profundamente relacionado con las estructuras cognitivas centrales, él se distingue de ellos al considerar que existen diferentes marcos conceptuales que se aplican a dimensiones distintas que además presentan cambios evolutivos diferenciados. Señala que los juicios morales se construyen a través de las experiencias con las acciones sociales que tienen un efecto intrínseco sobre los derechos o el bienestar de los otros, mientras que la concepción de las convenciones sociales deriva de las experiencias individuales con acciones definidas por las normas o el contexto social. Define a las convecciones sociales como:

"Uniformidades de conducta que coordinan las acciones de los individuos que participan en un sistema social: como tal, las convenciones constituyen el conocimiento compartido de las uniformidades en las interacciones sociales".

(TURIEL, 1975, p. 79).

Ejemplos de esto serían las formas de vestir, de saludar, de tratamiento a las personas, etc., que forman parte de la comprensión descriptiva de los individuos, de los sistemas de interacciones sociales. La moralidad en cambio se estructura en torno al concepto de justicia y tiene un carácter prescriptivo del comportamiento.

Considera que la secuencia evolutiva de los conceptos morales y convencionales debe ser estudiada separadamente. Como hemos visto no ocurre así en los casos de **PIAGET** y **KOHLBERG** que plantean el desarrollo moral y la convención dentro del dominio conceptual y para quienes el desarrollo moral es un proceso de diferenciación, a través del cual las formas más autónomas del pensamiento moral se distancian de las normas convencionales. Convención y moralidad están indiferenciadas en los estadios inferiores, mientras que en los estadios superiores las dos se diferencian y el razonamiento basado en los principios morales domina sobre el respeto a las convenciones sociales.

En un primer estudio **NUCCI** y **TURIEL** (1978) realizaron observaciones sobre las interacciones sociales de niños en edad preescolar en el contexto de dos tipos de sucesos, convenciones sociales y morales. Los niños pequeños discriminaron entre ambos dominios, lo que sugiere que los orígenes experienciales de ambos conceptos son diferentes. Se comprobó también que las interacciones sociales asociadas con las transgresiones de las convenciones eran distintas a las que se asociaban con las transgresiones morales. Los niños respondían con mayor probabilidad a éstas, produciéndose a menudo comunicaciones directas entre la víctima y el transgresor. Por el contrario, las transgresiones a las normas convencionales suscitaban comunicaciones sobre aspectos del orden social de la escuela y eran iniciadas principalmente por los adultos.

En otro estudio de **TURIEL** (1978 a) con sujetos mayores (de seis a veinticinco años) comprobó de nuevo la hipótesis de que los conceptos morales y convencionales forman distintos sistemas, estableciendo siete niveles en la evolución de los conceptos socio-convencionales:

1.- La convención como uniformidad social descriptiva.

2.- Negación de la convención como uniformidad social descriptiva (8-9 años).

3.- La convención como afirmación de un sistema de reglas (10-11 años).

4.- Negación de la convención como parte del sistema de reglas (12-13 años).

5.- La convención como medida por el sistema social (14-16 años).

6.- La negación de la convención como standards sociales (17- 18 años).

7.- La convención como coordinación de interacciones sociales (18-25 años).

A todos los sujetos se les entrevistó sobre una serie de historias hipotéticas. Cada una de ellas trataba de una forma convencional las formas de tratamiento a los profesores en un colegio, modos de vestir, ocupaciones relacionadas con el sexo, sistemas de vida familiar en diferentes culturas y modos de comer. Los niveles descritos indican que los juicios sobre las convenciones están relacionados con los conceptos subyacentes de organización social. La secuencia evolutiva es un proceso constructivo, en donde cada fase afirmativa es seguida por una negativa sobre la validez de esa construcción que conduce a una revaluación de lo anteriormente afirmado y a la construcción de una nueva concepción en el nivel siguiente.

4.1. EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO SOCIAL: MORALIDAD Y CONVENCIÓN

La orientación de **TURIEL**, que es estructural y evolutiva, le ha llevado a centrarse en las categorías de razonamiento moral. A través de varias investigaciones pronto puso de manifiesto que el razonamiento moral y los conceptos de organización social constituirían dos aspectos separables y fundamentales del modo en que el niño comprende el mundo social. Una de las tesis fundamentales de la obra de **TURIEL** (1983) es que la vida social está guiada por procesos racionales y que la construcción de diferentes categorías fundamentales de conocimiento social comienza en la primera infancia. Esto no implica un dualismo entre pensamiento y acción o entre razonamiento individual y contenido cultural. Estima que la separación de dominios de conocimiento ofrece una base a partir de la cual es posible comprender las interrelaciones entre pensamiento, acción y contenido cultural.

A través de su obra **"El desarrollo del conocimiento social"** (1983) pretende lograr una mejor comprensión del modo en que las personas razonan acerca de la moralidad y la convención y el modo en que desarrollan estos dominios del razonamiento desde la infancia y durante la adolescencia y el principio de la edad adulta. Otro de sus objetivos es el de proporcionar mediante un análisis extenso y detallado de la moralidad y la convención, datos que apoyen la idea de que los individuos forman sistemas estables de conocimiento social que se organizan en distintos dominios. El desarrollo social evoluciona a través de las interacciones recíprocas del niño y el medio.

Su investigación muestra que las personas organizan los elementos de interacción social en categorías de pensamiento más generales. El dominio de interacción social tiene una gran importancia para el pensamiento, la acción y el desarrollo del individuo. Los niños forman concepciones acerca de los sistemas sociales y las convenciones mediante su participación en grupos sociales como la familia, la escuela o sus pares. Están determinadas por el sistema social en el que existen. Por otro lado, el dominio moral se refiere a los juicios prescriptivos, la justicia, derechos y bienestar, al modo en que deben relacionarse las personas entre sí y no dependen del contexto social ni están definidos por él.

Paralelamente los juicios morales de los niños no se derivan directamente de los sistemas sociales institucionales sino de rasgos inherentes a las relaciones sociales, incluyendo las experiencias que implican un daño para las personas, la violación de algún derecho y los conflictos entre pretensiones contrapuestas.

Existe una larga tradición de investigación que ha considerado el juicio y los procesos cognitivos como una parte esencial del desarrollo y conductas sociales: **ASCH** (1952), **HEIDER** (1958), **KOHLBERG** (1969), **KÖHLER** (1938), **LEWIN** (1935), **MEAD** (1934), **PIAGET** (1932), **VIGOTSKY** (1934/1962), **WERNER** (1957) y **WERTHEIMER** (1935).

La moralidad y la convención constituyen diferentes variantes de normas determinadas externamente que sirven para moldear y guiar la conducta de las personas y tienen una función controladora, forzando a los individuos a acomodarse al grupo.

Algunas perspectivas afirman la primacía de la cultura y sostienen que ésta sirve para ejercer un control sobre la conducta individual, pero el concepto de cultura es poco preciso y no hay unanimidad. Así, para los conductistas, el desarrollo social está bajo control del medio, mientras que para los freudianos, está bajo control cultural o social. Las teorías conductistas explican el desarrollo de la moralidad mediante mecanismos psicológicos de condicionamiento y aprendizaje de reglas y valores, de forma que ésta sería una mezcla de hábitos fijos y representaciones mentales directas de valores y reglas. La teoría freudiana explica el desarrollo moral como la formación de una conciencia (Super-Ego), una entidad mental internalizada cuya función es la de controlar, regular y transformar los impulsos instintivos que entran en conflicto con las funciones sociales.

Ambas teorías comparten el supuesto de que el medio social sirve para regular y controlar la conducta humana, de ello **TURIEL** deduce que existe una dicotomía entre el individuo y el grupo, entre el propio interés y el de los otros y que los procesos racionales o irracionales predominan en la determinación de la conducta dentro de los dominios sociales. Según estas concepciones, se considera que el individuo se incorpora al mundo con impulsos, necesidades, pulsiones; o de acuerdo con **FREUD**, con patrones complejos de instintos.

Mediante el proceso de desarrollo, la conducta del niño se socializa, se hace más compatible con los intereses y normas del grupo, modificando las tendencias egoístas por otras altruistas. En los dominios sociales la razón es secundaria, siendo las emociones, las necesidades, pulsiones y pasiones, junto con el miedo, la ansiedad y la ambivalencia, las que originan el cambio del egocentrismo hacia una mayor sociabilidad. El desarrollo implica que el niño pasa a tomar parte en una interacción recíproca con su medio, que le sirve para construir conceptos descriptivos y prescriptivos.

La hipótesis estructural establece por tanto la necesidad de estudiar las fuentes de experiencia, la naturaleza de los acontecimientos sociales y su interpretación. El punto de partida para este análisis lo constituyen los rasgos ya propuestos, las consecuencias intrínsecas de las transgresiones morales y la arbitrariedad de los actos convencionales.

TURIEL afirma que los niños experimentan unos acontecimientos sociales que son morales e implican consecuencias intrínsecas y otros que son convencionales y suponen una organización, unos sistemas institucionales de reglas y unas expectativas por parte de la autoridad.

La constelación de interacciones sociales asociada con los acontecimientos morales, será diferente de la emparentada con los hechos de naturaleza convencional y considera que los tipos de juicios que se realizan acerca de acontecimientos sociales están relacionados con los tipos de interacciones existentes.

En distintos experimentos se observaron correspondencias entre las acciones reflejadas en las transgresiones, observación y reacción frente a ellas, así como en los comunicados de niño a niño y de adulto a niño. Los sistemas de acciones se coordinan con sistemas de pensamiento, las reacciones observadas en los niños reflejan tanto acción como juicio.

4.2. PIAGET Y TURIEL: MORALIDAD Y CONVENCIÓN

Sobre el desarrollo del juicio y conductas morales realizadas tanto desde una perspectiva estructural como desde otras no estructurales (aprendizaje social, psicoanálisis, sociobiología), existen gran número de investigaciones que ya hemos visto en páginas anteriores, tales como las de **PIAGET** (1932) y **KOHLBERG** (1969) que siguen un enfoque teórico-estructural y abordan el desarrollo de los juicios, tratando de describir las transformaciones en la organización del pensamiento moral relacionados con la edad. Sin embargo, con anterioridad a **TURIEL,** las investigaciones no explican en qué se diferencian los juicios morales y no morales de los niños pequeños y no diferenciaban la moralidad de las reglas, la autoridad, la prudencia o la convención.

En capítulos anteriores hemos visto ya, y aquí sintetizamos de nuevo, cómo **PIAGET** se basa en la idea de que la moralidad puede adoptar dos formas cualitativamente diferentes: coerción asociada con la costumbre y cooperación social asociada con moralidad. La moralidad ("el debe") puede distinguirse de la costumbre ("lo que es") y el proceso de cooperación sirve para fundamentar la distinción entre ambas. Estos tipos de moralidad forman una secuencia evolutiva. El niño progresa a través de dos niveles del juicio moral, de la fase premoral (de tres a ocho años), es decir, de la orientación heterónoma a una orientación autónoma.

La moralidad implica una diferenciación entre justicia y costumbre, convención y tradición. La obediencia y la coerción del nivel heterónomo, asociadas a la costumbre y la convención, preceden a los conceptos de justicia y son desplazados por ellos. Destacó dos factores fundamentales en la explicación del desarrollo moral: el estado mental o cognitivo general del niño y la naturaleza de las relaciones sociales durante la infancia.

Consideró que el pensamiento de los niños pequeños es egocéntrico, debido a la incapacidad para diferenciar claramente entre experiencia objetiva y subjetiva. La consecuencia de esto es la reificación y externalización de los estados internos, de forma que los sueños se consideran como una realidad objetiva, produciéndose una confusión de objetos y palabras; y las leyes físicas y las regularidades sociales se consideran como una misma cosa **(PIAGET, 1929)**. Mantuvo que el niño al comunicarse no es capaz de tener en cuenta las necesidades de los que le escuchan. Durante el período del egocentrismo, las experiencias sociales del pequeño implican una relación de coerción (frente a la cooperación). El egocentrismo da lugar a intensos sentimientos de respeto hacia los individuos con autoridad.

El cambio en el nivel cognitivo del niño, desde el egocentrismo hasta el perspectivismo, junto con la alteración de las relaciones sociales de la coerción a la cooperación, constituyen la base para explicar la transición de los juicios morales heterónomos a los autónomos.

En cuanto a la experiencia social, el aumento de la importancia de las relaciones con los otros individuos de edad, status y poder, al final de la infancia y principio de la adolescencia, proporciona un contexto más adecuado para las relaciones de cooperación. La

conjunción egocentrismo y coerción social da lugar a los juicios heterónomos propios del "dominio moral" caracterizados por lo que él denominaba "realismo moral", del que ya hablamos en el capítulo dedicado a este autor en páginas anteriores, y cuyas características fundamentales son que el deber es esencialmente heterónomo, lo bueno está definido por la obediencia, hay una observación de la letra, antes que el espíritu de la ley y una concepción objetiva de la responsabilidad. La formulación de los dos niveles de juicio moral está relacionada con el paso del egocentrismo al perspectivismo, fenómeno que en esta época consideraba como un aspecto del desarrollo mental general del niño.

Si comparamos las concepciones sobre el desarrollo moral de **PIAGET** y **TURIEL**, encontraremos que la formulación de **PIAGET** de la heteronomía como ausencia de la diferenciación entre lo moral y lo no moral combina alguno de los criterios de **TURIEL** sobre la moralidad y la convención. Según **PIAGET,** en el nivel heterónomo del niño, la moral es obligatoria y no está determinada si las reglas son alterables mediante consenso o acuerdo general. Estos rasgos específicos son compatibles con los rasgos definitorios de la moral de **TURIEL**, pero en el caso de **PIAGET** los juicios están determinados por una comprensión inadecuada de la moralidad por parte del niño pequeño.

Sin embargo, los resultados de las investigaciones que **TURIEL** ha realizado, no apoyan la afirmación de que la orientación moral de los más pequeños sea heterónoma, ni de que su moralidad se base en la conformidad. Sus estudios se basan en la separación estricta y analítica entre moralidad y convención.

Los estudios de **WESTON** y **TURIEL** (1980) han demostrado que los niños pequeños no siempre consideran la conformidad hacia los que ejercen la autoridad como algo bueno y que la evaluación de las prácticas o los mandatos impuestos por aquellos que tienen autoridad están relacionados con sus contenidos. Los niños pequeños evaluaban de modo crítico las prácticas de la autoridad que contradecían sus propios juicios sobre los actos y que además aceptaban la legitimidad de la jurisdicción de la autoridad en la esfera de lo convencional, incluso cuando las prácticas impuestas en este campo estuvieran en contradicción con su propia evaluación (no moral de la acción).

En el estudio de **DAVIDSON**, **TURIEL** y **BLACK** (en prensa) se encontró un patrón similar de resultados. Se juzgaban como malas las directrices provenientes de personas con autoridad que violaban las reglas referidas a temas morales y sin embargo, no se consideraban de este modo a aquellos que infringían las referidas a aspectos convencionales.

Por tanto estos datos no son compatibles con la propuesta de que los juicios morales de los niños dependen de los que mandan quienes ejercen la autoridad, ni con la afirmación correlativa de que la adhesión a estos mandatos se considera naturalmente buena.

PIAGET consideraba que el niño reifica las reglas sociales transmitidas por las autoridades adultas, considerándolas como externas, sagradas, inmutables y absolutas. Esto era debido a un respeto unilateral hacia su fuente y a la confusión conceptual entre lo social y lo físico, usó las reglas de los juicios como estímulos para el estudio de las concepciones infantiles sobre las reglas morales, mientras que **TURIEL** (1983) considera que el empleo de estas reglas en el estudio del juicio moral constituye un ejemplo de inadecuación del estímulo. Las reglas de los juegos no constituyen un estímulo adecuado para el estudio de

las concepciones sobre reglas morales, ya que las reglas de los juegos no forman parte de la moralidad del niño.

La forma de conceptualizar las reglas de los juegos es diferente a las del dominio de la moral. Según **TURIEL**, los mismos datos de **PIAGET** no parecen apoyar su propia hipótesis. Al interpretar las respuestas ofrecidas en la entrevista, **PIAGET** sostiene que los niños consideran las reglas de los juegos como inalterables y que juzgan como mala cualquier modificación, incluso aunque esté basada en el consenso, mientras que **TURIEL** piensa que las reglas son entidades externas, pero no en el sentido reificado que **PIAGET** suponía, sino considerándolas como prohibiciones que la autoridad lleva a efecto y obliga a cumplir. Los niños discriminan de modo sistemático entre diferentes clases de reglas. Esto indica que las entienden e interpretan desde la perspectiva del modo de razonar específico del dominio al que pertenecen.

Cuando las reglas se ven como algo inalterable es porque los actos se consideran malos y no a causa de una reificación heterónoma de la regla, de la autoridad, o por una confusión entre reciprocidad social y ley física. Al abordar el dominio convencional, los mismos niños comprenden que es posible alterar las reglas mediante consenso y que pueden diferir de modo legítimo de un contexto a otro.

Los niños pequeños realizan juicios morales que van mucho más allá de la obediencia heterónoma hacia las reglas y hacia la autoridad y probablemente tampoco posean una concepción global indiferenciada del castigo. **PIAGET** mantenía que el niño de orientación heterónoma no rechaza ninguna conexión entre el contenido de las transgresiones y el tipo o severidad de los castigos asociados.

Observa **TURIEL** que no se han estudiado de forma detallada las concepciones sobre el castigo en relación a la dimensión moralidad-convención. Sin embargo, considera que los resultados existentes no apoyan la idea de que el niño pequeño tenga una concepción global del castigo y crea en la necesidad de que éste haya de ser severo.

En el estudio de **SMETANA** (1981 a) los niños entre los dos años y medio y cuatro y medio pusieron en relación la severidad del castigo y los tipos de transgresión y afirmaron que las transgresiones morales deberían recibir un castigo más severo que las convencionales.

En el estudio de **DAVIDSON, P., TURIEL, E.** y **BLACK, A.** (en prensa) con niños de seis años obtuvo resultados similares. Se debían administrar castigos cuando hubiera contravenciones morales, pero no en el caso de transgresiones convencionales. Los niños establecen las relaciones conceptuales entre el castigo y el contenido de la transgresión, distinguen entre retribuciones merecidas y no merecidas y limitan el castigo a los dominios sociales.

En un estudio de **IRWIN** y **MOORE** (1971) con niños de tres a cinco años ante las historias que se les presentaban de la autoridad que administraba castigos a inocentes y culpables, los niños elegían a los culpables.

En el estudio realizado por **WESTON** y **TURIEL** (1980) con niños de cinco a siete años se presentaban historias de niños que cometían errores aritméticos y transgresiones

sociales. Muchos afirmaron que el castigo debería ser administrado frente a las transgresiones sociales pero prácticamente todos decían que no debería castigarse al niño que cometía el error aritmético.

En opinión de **TURIEL**, **PIAGET** considera como morales situaciones-estímulo que no lo son desde la perspectiva del adulto. Investigaciones recientes muestran cómo los niños pequeños juzgan de diferente modo las situaciones que suponen un daño físico a las personas que dañan objetos materiales.

ELKIND y **DABEK** (1977) emplearon métodos adaptados a partir de los procedimientos de **PIAGET.** El resultado fue que los niños evaluaron como peores las transgresiones que causaban daños a las personas frente a las acciones cuyo resultado era un daño a la propiedad.

En el estudio de **IMAMOGLU** (1975) se encontró que los niños pequeños de menos de cinco años juzgaban según sus intenciones los actos que perjudicaban a las personas.

Un trabajo de **LICKONA** (1971) ofrece pruebas adicionales de que los niños consideran que las consecuencias morales y materiales son diferentes. En entrevistas a niños de primer grado, en relación con historias que implicaban un daño material y otras que variaban la intencionalidad y plausibilidad del engaño, los sujetos juzgaron según las intenciones del agente las situaciones que implicaban una mentira y según sus consecuencias los sucesos referidos a un daño material. **PIAGET** encontró una tendencia de edad más clara en los casos referidos a robo y engaño que en aquellos que trataban sobre el descuido y el daño material.

Recientemente se han diseñado muchos estudios (**KEASEY**, 1979) sobre este tema y algunos trabajos han replicado los métodos de **PIAGET** obteniendo resultados similares.

Si **PIAGET** ofrecía dos explicaciones a la responsabilidad objetiva, una, que el niño juzga según las consecuencias ya que las consecuencias se utilizan para evaluar el grado de desviación de la conformidad respecto a reglas y mandatos externos y la otra, que el niño es incapaz de coordinar los conceptos de intención moral y motivo con el de consecuencia, Sin embargo, **TURIEL** (1983) opina que:

> **"Hemos afirmado anteriormente que los juicios de los niños no se basan en la conformidad a las reglas y la autoridad, pero de ello no se sigue que pueda emplearse el tema de las consecuencias como forma de evaluar la desviación de reglas y mandatos. Es más probable que el especial interés de los pequeños por las consecuencias y no por las intenciones refleje su incapacidad para coordinar ambas a la hora de realizar juicios morales".**
>
> **(TURIEL, 1983, p. 187).**

En el trabajo de **DAVIDSON**, los niños de todas las edades evaluaban de modo negativo las transgresiones morales (95% de los niños de seis años, 95% de los niños de ocho años, 100% de los niños de diez años). Las evaluaciones de estas contravenciones se basaban en justificaciones, a diferencia de las realizadas sobre las convencionales que

apelaban al daño inflingido, al bienestar y a la justicia. La evaluación de los actos bienintencionados mostró diferencias de edad: el 90% de los niños de diez años evaluó el acto positivamente y el 50% de los de seis años lo seguía haciendo de forma negativa.

Esto estaría de acuerdo con la tesis de **PIAGET** sobre la responsabilidad objetiva, pero no estaría de acuerdo con sus precisiones de que la responsabilidad objetiva se asocia con una orientación hacia las reglas y hacia la autoridad. En el estudio de **DAVIDSON** tanto los niños de seis años como los mayores consideran que un acto mal intencionado era peor que uno realizado con buena intención.

La diferencia en el modo en que los niños conciben el castigo de los actos morales y convencionales bienintencionados muestra que la falta de interés por las intenciones es específica de los temas morales. En el caso de las transgresiones bienintencionadas de reglas convencionales, el 90% de los niños de seis años afirmaron que la persona bienintencionada no debería ser castigada.

En los actos relativos al dominio de la moral, la transgresión es vista como intrínsecamente mala y el autor debe ser castigado, independientemente de su intención. Por el contrario en el dominio convencional las transgresiones no tienen el mismo status "impersonal" que en el moral y los propósitos del agente tienen importancia.

Los niños mayores al evaluar los actos morales, toman en consideración las intenciones, coordinan la evaluación del acto con el propósito del agente y sobre esta base elaboran una evaluación moral.

Las posteriores investigaciones de **PIAGET** acerca del desarrollo cognitivo no social modificaron su primera visión del desarrollo como un conjunto de diferenciaciones generales (por ejemplo, entre lo objetivo y lo subjetivo, lo físico y lo social), pero como hemos visto, fue **KOHLBERG** (1958, 1963) quien llevó a cabo la más amplia investigación sobre juicios morales basándose en los trabajos de **PIAGET** y en sus posteriores formulaciones teóricas.

4.3. KOHLBERG Y TURIEL: MORALIDAD Y CAMBIOS EVOLUTIVOS

TURIEL (1975, 78 a, 78 b) centró sus investigaciones en el desarrollo del juicio moral en la adolescencia y sobre el desarrollo del razonamiento socio-convencional. En 1974 a partir de la secuencia de estadios propuesta por **KOHLBERG** comprobó que existe una fase de transición entre el estadio cuatro y el cinco. Las respuestas de los jóvenes se caracterizaban, por una parte, por ser inconsistentes y contradictorias y por otra, reconocían una diversidad de sistemas de valores, lo que implicaba la diferenciación entre los aspectos morales y convencionales.

La etapa intermedia se caracteriza, como ya vimos en el capítulo dedicado a **KOHLBERG,** por un lado, por un escepticismo-relativismo ético extremo y por un egoísmo-individualismo ético, por otro, que **TURIEL** interpreta como una deformación de las estructuras convencionales que antecede a la formación de las postconvencionales. Sus investigaciones muestran que la aparición de concepciones morales no instrumentales es anterior a la adolescencia y no tiene su origen en las concepciones del sistema social.

Las concepciones morales en los niños pequeños no son solamente instrumentales u orientadas al castigo. Los niños pequeños pueden asociar diferencialmente la severidad del castigo con los tipos de transgresión y juzgan las transgresiones morales independientemente de las sanciones existentes **(SMETANA, 1981, a)**. Estas comparaciones morales se manifiestan en la primera infancia, se basan en inferencias sobre las relaciones interpersonales, como infligir un daño o con el trato desigual.

PIAGET y **KOHLBERG** destacaron rasgos significativos de los juicios de los niños como la obligatoriedad y la preocupación por las consecuencias. Este fenómeno no es exclusivamente instrumental (se refiere al daño inflingido a otros y al yo) y constituye la base de las primeras inferencias morales. Esto implica una forma de concebir las relaciones con los demás con un carácter obligatorio e inalterable.

En un estudio de **TISAK** y **TURIEL** (1982) se averiguó que los niños distinguen la importancia de las consecuencias en reglas relacionadas con relaciones interpersonales ("no pegar a otra persona") y reglas de prudencia relacionadas con el yo y que implican un daño (por ejemplo: "no montar en bicicleta en terreno resbaladizo"). Por otra parte, los niños pequeños no consideran que lo bueno sea lo mismo que las expectativas o sanciones de la autoridad.

Se puede observar la emergencia de concepciones relativas a los sistemas sociales, siendo en la adolescencia cuando la construcción de una concepción abstracta de sistemas sociales organizados jerárquicamente trae un mayor compromiso con lo convencional, basado en conceptos de coordinación y eficacia y no constituye una moralidad en términos de una adhesión a las estructuras sociales existentes. El niño distingue entre autoridad moral y social no moral mucho antes de llegar a la adolescencia y antes de que se llegue al estadio cuatro de la secuencia propuesta por **KOHLBERG.**

La distinción entre moralidad y convención no está relacionada con la edad. Según **TURIEL**, hay cambios evolutivos en los conceptos de evolución y organización social en individuos comprendidos entre seis y más de veinte años.

DAMON (1977) realizó un estudio que se centraba en las concepciones de justicia distributiva. Realizó entrevistas con niños de cuatro a diez años de edad empleando historias hipotéticas que relataban conflictos en el modo de compartir o distribuir algunos bienes entre un grupo de personas. Se trataba de averiguar las razones para compartir los bienes, las condiciones en que tendría lugar y los procedimientos a emplear para lograr unas distribuciones equitativas.

Los resultados de esta investigación ilustran los tipos de cambios que tiene lugar en la organización del pensamiento sobre la justicia en la infancia. Según las preguntas relacionadas con la distribución del dinero, **DAMON** (1977) formuló una secuencia de **seis niveles** que caracterizaban el desarrollo desde aproximadamente los cuatro hasta los diez años:

NIVEL 0-A, 0-B: En este nivel los niños carecen del concepto de justicia distributiva. Según **TURIEL,** esto puede ser por la dificultad inherente al empleo de entrevistas con niños de menos de cinco años o que realmente carezcan del concepto de justicia distributiva.

NIVEL 1-A: Todos deben recibir el mismo tratamiento en cualquier circunstancia. Justicia significa igualdad y ésta actúa impidiendo conflictos entre personas, es el criterio para una distribución justa de los recursos, que se deben repartir de modo que todos reciban la misma cantidad, con independencia de las contribuciones que se realicen. Las diferencias no se tienen en cuenta.

NIVEL 1-B: La justicia supone recompensa a las personas por su buen trabajo o sus contribuciones diferenciadas. Existe la obligación de devolver favores y recompensas.

NIVEL 2-A: Interés más por las personas que por sus actos. Se toman en consideración los méritos y necesidades de cada uno. Este interés implica una preocupación por su igualdad, para mantener la igualdad de las personas es necesario recompensar según las necesidades. La desigualdad de las acciones compensa las desigualdades existentes.

NIVEL 2-B: La preocupación por todos aquellos que participan en una situación que requiere un sistema de distribución, pero buscan una base sistemática para alcanzar la solución más justa. Establecen conexiones entre el modo en que se asignan las recompensas y la función de éstas en su contexto. Consideran la naturaleza de la situación, su contribución y las metas de la actividad.

Los cambios relacionados con la edad, observados en los conceptos de justicia distributiva, complementan los resultados que muestran la distinción entre moralidad y convención que no está relacionada con la edad. Hay cambios evolutivos en ambos dominios y además, los conceptos de cada uno de ellos difieren en distintas edades.

Se han encontrado pruebas de cambios evolutivos en los conceptos de convención y organización social en individuos en edades comprendidas entre seis y más de veinte años. La existencia de niveles en el concepto de justicia distributiva constituye una prueba de la presencia de cambios evolutivos en un significativo aspecto de juicio moral, pero aún es necesario extender el análisis a otros aspectos de los juicios morales de los niños, incluyendo sus conceptos de valor de la vida, los derechos humanos, la confianza y las obligaciones contractuales.

4.4. CRÍTICAS DE TURIEL A OTRAS TEORÍAS MORALES

Según el enfoque estructural el pensamiento está organizado y se construye a partir de las interacciones del niño con el medio. Las fuentes iniciales de la construcción del pensamiento y del conocimiento son las acciones sensoriomotoras e interiorizadas del niño sobre objetos, acontecimientos y personas, así como las interacciones con ellos. El pensamiento y el conocimiento no están dados en la estructura biológica del individuo ni provienen del medio, por ello, esta idea no es madurativa sino interactiva.

Una secuencia evolutiva supone cambios cualitativos en la ontogénesis, desde las más simples a las más complejas. Las relaciones entre el individuo y el medio son interactivas en el sentido de que la persona interpreta los acontecimientos mediante sus estructuras de pensamiento. El nivel de desarrollo llega incluso a establecer límites en la comprensión de los estímulos del medio físico y social.

TURIEL (1983) trata de aclarar las cuestiones planteadas por los detractores de la teoría evolutivo-estructural. Considera que el modelo estructural interactivo supone que existen relaciones sistemáticas entre el desarrollo y la naturaleza de los acontecimientos del medio con los que el niño se enfrenta y que difieren notablemente, lo que contribuye a la construcción de distintos dominios de conocimiento. Según este modelo, el conocimiento social se organiza dentro de dominios (el moral, el social, el psicológico), pero no se extiende a través de todos ellos. Por tanto, desde un punto de vista estructural, existe a la vez tanto la homogeneidad como la heterogeneidad en los procesos cognitivos.

Según **TURIEL** (1974, 1977), el cambio supone un conflicto entre dos tipos de conceptos, los del estadio anterior y los del emergente. Planteadas de esta forma las transiciones constituyen una fase identificable y no puede decirse que aparezcan de modo repentino y abrupto. Considera que la idea de que el niño en su evolución cambie bruscamente de un estadio a otro no está de acuerdo con los análisis estructurales de los conflictos, ni con las discrepancias y contradicciones que se proponen como componentes esenciales del proceso de equilibración.

Las estructuras cognitivas son parciales en el sentido de que abarcan dominios determinados de conocimiento, tales como el pensamiento lógico-matemático o el pensamiento moral. Para él, el desarrollo dentro de un dominio supone una reorganización del pensamiento, de modo que es posible identificar en cada uno de ellos secuencias separadas de evolución.

Desde la perspectiva de las estructuras parciales, los estadios o niveles de desarrollo no son unidades autónomas e independientes que se manifiestan en todas las tareas y situaciones.

TURIEL, en parte, está de acuerdo con el punto de vista psicoanalítico que propugna que la moralidad obliga al individuo a acatar las restricciones impuestas por el medio social. El autocontrol y las normas morales se adquieren a raíz de una modificación que sufre el

niño hacia los seis años, modificación cuya naturaleza está determinada por las imposiciones que los padres aplican a sus hijos:

> **"Los resultados que hemos presentado antes muestran que, generalmente, la moralidad comienza a desarrollarse a edad muy temprana, tal como propuso FREUD, pero a la vez indican también que a estas edades los niños discriminan y comprenden las asuntos morales en un grado muy superior al predicho por las teorías que postulan procesos de restricción o conformidad absoluta frente a un conjunto de normas".**
>
> **(TURIEL, 1983, pp. 208-209).**

Según sus investigaciones los niños pequeños pueden evaluar de forma compleja y con flexibilidad conceptual diversos factores de interacciones sociales y son capaces de realizar inferencias basadas en las interacciones sociales que han experimentado al principio de su vida. Considera que es posible afirmar que los conceptos sociales experimentan transformaciones cualitativas graduales y a largo plazo después de la primera infancia.

Destaca que la autocrítica es un importante componente de las teorías estructural y psicoanalítica. Según la concepción freudiana consiste en una reacción emocional internalizada y su función es la de asegurar el mantenimiento de las conductas que han sido impuestas al yo y que están en conflicto con las tendencias naturales. Mientras que, según la concepción estructural, es un proceso conceptual e implica el reconocimiento de errores, incoherencias y contradicciones internas del propio sistema de pensamiento. No supone una forma de castigo ni sirve para mantener una conducta impuesta, es un proceso de reflexión que provoca transformaciones evolutivas. Desde el punto de vista estructural hay una relación recíproca entre estímulo y respuesta, entre individuo y medio que estimula la autocrítica y la reorganización del pensamiento.

Por otra parte, en el enfoque conductista de internalización la moralidad equivale a la convención. Al igual que en la teoría Psicoanalítica el desarrollo moral se reduce a la adquisición de normas transmitidas al niño por otras personas, a la sustitución de la vigilancia externa de la conducta por su regulación interna y a la adquisición de un medio de autocontrol sobre las tendencias impulsivas. Conductismo y Psicoanálisis comparten el paradigma general de socialización, aunque sus propuestas sobre el modo concreto difieren notablemente. Así **SKINNER** (1971) redujo la moralidad a respuestas condicionadas y consideró que la adquisición y el fundamento de la conducta moral son idénticas a la de cualquier otra conducta aprendida, ya que todos los comportamientos se aprenden mediante los mismos mecanismos. La moralidad se equipara a otras restricciones sociales, a cualquier tipo de comportamiento como aprender a conducir un automóvil o tener aversión a ciertos alimentos. Otros teóricos menos estrictos son: **ARONFREED** (1968), **BANDURA** (1977) y **MISCHEL, W.** y **MISCHEL, H.N.** (1976) quienes postulan la existencia de un dominio de la moralidad distinguible de las conductas no sociales.

TURIEL (1983) considera que las teorías conductistas de internalización han acabado postulando un conjunto de componentes no especificados más vagos que en la teoría freudiana (el Superego como entidad mental interna, la identificación como mecanismo de adquisición unitario y global, la culpa como parte del Superego y como agresión internalizada

y la dinámica del conflicto edípico. Así, mientras que en **FREUD** los supuestos sobre el estado inicial del niño se basan en la teoría de los instintos, que a su vez forman parte de la explicación de los conflictos inherentes entre individuo y sociedad, en el enfoque conductista se afirma que en el estado inicial el niño es egoísta, pero esto queda sin explicar con una base experimental. Lo mismo ocurre con el conflicto entre normas, órdenes y obligaciones sociales. Tampoco está especificada la definición de moralidad y se supone que la moralidad está compuesta por aquellas conductas y normas que los padres y otros adultos imponen o transmiten a los niños.

En cuanto al contraste entre los puntos de vista basados en la acomodación a las normas (enfoque conductista) y la interpretación cognitiva de las interacciones individuo-medio, se han examinado los efectos de las prácticas de socialización en el moldeamiento de la conducta del niño y la adquisición de las normas. Se realizaron dos tipos de estudios: las investigaciones naturalistas sobre las prácticas de crianza de los padres y los análisis experimentales de los supuestos mecanismos de adquisición. Las investigaciones parten de que en nuestra cultura son los padres quienes tienen la responsabilidad principal en la socialización de los niños y se examinaron las correlaciones entre los métodos de crianza y disciplina empleados por los padres y el grado de internalización moral del niño, **(SEARS, MACCOBY y LEVIN (1957); HOFFMAN y SALTZSTEIN (1967); y HOFFMAN (1970, 1977).**

La evaluación de la internalización moral en los niños se llevó a cabo a través de informes de los padres acerca de su conducta, medidas de transgresiones en situaciones experimentales, medida de culpa internalizada y de la confesión espontánea de transgresiones por parte del niño. Postularon una tipología que incorpora tres clases de disciplina parental, la afirmación de poder, retirada de amor e inducción **(ARONFREED, 1968; BANDURA y WALTERS, 1963; y HOFFMAN, 1977)**.

La afirmación de poder consiste en el empleo de poder físico, castigo y deprivación de bienes. La retirada del amor implica la desaprobación hacia las acciones del niño, retirada de la atención, eliminación de signos de afecto y expresión de disgusto. La inducción consiste en el razonamiento con el niño sobre las consecuencias de su conducta sobre sí mismo y sobre los demás y es la que arroja mayor correlación con las medidas de internalización moral. Esto corrobora que el juicio es un elemento fundamental de las decisiones morales y que las interacciones recíprocas que implican una comunicación contribuyen al proceso de desarrollo.

Otros experimentos han abordado el problema de la conducta y el juicio moral **BANDURA** y **McDONALD** (1963), **STEIN** (1967) y **MILLER** y **DOLLARD** (1941), quienes realizaron uno de los primeros estudios experimentales diseñados con el fin de aplicar los principios del conocimiento instrumental (**HULL**, 1934) al aprendizaje de la conducta social de los niños. Tras un número suficiente de reforzamientos la imitación pasa a ser un comportamiento estable y habitual mediante el cual se adquieren otras respuestas sociales que sirven también para mantener la conducta aprendida. Se da una importancia fundamental a las recompensas y castigos que condicionan o moldean directamente la conducta y se presta poca atención a las variables cognitivas. Sin embargo, **TURIEL** considera que la situación experimental incluye comunicaciones implícitas que el sujeto interpreta de modo cognitivo y que le llevan a emitir sus respuestas. La propuesta de

MILLER y **DOLLARD** de que el refuerzo fortalece las respuestas imitativas tiene un corolario. Una vez adquiridas estas respuestas experimentan una extinción gradual y si no se refuerza su aparición serán necesarios varios ensayos sin recompensas para debilitarlos.

En el estudio de **GUINSBURG** y **TURIEL** (1968) se pusieron a prueba estas hipótesis. Los resultados estuvieron de acuerdo con las hipótesis de que las condiciones experimentales proporcionan al sujeto información pertinente a la tarea. Los experimentos sobre internalización moral se han centrado en tres tipos de influencia del medio: el castigo, el modelo o imitación de los modelos y la transmisión de las razones.

La mayoría de los estudios han girado en torno al "**paradigma del juguete prohibido**". Se estudia si el niño aprende a obedecer o no, el grado en que obedece a una orden que le prohibe jugar con algunos juguetes de los que dispone en la habitación experimental. De esta forma se manifiesta el grado de internalización de la repuesta moral. Las conductas morales se internalizan más mediante el condicionamiento a que da lugar la ansiedad producida por el castigo asociado a la iniciación de las respuestas prohibidas. En el paradigma del juguete prohibido los niños obedecerán las instrucciones del experimentador si consideran que la conducta que se les exige es moralmente neutra.

Pero según **TURIEL** (1983) los experimentos de "juguete prohibido" evalúan conductas que son moralmente neutras. Para los niños la prohibición de no jugar con ciertos juguetes es una restricción no moral, una imposición arbitraria en el sentido de que el experimentador podría exigir la acción opuesta sin alterar el status moral del acto:

> **"En estas situaciones experimentales la moralidad se define como la adhesión a las instrucciones del experimentador y se considera que los niños que obedecen a las normas se comportan de forma moral y los que no la siguen no se comportan de tal forma. De modo más general, la moralidad se define como la adhesión a las prohibiciones y proscripciones designadas socialmente (padres, profesores, "sociedad"). Según este enfoque, las conductas morales son actos arbitrarios que se convierten en no arbitrarios bajo ciertas condiciones psicológicas".**
>
> **(TURIEL, E., 1983, p. 222).**

El análisis de los experimentos basados en la internalización de conductas ha revelado que las respuestas del niño están parcialmente determinadas por la naturaleza del acontecimiento con el que se relaciona la prohibición. Así, en otro estudio (**SEARS**, **RAU**, **ALPERT**, 1965), se incluyó junto a la condición del juguete prohibido, una situación en la que el experimentador informaba al niño de que no debía tocar unos dulces que pertenecían a otra persona. Se dejaba al niño sólo y se medía la cantidad de dulces sustraídos. **TURIEL** (1978, a) concluye que los niños no respondían del mismo modo frente a las dos tentaciones y violaban menos la prohibición de los dulces que la del juguete prohibido y que en cualquier entorno social los niños juzgan todos los acontecimientos, incluyendo los castigos de los adultos. Por otra parte considera que las reinterpretaciones de las investigaciones experimentales proporcionan un apoyo a la tesis de que los castigos administrados por los padres probablemente sirven como comunicaciones implícitas.

4.5. MORALIDAD Y CONVENCIÓN SOCIAL: LA JUSTICIA

Las diferencias entre juicios morales y el campo de lo convencional es abordada por tratados filosóficos y se remonta a **ARISTÓTELES** cuando en su obra "**Ética a Nicómaco**" habla de justicia natural y convencional:

> **"Algunos filósofos son de la opinión de que la justicia es convencional en todas sus ramas, afirmando que la ley de la naturaleza no admite variación y actúa exactamente del mismo modo en todos los lugares -así el fuego arde aquí y en Persia- mientras que las reglas de la justicia cambian ante nuestros ojos. Qué reglas de la justicia sean naturales y cuáles legales y convencionales, en aquellos casos en que la variación es posible, no es algo obvio. Sin embargo, sigue siendo cierto que existe una cosa de este tipo que es natural, así como una justicia convencional".**
>
> **(ARISTÓTELES, Ética a Nicómaco, citado en WINCH, 1972).**

Recientemente contamos con las obras de **J.S. MILL** (1863), y en los tiempos actuales con las de **DWORKIN** (1978) y **GEWIRTH** (1978) y como ya hemos visto en capítulos anteriores en la obra de **RAWLS** (1971).

GEWIRTH (1978) se expresa así:

> **"Los juicios de obligación moral son categóricos en el sentido de que aquello que las personas deben moralmente hacer les plantea exigencias que, en derecho, no pueden evadir acudiendo a sus propios deseos egoístas o a sus variables opiniones, ideales o prácticas institucionales".**
>
> **(GEWIRTH, 1978, p. 24).**

TURIEL considera que es a partir de él junto con otros cuando es posible inferir un conjunto de criterios para el dominio moral. Las prescripciones morales son obligatorias, universalmente ampliables pues sirven para cualquier persona en circunstancias similares e impersonales, pues no se basan en preferencias individuales o inclinaciones personales. Están determinadas por criterios que no son el acuerdo o el consenso o de la convención institucional.

Las convenciones, sin embargo, están determinadas por el sistema social y la práctica institucionalizada constituye uno de los fundamentos para la adhesión a las convenciones, de ahí que éstas produzcan uniformidades en la conducta de los miembros de los sistemas sociales en funcionamiento. Destaca que la noción más apropiada para comprender la convención social, no es la de la regla, sino la del sistema constitutivo, las convenciones son relativas al contexto en el que existen. Afirma que las prescripciones morales no están determinadas por un consenso o definidas mediante la organización social, por ello no es posible aplicar la noción de sistema constitutivo de organización social al dominio moral.

Considera necesario clarificar que la moralidad se basa en conceptos disociables de los elementos que forman los contextos sociales específicos, esto no implica que este dominio no se aplique a la organización social, al contrario, asume que las diversas facetas del modo en que se organiza un sistema social pueden estar guiadas y normalmente lo están, por prescripciones morales.

RAWLS (1971) aspiró a incluir en el ámbito de su investigación a instituciones y sociedades. Pero la concepción de la justicia no está definida ni determinada por la organización social en su sentido constitutivo, por el contrario, se concede a sus principios un carácter a priori que sirve como guía principal del modo en que se regula la sociedad. La relación entre justicia y organización social es una relación de aplicación, de sus principios independientes a las disposiciones reales de la sociedad.

Las investigaciones realizadas indican que generalmente los sujetos de diferentes edades afirman que la adhesión a las reglas institucionales, los dictados de la autoridad y las expectativas sociales existentes suponen tener en cuenta consideraciones distintas a las implicadas en la preocupación por la justicia, el daño y los derechos.

4.6. RELACIÓN ENTRE JUICIO MORAL Y ACCIÓN

Otro de los temas abordados por **TURIEL** es el de las relaciones entre juicio y conducta que en otros ámbitos apenas sí se da. Considera que el interés por el comportamiento tiene su base en su reconocida importancia práctica, pero también en el supuesto de que las acciones de las personas no guardan una relación muy estrecha con sus juicios morales.

Tanto para el Psicoanálisis como para la teoría de la internalización de comportamiento, la conducta aparece disociada del pensamiento moral. Según la teoría freudiana las respuestas morales estables se adquieren mediante una recanalización de las tendencias instintivas en funciones limitadas del superego y se mantiene gracias a reacciones afectivas de culpa. El control de la conducta no se mantiene mediante un proceso racional, los juicios morales son epifenómenos, más bien racionalizaciones.

En el caso de los teóricos conductistas **SKINNER** (1971), **ARONFREED** (1968, 1976), **GRINDER** (1964) y **MISCHEL** y **MISCHEL** (1976) también consideran al juicio moral como epifenómeno. Para estos autores los juicios morales son representaciones cognitivas internalizadas de contenidos que el medio social transmite al niño. Son necesarios mecanismos de autocontrol bien intencionados para que no haya discrepancias entre los juicios que la persona expresa verbalmente y su comportamiento.

ARONFREED (1968) afirma que existen grandes discrepancias entre las afirmaciones verbales de los niños y su comportamiento real. Se basa en estudios en los que se van evaluando las afirmaciones verbales, a través de:

1) Presentación de preguntas directas sobre la conducta en situaciones concretas, como si se debe copiar en un examen **(HARTSHORNE y MAY, 1928-1930)**, o de quién copiaría y a quién ofrecerían ayuda **(MUSSEY, 1977)** y posterior observación en la práctica.

2) Administración de pruebas de conocimiento moral que supuestamente miden el grado de conocimiento y compromiso con los valores culturales, o comparación con la actuación en situaciones naturales experimentales.

3) En estudios que han empleado modelos de nivel evolutivo del juicio moral como los trabajos de **KOHLBERG** (1969) o **PIAGET** (1932), demuestran grandes discrepancias entre pensamiento y acción: **HOGAN** (1973), **KURTINES** y **GREIF** (1974) y **MISCHEL** y **MISCHEL** (1976).

TURIEL considera que sólo la tercera representa un método de evaluación del razonamiento sobre temas morales.

En los otros casos las capacidades predictivas del individuo son imprecisas ya que la mayoría de las personas tienen de sí mismas un conocimiento imperfecto y por otra parte, los sujetos no conocen todas las variables de la situación de la conducta.

Otros investigadores como **BLASI** (1980), basándose en una amplia revisión de la investigación, han llegado a la conclusión de que hay una relación significativa entre el pensamiento y la conducta moral. Las relaciones más claras eran las que existían entre los estadios de juicio moral y la evaluación de una conducta general natural: la presencia o no de delincuencia. Más débiles fueron las relaciones entre estadios de juicio moral y medidas conductuales de honestidad (por ejemplo, copiar en los exámenes o hacer trampas en los juegos, no devolver las cosas a otros que lo necesitaban). Había poca relación entre estadios de juicio moral y conductas en situaciones que daban lugar a presiones sociales para actuar de modo distinto a la propia elección natural, por ejemplo, obediencia a las instrucciones del experimentador de administrar choques eléctricos a otra persona.

TURIEL (1983) también está de acuerdo con esta sincronía, aunque no se dé siempre y haya incoherencias significativas entre ambos. Su propuesta básica es que para explicar las relaciones entre juicio y conducta debemos analizar la coordinación de los diferentes dominios de juicio social. Muchas situaciones que conllevan escisiones morales por parte del individuo, incluyen componentes relacionados con juicios sociales no morales. Las evaluaciones de coherencia ofrecen tan sólo una información parcial sobre relaciones de los diferentes tipos de juicios y conducta social.

Según **BLASI**, las asociaciones empíricas menos claras entre las medidas de juicio moral y la conducta aparecen en los estudios de situaciones en las que se enfrenta a los individuos con precisiones sociales que les llevan a actuar de modo contrario a sus propias elecciones morales.

En los estudios sobre conducta moral se han empleado un variado conjunto de situaciones y actividades. El contexto situacional es importante, no en el sentido de que las condiciones externas determinen la conducta, sino en el de que el comportamiento se relaciona con las interacciones, entre los dominios del juicio moral con las interpretaciones del contexto situacional y con los parámetros de la situación. Las acciones que sólo se registran a nivel de conducta pueden parecer similares cuando en realidad difieren en su intención y significado.

SMETANA (1981 y 1982), ha investigado las relaciones entre el juicio y el comportamiento, centrándose en la opinión de diversas mujeres acerca del aborto y en su decisión de interrumpir o no el embarazo. Se trataba de determinar el dominio o dominios de juicio que empleaban al razonar sobre el aborto y relacionaba estas atribuciones de dominio con las decisiones respecto a cómo actuar.

No todos los sujetos lo incardinaron en la misma categoría. Según su análisis la decisión acerca del aborto, constituye un tipo de elección de comportamiento que implica más de un dominio de juicio. La opción adoptada por estas mujeres mostraba una gran relación con su identificación e interpretación del dominio que difería en las distintas mujeres. No obstante, la mayoría de ellas no experimentó conflictos entre los dominios de juicio. Si hubo algún conflicto en la decisión sobre el aborto se manifestó a la hora de definirlo, pues algunas de las mujeres no sabían si adscribirlo al ámbito moral o al personal. Para el 25% era un problema moral, para el 35 % era un asunto no moral de naturaleza personal. Algunas mujeres coordinaron consideraciones morales y personales (24%) y otras emplearon ambos tipos de manera no coordinada y conflictiva (16%).

Frente al estudio de **GILLIGAN**, visto en páginas anteriores, que trataba el aborto como un problema moral, **SMETANA** considera que aquellas que coordinaban los dominios lo hicieron sucesivamente en el tiempo, tratándolo primero como un tema personal (durante un período que abarca hasta los tres o seis primeros meses de embarazo) y luego como tema moral. **TURIEL** destaca que la importancia de identificar el dominio al que se orientan los sujetos en un tema se hace evidente al analizar sus decisiones de conducta.

Otros experimentos son los llevados a cabo por **MILGRAM** (1963, 1974) sobre obediencia a la autoridad. Supone un claro ejemplo de una situación que plantea al individuo un conflicto entre consideraciones morales y sociales organizativo-convencionales.

Habitualmente se ha considerado que estos experimentos estudiaban la obediencia o desobediencia de las personas frente a una autoridad que exige la comisión de un acto que viola una norma moral la de no infringir un daño a otra persona. Los estudios sobre la relación entre juicio y conducta en situaciones experimentales se han centrado exclusivamente en los juicios morales de **BLASI** (1980); **KOHLBERG** y **CANDEE** (1979). Sin embargo, esta situación experimental incluye aparte de un fuerte componente moral, destacados rasgos sociales organizativo-convencionales que hacen probable que la conducta de los sujetos suponga una coordinación de juicios morales y convencionales.

4.7. CONCLUSIÓN

Según **TURIEL** el pensamiento se organiza y construye mediante las interacciones del niño y las interacciones con objetos, acontecimientos y personas. Las interacciones individuo-entorno con objetos y acontecimientos de tipos fundamentalmente diferentes darían lugar a la formación de conceptos distintos. Destaca que para comprender los conceptos construidos mediante las interacciones del niño, es necesario distinguir entre los diferentes tipos de acontecimientos experimentados. En las caracterizaciones globales expuestas anteriormente, el desarrollo de una forma de pensamiento, por ejemplo, los juicios morales, se explicaban diciendo que se originaban en su fusión con otros tipos de juicio, como las fusiones psico-social, o la de moralidad-sociedad.

El enfoque contrario sostiene que el pensamiento se organiza en dominios específicos, se propone que la ausencia de diferenciaciones de dominio, ni caracteriza adecuadamente el pensamiento del niño ni explica el origen de un dominio de pensamiento. La tarea consiste en identificar aquellos dominios sociales que forman sistemas organizados de pensamiento, en trazar sus respectivas secuencias evolutivas y en determinar los tipos de interacción individuo-medio, a partir de los cuales surgen.

Por tanto, los conceptos del individuo sobre la convención social están estrechamente relacionados con sus conceptos de organización social. En contraste con la convención, las prescripciones morales no se perciben como susceptibles de ser modificadas mediante consenso. Esto no significa que la moralidad sea fija e inalterable. En el dominio moral las acciones no son arbitrarias aunque las prescripciones morales están determinadas por factores inherentes, como opuestos a una forma concreta de organización social. Esto significa que los temas morales no se perciben como relativos al contexto social.

Las teorías morales que forman a las individuos se basan en conceptos relacionados con el bienestar de las personas, los derechos y la justicia, en el sentido del tratamiento comparativo en los individuos y los medios de distribución. Según **TURIEL** (1984), estos estudios aportan pruebas de que los niños pequeños distinguen entre moralidad y convención social y que la distinción se mantiene a medida que aumenta la edad. La comprensión que el individuo tiene de las reglas suponen una interacción entre la regla misma y el dominio de la acción a la que aquella se refiere; los conceptos de reglas no forman un sistema organizado y por tanto no son apropiados para un análisis por etapas.

La distinción entre moralidad y convención social aparece a una edad temprana (hacia los cuatro o cinco años) y se mantiene a lo largo de un amplio rango de edad. No debe entenderse que estas afirmaciones signifiquen que el desarrollo cognitivo no experimente cambios estructurales con la edad. En síntesis sus conclusiones son las siguientes:

1.- El desarrollo sociocognitivo no debe analizarse de manera global.

2.- Los juicios sociales del individuo no forman un sistema unificado.

3.- No hay distinciones relacionadas con la edad entre dominios.

4.- Las distinciones deben hacerse entre funciones que formen y no formen sistemas organizados.

5.- El lugar para buscar cambios relacionados con la edad es dentro de los dominios de conocimiento delimitados.

6.- Los cambios estructurales se producen dentro de los dominios moral, social y psicológico.

7.- El desarrollo progresa desde nociones rudimentarias e instituciones sociales, basadas en uniformidades percibidas y relaciones de poder a una concepción de los sistemas sociales, basada en regularidades observadas en las reglas, roles e instituciones como sistemas organizados jerárquicamente que sirven para coordinar interacciones sociales.

8.- El análisis de dominios por separado no excluye la posibilidad de que se identifiquen ítems que incluyan componentes de más de un dominio. Los juicios sobre tales temas supondrían la coordinación de conceptos pertenecientes a dominios diferentes.

Sin embargo, como destacan **PUIG ROVIRA, J.M.** y **MARTÍNEZ MARTÍN, M.** (1989), aún quedan otros problemas como cuál es el origen de los precoces juicios morales autónomos, cómo se relacionan con el pensamiento moral posterior que presentan **PIAGET** y **KOHLBERG,** el papel de la emotividad en la fundamentación de los juicios morales, por qué los individuos construyen más adelante modalidades de juicio más complejas. Y sobre todo, cómo su interesante aportación se relaciona con las aportaciones de **PIAGET** y **KOHLBERG.**

Aunque no ha derivado su investigación hacia consecuencias educativas, ha mostrado cómo en la discusión de dilemas y situaciones vitales hay que tener en cuenta todos los aspectos que entrañan.

5. LA ÉTICA DISCURSIVA: JÜRGEN HABERMAS

En este capítulo voy a tratar de las convergencias de la Ética Discursiva de **HABERMAS** con la Psicología Analítica de **SULLIVAN** y **ERIKSON,** y con la Psicología Evolutiva de **PIAGET** y **KOHLBERG**, que giran en torno al concepto de identidad del yo. **HABERMAS** establece un paralelismo entre la teoría de **PIAGET** del desarrollo cognitivo y la teoría de **KOHLBERG** del desarrollo moral. Critica a **GILLIGAN** que no tenga en cuenta que la aplicación específica a un contexto de normas generales no se debe mezclar con la cuestión de la fundamentación. Frente a **RAWLS**, niega que se produzca en la posición original una verdadera acción comunicativa, defiende que el conflicto moral sólo puede resolverse mediante acuerdo normativo, que sería debatido hasta que se produzca su reconocimiento intersubjetivo. Destaca la importancia de las situaciones límites y el resentimiento en el desarrollo moral, idea que recoge de **STRAWSON**. Muestra, de esta forma, la complejidad de los sentimientos morales (fundamentalmente el sentimiento de culpabilidad) a través del lenguaje, que él considera que es susceptible de una investigación pragmático-formal de la acción comunicativa. Veremos qué se entiende por tal, así como el postulado ético-discursivo **(D)** y el postulado de la universalidad **(U)** y cómo la conciencia se expresa sobre todo en juicios sobre conflictos de acción moralmente relevantes, que son susceptibles de una solución consensual.

JÜRGEN HABERMAS trata de resolver al mismo tiempo los cuatro problemas de la teoría de **KOHLBERG:** la falta de comprobación empírica de la sexta etapa que cuestiona que se trate de etapas "naturales"; los casos de regresión posteriores a la adolescencia; cómo integrar en el modelo de etapas a los "relativistas" y "escépticos axiológicos" y cómo resolver los aspectos psicodinámicos de la formación del juicio. Cognitivismo, universalismo y formalismo se dan en este enfoque ético. La ética discursiva se ajusta al concepto constructivista de aprendizaje en la medida en que entiende la formación de la voluntad discursiva como la forma reflexiva de la acción comunicativa y exige un cambio de actitud para la transición de la acción al discurso. Pero frente al contractualismo unilateral, basado en un pacto entre individuos, la ética discursiva propone un consenso solidario, frente al empatismo kohlbergiano accede esta ética al nivel universal de la solidaridad.

En Frankfurt a comienzos de los años setenta, surge una nueva propuesta ética en el campo filosófico cuyos principales representantes, **APEL** y **HABERMAS** han designado con diferentes nombres como "**ética dialógica**", "**ética comunicativa**", "**ética de la responsabilidad solidaria**" y "**ética discursiva**". Según sus creadores es una ética cognitivista, deontológica, formal y universalista y como destaca **A. CORTINA** (1989) la Ética Discursiva surge por imperativos de los tiempos actuales:

> **"En efecto, la ética discursiva constituye la construcción filosófica propia de la etapa sexta en el desarrollo de la conciencia moral, tal como KOHLBERG lo expone, en la medida en que se basa en principios éticos universales y adopta una perspectiva procedimental. Desde ella es posible reconstruir un concepto de razón práctica que nos permite afrontar solidaria y universalmente las consecuencias planetarias que hoy tiene el desarrollo científico-técnico, pero también asegurar la intersubjetividad humana desde una unidad formal, tras la progresiva**

disolución de las imágenes del mundo con contenido, y hacer efectivamente posible el respeto a la diversidad, propio de la experiencia democrática".

(CORTINA, A., 1989, p. 535).

La idea kantiana de persona como individuo autolegislador de sus máximas se transforma en la ética discursiva en la idea de un ser dotado de competencia comunicativa, a quien nadie puede privar racionalmente de su derecho a defender sus pretensiones racionales mediante el diálogo. El cognitivismo enraizará en una Filosofía del Lenguaje, sus alternativas son la estrategia y la ruptura de la comunicación, pero sólo el discurso es la prolongación racional de las pretensiones implícitas en el acto de habla. De ahí que la condición de verdad de un enunciado consista en el consentimiento potencial de todos los dialogantes potenciales, es decir, en la expectativa de alcanzar un consenso racional.Frente a la formulación kantiana del imperativo de la universalización, este principio llevará incorporado el consecuencialismo, formulado así:

"Cada norma válida habrá de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se seguirían de su acatamiento universal para la satisfacción de los intereses de cada uno (previsiblemente) puedan resultar aceptados por todos los afectados (y preferidos a las consecuencias de las posibles alternativas conocidas)".

(HABERMAS J., 1983, pp. 75, 76).

Es una reformulación del imperativo kantiano de la universalización, en la que se expresa una razón dialógica que tiene en cuenta las consecuencias que se seguirán en el caso de que la norma entrara en vigor. La voluntad racional, lo que todos podrían querer, sigue siendo el criterio para legitimar normas morales. Frente a **KANT** no serán todos los seres racionales sino todos los afectados por la entrada en vigor de la norma. Como dice **APEL:**

"...todos los seres capaces de comunicación lingüística deben ser reconocidos como personas, puesto que en todas sus acciones y expresiones son interlocutores virtuales y la justificación ilimitada del pensamiento no puede renunciar a ningún interlocutor y a ninguna de sus aportaciones virtuales a la discusión".

(APEL, K.O., 1985, p. 400).

HABERMAS realiza una importante labor de síntesis de la teorías del desarrollo moral y su relación con la identidad del yo en sus obras: "**La reconstrucción del materialismo histórico**" (1981) y "**Conciencia moral y acción comunicativa**" (1983), como iremos viendo a lo largo de estas páginas. En estas obras pretende demostrar que la teoría de **KOHLBERG** sobre las fases de la conciencia moral cumple las condiciones formales de una lógica evolutiva, al ser reformulada en el marco de la teoría de la acción y pone al descubierto lagunas como la no consideración de factores motivacionales. Considera que existe una relación entre las pautas de socialización, los procesos típicos de la adolescencia, las soluciones a esas crisis y las formas de identidad. Este nexo es capaz de explicar actividades profundas y políticamente relevantes.

5.1. DESARROLLO Y CONCEPTO DE IDENTIDAD DEL YO

HABERMAS (1976) mantiene algunas convergencias con las tradiciones teóricas que tienen en cuenta que el problema del desarrollo se puede ordenar en torno al concepto de identidad del yo. Es el caso de la Psicología Analítica de **SULLIVAN** y **ERIKSON** y de la Psicología Evolutiva de **PIAGET** y **KOHLBERG,** que ya hemos visto en páginas anteriores y en la "teoría de la acción", influida por el interaccionismo simbólico de **MEAD, BLUMER** y **GOFFMANN**. Los puntos coincidentes, que destaca **HABERMAS** (1976) son los siguientes:

1.- La capacidad lingüística y de acción del sujeto adulto es el resultado de la integración de procesos de maduración y aprendizaje, en los que es posible distinguir entre sí los aspectos cognitivo, lingüístico, psicosexual o motivacional. Ésta parece vinculada a la capacidad de participar en acciones y discursos.

2.- El proceso de formación que hace a los sujetos capaces para el lenguaje y la acción recorre una secuencia irreversible de estadios evolutivos discretos que son cada vez más complejos y cada estadio implica al precedente. Este concepto de la lógica de desarrollo fue elaborado fundamentalmente por **PIAGET,** como ya hemos visto en páginas anteriores al hablar de los estadios. **FLAVELL, J.H.** (1972) destaca que de los estadios del desarrollo cognoscitivo hablan tanto **PIAGET** como **KOHLBERG** bajo las condiciones siguientes :

a) Los esquemas cognitivos de los diferentes estadios divergen entre sí cualitativamente, constituyendo un todo estructurado.

b) Tales esquemas se ordenan en una secuencia invariante y a la vez jerárquicamente estructurada. Esto supone que ninguna fase puede alcanzarse sin haber recorrido las precedentes y que los estadios de desarrollo se han integrado en un nivel más elevado.

c) Las soluciones dadas por los individuos a sus problemas corresponden al nivel más alto alcanzado.

3.- El proceso de formación es discontinuo y crítico. Cada nuevo estadio viene precedido de una fase de "desestructuración" y en parte de regresión del precedente. Representa una condición necesaria del dominio de otras crisis venideras el haber experimentado la solución productiva de una crisis.

4.- El proceso de formación se caracteriza por una autonomía creciente, que el yo conquista al resolver los problemas y al tener una capacidad de resolución cada vez mayor.

5.- La identidad del yo designa la competencia de un sujeto capaz de lenguaje y acción para satisfacer determinadas exigencias de consistencia. La identidad del yo,

resulta dependiente de determinadas premisas cognoscitivas y de interacciones sociales. Se genera a través de la socialización y se refuerza y despliega por la individuación, es decir, por la vía de una creciente independencia con respecto a los sistemas sociales.

6.- Un importante mecanismo de aprendizaje es la conversión de estructuras exteriores en interiores, lo que **PIAGET** denomina interiorización y el Psicoanálisis internalización.

Pero a pesar de estas convergencias ninguna de estas tres tradiciones teóricas, en opinión de **HABERMAS,** ha conseguido explicar satisfactoriamente el concepto de identidad del yo, pues considera que los problemas evolutivos no pertenecen a una sola dimensión, sino que afectan a funciones de orden cognitivo, motivacional y comunicativo y las formaciones del Superego pueden analizarse al margen del desarrollo psicosexual. Por otra parte, cree que desde el punto de vista intuitivo, es posible rastrear en las fases de desarrollo indicadas alguna lógica interna, y no presta atención a la relación que la pretendida lógica del desarrollo del yo guarda con las condiciones empíricas, bajo las que se va plasmando en biografías concretas.

HABERMAS continuando la tradición cognitivista de **PIAGET** y de **KOHLBERG** se propone responder a estas cuestiones. Partiendo del estudio de la conciencia moral demostrará que sus bases cumplen las condiciones formales de una lógica evolutiva cuando se les reformula en el marco de la teoría de la acción y que la identidad del yo, exige dominar cognitivamente el nivel de la comunicación; sólo entonces el individuo será libre y autónomo respecto a las normas.

5.2. CONSIDERACIONES DE HABERMAS EN TORNO A PIAGET Y A KOHLBERG

HABERMAS en su obra "**Conciencia moral y acción comunicativa**" (1983) lleva a cabo una crítica de la obra realizada por **KOHLBERG:**

> **"En primer lugar, la pretensión de objetividad de la teoría de KOHLBERG parece peligrar debido a que concede primacía a una determinada teoría moral sobre las otras. En segundo lugar, la teoría de KOHLBERG es ejemplo de división del trabajo absolutamente peculiar; entre la reconstrucción racional de las intuiciones morales (Filosofía) y el análisis empírico del desarrollo moral (Psicología). En tercer lugar, las intenciones expresas de KOHLBERG son al mismo tiempo arriesgadas y provocativas y suponen un desafío para todo aquel que no quiera reprimir al científico social o al filósofo práctico que lleva dentro".**
>
> **(HABERMAS, J., 1983, p. 47).**

Establece un paralelismo entre la teoría de **PIAGET** del desarrollo cognitivo y la teoría de **KOHLBERG** del desarrollo moral:

1.- Ambas tratan de explicar competencias que se definen como capacidades para resolver ciertos tipos de problemas empírico-analíticos o práctico-morales. Los dos autores describen la competencia en materia de objetivos de los adolescentes en el marco de reconstrucciones racionales del pensamiento formal-operativo y del juicio moral postconvencional. También comparten el concepto de "**aprendizaje constructivista**", es decir, que el aprendizaje es el proceso de solución de problemas en el que el sujeto que aprende participa de modo activo; el proceso de aprendizaje es dirigido de modo inmediato por las opiniones de quienes aprenden. El aprendizaje puede entenderse como un tránsito en la interpretación de un problema a otra interpretación. De modo que a la vista de la segunda interpretación, el sujeto que aprende puede aclarar por qué es falsa la primera. Establecen una jerarquía de esferas distintas de aprendizaje o etapas. Toda esfera individual se define como un equilibrio relativo de operaciones cada vez más complejas, abstractas, generales y reversibles.

2.- En sus últimos trabajos **PIAGET** (1967) se inclina a comparar sus propuestas con la teoría de sistemas. El concepto de equilibrio remite a los criterios de adaptación de un sistema que se mantiene a sí mismo en un medio ambiente cambiante. **KOHLBERG** elude la falacia naturalista. Considera que su teoría moral se deriva en gran medida de **PIAGET,** quien sostiene que tanto la lógica como la moral se desarrollan gradualmente. Esta teoría presupone que toda etapa nueva (sea lógica o moral) es una estructura nueva que contiene elementos de la estructura anterior, pero que los transforma de tal manera que consigue un equilibrio más estable y más complejo. Estos presupuestos de equilibrio de la teoría psicológica están en relación evidente con la tradición formalista de la ética filosófica desde **KANT** a **RAWLS.**

3.- Ambos explican la adquisición de competencias supuestamente universales en el marco de modelos de evolución invariantes e interculturales. **KOHLBERG** aporta a la teoría moral que se puede defender una posición universalista y cognitiva frente al relativismo o escepticismo moral, arraigado en las tradiciones empíricas e ideológicas burguesas y que se puede probar la superioridad de una Ética formalista, derivada de **KANT,** frente a las teorías utilitaristas y contractualistas. **HABERMAS** considera bastante sólido el universalismo moral propuesto por **KOHLBERG,** aunque no ve tan claro la distinción entre su sexto ciclo -moral formalista- y su quinta etapa (utilitarismo normativo y moral contractual), pero cree que cuando **KOHLBERG** propone la "aceptación ideal de funciones" como "procedimiento adecuado" para las decisiones prácticas, se deja orientar por intuiciones kantianas correctas. **KOHLBERG** encuentra también en la teoría de **RAWLS** la intuición fundamental de que las normas válidas debieran contar con la aceptación universal.

4.- KOHLBERG adopta una posición deontológica, afirmando que la conciencia moral postconvencional requiere la percepción de la autonomía de las esferas morales. Las reconstrucciones racionales sobre las que debe apoyarse **KOHLBERG** pertenecen a un tipo de teoría "normativa" ya que explica las condiciones de cierta clase de pretensiones de validez (aquí no hay diferencia entre las teorías del juicio moral y lo que **PIAGET** llama el pensamiento operativo-formal).

5.- Según **KOHLBERG,** la reconstrucción filosófica de las intuiciones morales y la explicación psicológica de este conocimiento intuitivo se produce porque ambas son partes de una única teoría que se elabora en distintas direcciones. **KOHLBERG** considera que existe complementariedad entre la Filosofía moral y la teoría del desarrollo moral más que identidad. La ciencia puede comprobar si las concepciones morales de un filósofo concuerdan fenomenológicamente con los hechos psicológicos, que no puede justificar determinada concepción moral.

6.- La teoría empírica presupone la validez de la teoría normativa que emplea y por el contrario se hace dudosa cuando las reconstrucciones filosóficas no son utilizables en las relaciones de aplicación de la teoría empírica. La elaboración de datos está más dirigida por la teoría que las interpretaciones normales.

HABERMAS afirma que si la teoría es correcta estaremos en situaciones de encontrar equivalentes en contextos adecuados a los dilemas en todas las culturas, de forma que se puedan comparar en lo que respecta a aspectos importantes de la teoría. Como hemos visto, **KOHLBERG** define seis niveles del desarrollo de la conciencia moral que se expresan en juicios sobre conflictos de acción moralmente relevantes. La solución moral excluye la utilización manifiesta de la violencia, así como un compromiso fácil, pudiendo interpretarse como una continuación de la acción comunicativa, orientada a la comprensión.

Se admiten soluciones que, aunque perjudiquen los intereses de alguno de los implicados, permita una ordenación transitiva de los niveles aludidos bajo una perspectiva asumida en cuanto capaz de suscitar un consenso, por ejemplo, el criterio de una vida buena y justa y que en caso de transgresión comportan sanciones en términos de castigo, deshonra o culpa.

Aunque **KOHLBERG** alude a una lógica evolutiva y ofrece una base empírica notable, es **HABERMAS** quien intenta demostrar que la sucesión descriptiva de los tipos morales representa un nexo lógico-evolutivo. Su intención es la de lograr un objetivo a base de conectar la conciencia moral con las cualificaciones generales de la acción en términos de redes. Esto lo realiza mediante tres pasos:

1º.- Introduce estructuras de posible acción comunicativa en el mismo orden en que el niño lo va haciendo en este sector del universo simbólico. Luego a las estructuras básicas les asigna las competencias cognitivas necesarias para desenvolverse en el nivel respectivo de su entorno social.

2º.- Reconduce esta secuencia de modificaciones generales de la acción de roles a términos de lógica evolutiva.

3º.- Deriva de estos niveles de la competencia interactiva los niveles de la conciencia moral.

5.3. CONSIDERACIONES DE HABERMAS EN TORNO A GILLIGAN Y RAWLS

En opinión de **HABERMAS** (1983), **GILLIGAN** no hace una distinción suficiente entre el problema cognitivo de la aplicación y el problema motivacional del enraizamiento de las percepciones morales. Por ello tiende a distinguir el formalismo postconvencional (**FPC**) del contextualismo postconvencional (**CPC**), con referencia a la oposición entre situaciones de acción hipotéticas y reales. La cuestión de "si haré lo que debo hacer" se refiere exclusivamente al aspecto motivacional del problema de la mediación. La cuestión de "cómo he de entender el mandato general que dice lo que debo hacer en una situación determinada a fin de poder actuar en consecuencia" es de índole cognitiva.

Recalca que la cuestión de la aplicación específica a un contexto de normas generales no se debe mezclar con la cuestión de la fundamentación. Las normas morales no contienen las reglas de su aplicación, lo que requiere complementariamente la capacidad de la inteligencia hermeneútica o en palabras de **KANT**, el juicio reflexivo.

El relativismo contextual ha de resolver algunas insuficiencias que aparecen en la esfera postconvencional del juicio moral cuando no se resuelva los dos problemas mencionados que se dan como consecuencia. Se puede hablar de rigorismo moral cuando se enjuician sin flexibilidad las situaciones concretas mediante criterios morales abstractos. **GILLIGAN** tiene tendencia a utilizar equivocadamente estas deficiencias, convirtiéndolas en rasgos de la primera etapa normal de pensamiento postconvencional (**FPC**).

Esta construcción vincula la distinción entre **FPC (formalismo postconvencional)** y el **CPC (contextualismo postconvencional)** con la oposición entre una orientación a la justicia de un lado, y de otro, a la asistencia y responsabilidad respecto a un grupo determinado de personas, que sostiene la hipótesis de que estas orientaciones se reparten de modo desigual entre los sexos.

Para **HABERMAS,** como ya hemos visto, el "**punto de vista moral**" en sentido estricto, comienza a constituirse de la segunda a la tercera etapa de la interacción. El mundo social se moraliza en función de la actitud hipotética de un participante en la argumentación. La abstracción deontológica separa las cuestiones de la justicia de las de la vida buena. De este modo se separan las cuestiones morales de su contexto al tiempo que se libera de las respuestas morales de sus motivos empíricos. De esas separaciones se deriva la necesidad de aplicar en su contexto las percepciones morales, enraizadas motivacionalmente.

La solución a estos problemas requiere una mediación de moralidad y eticidad que supere aquello que pueden rendir los juicios morales en el sentido de una ética deontológica. Por este motivo cree que no tiene mucho sentido querer revisar o completar las etapas del juicio moral. Estos problemas se encuentran en una esfera distinta de la del juicio moral; requieren otro tipo de resultados, esto es, sensibilidad para el contexto e ingenio de un lado, y capacidad de autodecisión autónoma, del otro.

Las aportaciones críticas al debate abierto por **GILLIGAN** fueron llevadas a cabo por **L. KOHLBERG** y **C. CANDEE** (1980), **J. HABERMAS** (1981) y **G. NUNNER-**

por **L. KOHLBERG** y **C. CANDEE** (1980), **J. HABERMAS** (1981) y **G. NUNNER-WINCKLER** (en prensa), ante ellas **HABERMAS** (1983) considera que:

> **a)** Tanto **GILLIGAN** que pretende completar las etapas morales de **KOHLBERG,** con una etapa postconvencional, como **N. HAAN** mediante una jerarquía paralela de etapas, no diferencian suficientemente entre las cuestiones morales y las evaluativas, entre las cuestiones de la justicia y las de la vida buena. Si se quiere que las normas válidas incorporen intereses susceptibles de generalización, la significación de la validez normativa habrá de comprender el principio del bienestar general, ("**principle of beneficience" de FRANKENAS, 1973**) o el de asistencia a los no privilegiados, así como la responsabilidad por los demás ("**care and responsability**") en la medida en que estas expresiones señalan principios morales.
>
> **b)** La versión ético-discursiva del principio moral excluye una restricción ética del juicio moral. La razón práctica fundamentada en la ética discursiva requiere ingenio práctico en la aplicación de las reglas.
>
> **c)** La adopción ideal de función sirve como clave de un tipo especial de fundamentación procedimental. Requiere operaciones cognitivas ambiciosas, que mantienen relaciones internas con los motivos y las actitudes afectivas, tales como la empatía. La participación en el destino del prójimo es una condición afectiva necesaria para las actividades cognitivas que esperan a los participantes de la discusión.

En cuanto a **RAWLS, HABERMAS** niega que se produzca en la posición original una verdadera acción comunicativa. Las deficiencias del planteamiento rawlsiano se hacen patentes de modo especial en los casos de conflicto de acción, ya que estos suponen la interrupción del consenso normativo. Según **HABERMAS,** el conflicto moral sólo puede resolverse mediante otro acuerdo normativo, que sería debatido hasta que se produzca su reconocimiento intersubjetivo. En tal caso, no basta "**la voluntad conjunta**" de atenerse a las reglas procedimentales, sino que se hace precisa una "**argumentación real**".

La pretensión de universalidad y la exigencia de autodeterminación -características conjuntamente de lo ético- reclaman hoy, tras la "transformación de la filosofía" en racionalidad dialógica **(APEL)** de la filosofía una nueva formulación del imperativo categórico: En lugar de presentar monológicamente a los demás mi máxima validada como ley general he de presentarles mi propuesta a fin de que se efectúe por todos la comprobación discursiva de su aspiración de universalidad.

En **RAWLS** es patente y explícito su intención de reinterpretar a **KANT** como reconoce en su "**A theory of justice**" (1971), tras aseverar que la "**posición original** "era una interpretación procedimental de la concepción kantiana de la autonomía y del imperativo categórico **(RAWLS, 1971)**, reconoce que se aparta de **KANT** en dos puntos: Reemplaza en la elección al individuo noumenal por un colectivo noumenal y los sujetos no eligen en abstracto, sino en las circunstancias históricas de la justicia y afirma que la posición original no es una base axiomática o deductiva para derivar principios, sino un constructo normativo conforme a las exigencias normativas de una sociedad democrática moderna.

satisfactoria para todos. **HABERMAS** reitera la objeción de ahistoricidad que tantos críticos, sobre todo de orientación marxista, han esgrimido contra **RAWLS**, acusándole de haber retornado a las posiciones kantianas, es decir, a los planteamientos predialécticos **(RUBIO CARRACEDO, 1990)**.

En definitiva, la obra de **RAWLS**, según **BALLESTEROS, J**. (1989), pese a sus méritos, permanece anclada en los esquemas disyuntivos de la Modernidad, prefiriendo la libertad a la igualdad, el individuo a la sociedad, la razón a la naturaleza. Escrita en 1971, no logra anticipar los planteamientos del "nuevo paradigma" de carácter ecológico e integral, que va a producirse un año más tarde con motivo de la Conferencia de Estocolmo sobre Medio Ambiente.

Pese a su mayor sensibilidad por los problemas contemporáneos y sus exigencias de concreción histórica, los dos máximos representantes actuales de la Escuela de Francfurt, **HABERMAS** y **APEL,** se siguen moviendo dentro de las coordenadas fundamentales de la Ilustración y, por tanto, dentro de la lógica de la disyuntiva, que olvida la complementariedad de los opuestos. Ambos autores parecen olvidar la distinción entre conservadurismo económico (apoyado hoy con entusiasmo por los defensores de la Modernización y análisis económico de la política) y conservacionismo ecológico, que apela precisamente al recurso de la inalienabilidad de los bienes productivos de carácter no renovable.

5.4. IDENTIDAD DEL YO. SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD

HABERMAS (1976) muestra una paradoja en la identidad del yo: la persona es común, mientras que la individualidad es diferente, por eso la identidad del yo se pone a prueba en la capacidad del adulto para construir identidades nuevas en situaciones conflictivas y armonizarla dialécticamente con las precedentes para reorganizar sus interacciones en una biografía singular, bajo la guía de principios y modos de proceder racionales.

RUBIO CARRACEDO (1987) recalca que hasta aquí es obvio que **HABERMAS** sólo ha desarrollado este concepto de la identidad del yo en su vertiente cognoscitiva, no en su aspecto motivacional, desentendiéndose de los destinos instintivos en los que está inmerso el desarrollo del yo. Esto resulta claro en las dos grandes crisis de maduración del período edípico y de la adolescencia, en las que se aprenden los roles sexuales y se pone a prueba la fuerza motivadora de la transmisión sociocultural. El desarrollo del yo se ofrece como un proceso extraordinariamente plagado de riesgos, siendo un ejemplo de ello los desajustes frecuentes entre el juicio y la acción moral.

La relación que **HABERMAS** (1976) ha establecido entre niveles de competencia interactiva y de conciencia moral significa que cualquiera que disponga de una competencia interactiva de un determinado nivel habrá de desarrollar una conciencia moral del mismo nivel. Ante la presión de los conflictos el sujeto retrocederá en su actuación moral, incluso en sus dos dimensiones, los actos y los juicios morales, por detrás del umbral de su competencia interactiva.

El sujeto se halla bajo el imperativo de tener que elaborar conflictos conscientemente, la conciencia moral se configurará como un indicador del grado de estabilidad de la conciencia interactiva general. El nexo que existe entre la elaboración de conflictos y la moral se torna patente en las situaciones límite, en donde él considera que son personas "buenas" moralmente:

> **"Aquellas personas que también en situaciones de agobio, (esto es: en conflictos de acción relevantes en términos morales) aciertan a preservar su competencia interactiva aprestada para situaciones escasamente conflictivas, en lugar de rechazar inconscientemente el conflicto".**
>
> **(HABERMAS, 1976, p. 81).**

Se siente miedo cuando ante un conflicto moral obramos de modo distinto a como creemos que deberíamos comportarnos si lo hiciéramos con plenitud de juicio. En la medida en que repelemos estos temores, que señalizan el regreso a los miedos de la infancia, estamos ocultando la discrepancia existente entre capacidad de juicio y disposición de actuar.

La situación dual de la identidad del yo refleja el aspecto cognoscitivo-motivacional del desarrollo del yo y la interdependencia de sociedad y naturaleza. **HABERMAS** considera que el modelo de una identidad del yo espontáneo tiene un alcance y riqueza mayores que

un modelo de autonomía que se desarrolla exclusivamente desde puntos de vista de la moralidad como se observa en la más completa jerarquía de los niveles de la conciencia moral. El paso del sexto al séptimo nivel es el paso en términos filosóficos de una ética formalista del deber a una ética lingüística universal:

> **"...puede contemplarse en el hecho de que ya no se toma a las interpretaciones de necesidades como un dato, sino que las incluye en la formación discursiva de la voluntad. La naturaleza interior se inclina así hacia una perspectiva utópica".**
>
> **(HABERMAS, 1976, p. 82).**

En el nivel séptimo no basta un principio monológico de generalización aplicado en un marco interpretativo que escinde en legítimo-ilegítimo, deber-inclinación; es necesario un principio dialógico de generalización. Ese flujo comunicativo es el que permite la autonomía plena del yo, tanto interna como externa. En el medio de comunicaciones generadoras de valores y normas, los contenidos culturales recibidos de la tradición ya no representan plantillas sino que las necesidades pueden buscar y encontrar sus interpretaciones adecuadas. Este flujo comunicativo requiere estímulos, delimitaciones y dependencias.

Es un estilo cognoscitivo caracterizado como dependencia del campo que el yo, en su camino hacia la autonomía ha superado primeramente y después ha sustituido por un estilo de percepción y pensamiento interindependiente del campo. La identidad del yo hace referencia a una libertad que se autolimita en la intención de conciliar la dignidad con la felicidad.

Al igual que los psicólogos que hemos visto en anteriores capítulos, también **HABERMAS,** destaca el papel del conflicto en el desarrollo moral, que es donde se puede observar las personas "buenas" moralmente. Trata de demostrar que una ética filosófica debe aclarar la validez de deber ser de las normas y las pretensiones de validez que sostenemos en relación con acciones de habla relativas a las normas. Recoge la idea de **STRAWSON** (1974), quien en su obra elabora una fenomenología de la conciencia ética. Parte del sentimiento de indignación con que reaccionamos frente a los agravios para demostrar la realidad de las experiencias morales de forma que cuando la injuria padecida no se puede reparar se convierte en un profundo resentimiento, al que considera como expresión de un juicio moral y lleva a cabo las siguientes observaciones:

a.- En el caso de actos que lesionan la integridad de otro, el culpable o un tercero pueden pedir disculpas ("no creía que tuviera esta consecuencia", "no podía hacer otra cosa", "no tenía otra solución", "no sabía que..."). Cuando al agraviado se le piden disculpas y las acepta ya no se podría sentir herido o humillado de la misma forma y su indignación no se consolidará en resentimiento. Es necesario hacer hincapié en las circunstancias, sin afectar la responsabilidad del actor. (Sería el caso del acto de un niño, un loco o un beodo, o que fuera realizado por alguien que estaba fuera de sí o sometido a una intensa presión). La responsabilidad ha de atribuirse al actor de forma limitada. En este caso se debe adoptar una actitud objetivadora que excluya los reproches morales. Esto le lleva a la conclusión de que las reacciones personales del agraviado, como el resentimiento, solamente son posibles en la actitud realizadora de un participante en la interacción. La actitud objetivadora de un no

participante supera las funciones comunicativas de la primera y segunda personas y neutraliza el ámbito de las manifestaciones morales en general. La posición de la tercera persona hace que desaparezca este ámbito del fenómeno.

b.- STRAWSON muestra en qué medida están imbricados los distintos sentimientos morales en el ámbito de la relaciones internas. Son infinitos los matices de nuestros sentimientos de indiferencia, desprecio, animadversión, satisfacción, reconocimiento, aliento, confianza, siendo el centro de ellos los sentimientos de culpabilidad y deber. Le interesa fundamentalmente el que todas estas emociones, explicables desde un punto de vista analítico-lingüístico afectan a una praxis cotidiana a la que accedemos mediante una actitud de realización.

c.- La tercera observación conduce al meollo moral de las relaciones afectivas. El desengaño y el resentimiento provocan una indignación que se debe fundamentalmente al ataque contra una esperanza normativa subyacente que tiene validez para todos los pertenecientes a un grupo social, no solamente para "ego y alter" sino para todos los sujetos responsables, en general, en el caso de normas morales estrictas. Esta es la explicación del fenómeno del sentimiento de culpabilidad, que acompaña a los reproches que a sí mismo se hace el infractor. Los sentimientos de culpabilidad y de obligación superan el particularismo; la pretensión de alcanzar la validez general concede la dignidad de la autoridad moral a un interés, una manifestación volitiva o una norma. Existe una relación interna entre la autoridad de las normas vigentes y los mandatos. La indignación y el reproche que se dirigen contra el quebrantamiento de normas únicamente pueden apoyarse en un contenido cognitivo. Así deber hacer algo implica tener razones para hacer algo.

La Fenomenología de la moral de **STRAWSON** llega a la conclusión de que el mundo de las manifestaciones morales únicamente se deriva de la actitud realizadora de los partícipes en la interacción. Los resentimientos y las reacciones afectivas personales remiten a pautas suprapersonales del enjuiciamiento de normas y mandatos. Los sentimientos tienen la misma importancia para la justificación moral de las formas de actuación que las percepciones para la explicación teórica de los hechos.

Los fenómenos morales, según **HABERMAS,** son susceptibles de una investigación pragmático formal de la acción comunicativa. Para ello tiene en cuenta el trabajo de investigación de **TOULMIN** (1960), quien establece un paralelismo entre sentimientos y percepciones. Permite ver de otro modo una forma de acción que ha resultado problemática, ya sea para disculparla, criticarla o justificarla. Sirve para cambiar formas de acción o para justificar los juicios que merece. Por otra parte, es preciso explicar el significado de la verdad moral.

5.5. CONCEPTOS BÁSICOS DE LA ACCIÓN COMUNICATIVA

Voy a considerar en primer lugar a qué llama **HABERMAS** acción comunicativa, las obligaciones de los actores, el postulado ético discursivo **(D)** y el postulado de la universalidad **(U)** para pasar en el apartado siguiente a las estructuras generales de la actividad comunicativa.

HABERMAS (1983) llama comunicativas a:

> **" ...las interacciones en las cuales los participantes coordinan de común acuerdo sus planes de acción; el consenso que se consigue en cada caso se mide por el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez. En el campo de procesos de entendimiento lingüísticamente explícitos, los actores plantean pretensiones de validez con sus acciones de habla, en la medida en que se ponen recíprocamente de acuerdo y se trata, además, de pretensiones de verdad, de rectitud, de veracidad, según que se refieran en cada caso a algo en el mundo objetivo (como la totalidad de las realidades existentes) a algo en el mundo social conjunto (como la totalidad de relaciones interpersonales legítimamente reguladas) o a algo en el propio mundo subjetivo (como la totalidad de las vivencias a las cuales tiene acceso privilegiado)".**
>
> **(HABERMAS, 1983, p. 77-78).**

En la acción comunicativa cada actor aparece racionalmente impelido a una acción complementaria, gracias al efecto vinculante del acto de habla, derivándose obligaciones en la medida en que el hablante y el oyente se ponen de acuerdo en apoyar sus acciones e interpretaciones de las situaciones que no contradigan los enunciados aceptados como verdaderos en cada caso.

MARINAS, J.M. (1987) entiende por ética comunicativa:

> **"Cuando hablamos de ética comunicativa no nos restringimos a un tipo de enunciados etiquetados por la clasificatoria analítica como "el lenguaje moral". Lo que tenemos delante, lo que preocupa es más bien explorar la dimensión moral de todo discurso, de todo acto de comunicación. Sin negar la utilidad de las teorías de los actos de habla y, sobre todo, del partido que autores como el citado Habermas o Karl Otto Apel han sabido sacar de ellas, la discusión va más allá. Se orienta, y ya no como un brillante ejercicio académico, a sopesar las condiciones reales, posibles y deseables de la comunicación en la que damos en llamar sociedad anómica: los juegos del reconocimiento, el interés, la fusión o la dominación, el respeto o el cuidado que actuamos con palabras en nuestros rituales de intercambio, de interacción".**
>
> **(MARINAS, J.M., 1987, p. 67).**

Como ya hemos visto, las éticas cognitivas se remiten a la intuición que **KANT** formuló como el imperativo categórico, en el que subyace como destaca **HABERMAS** el carácter impersonal o general de los mandatos morales válidos. De acuerdo con la ética discursiva una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo, en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida. Este **postulado ético-discursivo (D)** sobre el cual ha de volver en referencia con la fundamentación de **postulado de la universalidad (U)**, ya presupone que se puede fundamentar la elección de normas.

De acuerdo con la propuesta de **RAWLS** del equilibrio reflexivo, el postulado de la universalidad se puede entender como una reconstrucción de aquellas intuiciones de la vida cotidiana que se encuentran en la base del juicio imparcial de los conflictos de la acción moral. Es una norma de argumentación que posibilita el acuerdo en los discursos prácticos, cada norma válida habrá de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se siguen en su acatamiento general para la satisfacción de los intereses de cada persona puedan resultar aceptados por todos los afectados.

La ética discursiva es una ética formal, no ofrece orientación de contenido alguno, sino un procedimiento, el del discurso práctico, que sirve para la comprobación de la validez de normas propuestas y establecidas con carácter hipotético. Los discursos prácticos han de admitir que su contenido esté dado de antemano. Sin el horizonte del mundo vital de un grupo social determinado y si no hubiera conflictos de acción en una situación determinada en la que los participantes consideren que su tarea sea la regulación consensual de una materia esencial conflictiva, carecería de sentido querer realizar un discurso práctico.

Los valores culturales llevan consigo una pretensión de validez intersubjetiva, pero no pueden aspirar sin más, a la validez normativa en sentido estricto, transcienden los procesos fácticos de acción. Las ideas de la vida buena caracterizan la identidad de grupos e individuos de forma que constituyen una parte componente de la correspondiente cultura o personalidad.

La ética discursiva descansa en reconstrucciones hipotéticas para las que se han de buscar confirmaciones plausibles en aquella esfera en la que compiten con otras teorías morales. Esta teoría está abierta a una confirmación indirecta (incluso depende de ella) por parte de otras teorías afines.

HABERMAS (1983) considera que como confirmación de esto cabe interpretar la teoría del desarrollo de la conciencia moral, elaborada por **KOHLBERG** y sus colaboradores. Según esta teoría, como ya hemos visto en páginas anteriores, el desarrollo del juicio moral va desde la niñez a la edad adulta, pasando por la juventud, según un modelo invariable. El punto normativo de referencia de la vía evolutiva empíricamente analizada está constituida por una moral orientada en función de los principios: en ello puede reconocerse la ética discursiva en sus rasgos esenciales.

Existe una congruencia entre la teoría normativa y la psicológica. En contra de las teorías relativistas que argumentan que otras culturas disponen de otras concepciones morales, la teoría del desarrollo moral de **KOHLBERG** ofrece la posibilidad de remitir la multiplicidad empírica de las concepciones morales preexistentes a una variación de

contenidos frente a formas de juicio moral y por otra parte, explica las diferencias estructurales como diferencias en las etapas del desarrollo del juicio moral.

A juicio de **KOHLBERG** (1983) la división del trabajo entre la ética filosófica y una psicología evolutiva regulada por los puntos de vista de la coherencia depende de las reconstrucciones racionales del comportamiento preteórico de sujetos capaces de enjuiciar con competencia y requiere una autoconciencia distinta, tanto de la ciencia como de la Filosofía. Hay una relación de dependencia recíproca. En el caso de la Filosofía Moral, no solamente depende ésta de las confirmaciones indirectas por parte de una psicología de la evolución de la conciencia moral sino que depende a su vez de unos datos previos de carácter filosófico.

5.6. ESTRUCTURAS GENERALES DE LA ACTIVIDAD COMUNICATIVA

HABERMAS (1976) considera que la conciencia se expresa sobre todo en juicios sobre conflictos de acción moralmente relevantes, que son susceptibles de una solución consensual. Asume el marco de la teoría de la acción introducida por **MEAD** y desarrollada por **PARSONS** (1951) sin sumarse a la teoría de los roles. Los conceptos básicos de la acción comunicativa que es necesario presuponer a los efectos de la percepción de los conflictos morales son:

a.- Expectativas concretas de comportamiento y las acciones intencionales correspondientes.

b.- Expectativas generalizadas recíprocamente interconectadas (normas y roles sociales que regulan las acciones).

c.- Principios que pueden servir a la producción o justificación de normas.

d.- Actores que se comunican entre sí.

e.- Orientaciones, en tanto que motivan la acción.

En el caso del niño de preescolar, que se encuentra en el estadio del pensamiento preoperativo en lo que atañe a la acción se compone meramente de expectativas de comportamiento y acciones concretas e individualizadas y sus consecuencias, sanciones o gratificaciones. Más tarde, cuando el niño ha aprendido a desempeñar roles sociales, su universo simbólico ya no se compone sólo de acciones que expresan intervenciones aisladas. Las acciones, ya sólo pueden entenderse como el comportamiento de expectativas de comportamiento generalizadas en lo temporal o como su transgresión. Cuando el joven pone en tela de juicio la validez de los roles sociales y las normas de acción experimenta una nueva expansión del universo simbólico. A partir de este momento surgen principios en virtud de los que puede enjuiciar normas opuestas. Los actores y sus necesidades se van introduciendo a través de los tres niveles en el universo de los símbolos:

a) En el primer nivel, las orientaciones que sirven de guía a la acción son las de placer/displacer.

b) En el segundo nivel, se va eliminando el egocentrismo en aras del reconocimiento social; los motivos toman forma de necesidades culturalmente interpretadas y su satisfacción tiene en cuenta las expectativas socialmente reconocidas.

c) En el tercer nivel, el proceso de interpretación de las necesidades alcanza a convertirse en objeto de formación discursiva de la voluntad. Más allá de las necesidades culturalmente interpretadas se abre paso a la crítica y a la justificación de tales interpretaciones.

Con respecto a la identidad del yo, en el primer nivel los actores no están insertos aún en el mundo simbólico; en el nivel segundo la identidad se desprende de la manifestación corporal de los actores, que aparecen como personas de referencia dependientes de roles y más tarde también como anónimos titulares de roles. Sólo en el tercer nivel se transmutan en personas capaces de afirmar su identidad.

Al creciente dominio de las estructuras generales de la actividad comunicativa y a la creciente independencia del sujeto de la acción frente al contexto corresponden competencias interactivas graduadas que se pueden agrupar en tres dimensiones:

a) En la primera dimensión el actor ha de estar en situación de poder comprender y cumplir expectativas singulares de comportamiento de otros.

b) La segunda dimensión se refiere a la percepción de los componentes motivacionales de las cualificaciones generales de roles; en el primer nivel no diferencia causalidad natural de la causalidad de la libertad; el segundo se caracteriza por discriminar entre lo necesario -debido y lo necesario- deseado y el tercer nivel aparece con la distinción entre heteronomía (tradición) y autonomía (justificación en base de principios).

c) La tercera dimensión que presupone a las anteriores tiene una vertiente cognitiva y otra emocional. En el primer nivel, sólo se capta lo particular y se perciben las acciones y los actores dependientes del entorno. En el segundo se procede a una diferenciación de las estructuras simbólicas generales y particulares. En el tercer nivel las normas particulares se tematizan en orden a su generalizabilidad. En esta dimensión los niveles se distinguen por el grado de generalización.

Los actores pasan de ser una combinación de atributos de roles para ser considerados como seres individuados y "yo por excelencia". Se da una ordenación jerárquica de las cualificaciones de roles según los criterios formales de reflexividad, abstracción-diferenciación y de generalización. Esta jerarquía fundamenta en principio la presuposición de una pauta lógica de desarrollo en el sentido de **PIAGET,** para ello parte del concepto de "conciencia moral", entendiendo por tal:

> **"Mi punto de partida es que con la locución "conciencia moral" aludimos a la capacidad de servirse de la competencia interactiva para una elaboración consciente de conflictos de acción relevantes en perspectiva moral".**
>
> **(HABERMAS, 1976, p. 77).**

Para la solución consensual de un conflicto de acción se requiere un punto de vista capaz de generar consenso, que es sólo posible desde la reciprocidad entre los actores. **HABERMAS,** siguiendo la línea de **MALINOWSKI** y de **MAUSS** considera que la reciprocidad no es una norma, sino que se encuentra inserta en las estructuras generales de la interacción posible, de modo que los sujetos tienen un saber intuitivo del criterio de reciprocidad.

En el nivel I pueden ser moralmente relevantes acciones y consecuencias, siempre concretas, entendidas como gratificaciones o sanciones: Cuando exige reciprocidad imperfecta tenemos el primer nivel del esquema de **KOHLBERG (punishment -obedience-orientation)**; cuando se requiera la reciprocidad perfecta tenemos el segundo (**instrumental hedonism**).

En el nivel II se amplía el sector de lo que es relevante de cara a la acción. Cuando se exige reciprocidad imperfecta para expectativas concretas de comportamiento, vinculadas a personas de referencia tenemos el nivel tres de **KOHLBERG (good-boy orientation)**, mientras que si se trata de los sistemas de normas alcanzamos el cuarto nivel (**law and order orientation**).

En el nivel III los principios se tornan tema moral, debiéndose exigir la reciprocidad perfecta. Los niveles de la conciencia moral se diferencian según el grado de la estructuración simbólica de los motivos de acción.

Así cuando las normas de acción admitidas lo son como reglas de maximización del beneficio y como normas jurídicas generales que sancionan el egoísmo racional compatible con el de los demás, es decir, cuando el egocentrismo del segundo nivel se eleva a la categoría de principio, se corresponde con el quinto estadio de **KOHLBERG (contractual-legalistic orientation)**. Hay una correspondencia con el sexto nivel (**conscience orientation**) cuando las normas de acción ostentan el carácter de normas morales generales, pero el individuo juzga críticamente la generalizabilidad de la norma en cuestión.

HABERMAS va a postular un **séptimo nivel**, diferenciado del sexto de **KOHLBERG:**

> **"Tan sólo en el nivel de una ética de un signo universalista pueden también las interpretaciones mismas (esto es: aquello que todo individuo cree deber entender y depender como sus intereses "verdaderos") convertirse en objeto de discurso práctico".**
>
> **(HABERMAS, 1976, p. 79).**

Defiende que se da una diferencia cualitativa respecto del sexto nivel de **KOHLBERG:**

> **"El principio de la justificación de las normas ya no es el principio, monológicamente aplicable, de la generalizabilidad, sino el procedimiento verificado en común, de la solución discursiva de las pretensiones normativas de validez".**
>
> **(HABERMAS, 1976, p. 79).**

Según **RUBIO CARRACEDO** (1987) se trata de una versión constructivista del método transcendental kantiano, paralela a la realizada por la escuela de **ERLANGEN** y por el mismo **RAWLS.**

5.7. LOS SUPUESTOS FILÓSOFICOS FUNDAMENTALES DE LA TEORÍA DE KOHLBERG Y HABERMAS

Si **KOHLBERG** utiliza, como hemos visto en páginas anteriores, la ética de **RAWLS** vinculada en especial a **KANT** y al iusnaturalismo racionalista para reafirmar sus concepciones filosóficas sobre la naturaleza del juicio moral, **HABERMAS** (1983) pretende explicar que la ética discursiva es la que más se adapta al "moral point of view". **APEL** y **HABERMAS** se basan en el **principio moral (U)** fundamentado a través de la ética discursiva:

> **"Toda norma válida ha de satisfacer la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que se derivan, previsiblemente, de su aceptación general para la satisfacción de los intereses de cada particular, pueda ser aceptada libremente por cada afectado".**
>
> **(HABERMAS, 1983, p. 142).**

Cognitivismo, universalismo y formalismo se dan en este enfoque ético:

a) Cognitivismo: Los juicios morales tienen un contenido cognitivo, no solamente expresan las actitudes afectivas, preferencias o las decisiones contingentes de los respectivos hablantes o actores. La ética discursiva refuta el escepticismo ético al explicar cómo pueden fundamentarse los juicios morales. Toda teoría del desarrollo de juicio moral debe presuponer que se da la posibilidad de distinguir juicios morales *verdaderos y falsos*.

b) Universalismo: De "U" se sigue de modo inmediato que todo el que participe en la argumentación puede llegar en lo fundamental a los mismos juicios sobre la aceptabilidad de las normas de acción, negándose por tanto el relativismo ético.

c) Formalismo "U": Funciona en el sentido de una regla que elimine todas las orientaciones axiológicas concretas, manteniendo los aspectos evaluativos de la "vida buena", las cuestiones estrictamente normativas de la justicia en cuanto cuestiones que *pueden decidirse argumentalmente*.

Mientras que el postulado de la universalidad proporciona una regla de argumentación, la idea básica de teoría moral que **KOHLBERG** ha tomado de la teoría de la comunicación de **MEAD, G.H.** acuñándola en el concepto de ideal de "**role taking**", se manifiesta en el postulado **ético-discursivo (D)** de que toda norma válida encontraría la aprobación de todos los afectados, siempre que éstas puedan tomar parte en el discurso práctico.

La ética discursiva no proporciona orientaciones de contenido, sino solamente un procedimiento lleno de presupuestos que debe garantizar la imparcialidad en la formación del

juicio. El discurso práctico es un procedimiento no para la producción de normas justificadas, sino para la comprobación de la validez de normas postuladas de modo hipotético. A partir de este procedimentalismo se diferencia la ética discursiva de otras éticas cognitivas, universalistas y formalistas, incluso de la teoría de la justicia de **RAWLS.**

"D" (postulado ético discursivo) pone de manifiesto que **"U"** se limita a expresar el contenido normativo de un procedimiento de formación discursiva de la voluntad y en consecuencia debe distinguirse de los contenidos argumentativos. El postulado ético-discursivo prohibe determinar ciertos contenidos normativos (ciertos principios de la justicia distributiva) en nombre de una autoridad filosófica y fijarlos de una vez en el sentido de la teoría moral.

HABERMAS considera que la teoría de la justicia de **RAWLS**, se extiende a ámbitos de contenido. Esto supone una aportación al discurso práctico, pero no pertenece a la fundamentación filosófica del **"moral point of view"** que el discurso en general señala. La determinación procedimental de moral contiene los supuestos fundamentales mencionados del cognitivismo, universalismo y formalismo, permitiendo una separación suficientemente clara de las estructuras cognitivas y los juicios de contenido moral.

En el procedimiento discursivo tienen lugar las operaciones que exige **KOHLBERG** para los juicios morales en la esfera postconvencional: Reversibilidad completa de los puntos de vista, universalidad en el sentido de una inclusión de todos los afectados y la reciprocidad del reconocimiento igual de las pretensiones de cada participante por parte de los demás.

HABERMAS (1983) destaca que **KOHLBERG** distingue fundamentalmente seis etapas del juicio moral en las dimensiones de reversibilidad, universalidad y reciprocidad, que se pueden entender como un acercamiento paulatino a las estructuras del juicio imparcial o justo de los conflictos de acción moralmente relevantes. **PIAGET** y **KOHLBERG** coinciden en ver este proceso como una realización constructiva. Las estructuras cognitivas son el resultado de una reorganización creadora de un inventario cognitivo presente que se ve superado por la presencia de problemas. La ética discursiva se ajusta al concepto constructivista de aprendizaje en la medida en que entiende la formación de la voluntad discursiva como la forma reflexiva de la acción comunicativa y exige un cambio de actitud para la transición de la acción al discurso. La argumentación se preocupa y cuestiona las pretensiones de validez que plantean de modo inconsciente quienes actúan en la praxis comunicativa cotidiana.

El modelo de las etapas del desarrollo de una competencia, inspirada en **PIAGET,** es descrito por **KOHLBERG** con ayuda de tres sólidas hipótesis, a juicio de **HABERMAS** (1983):

1) Las etapas del juicio moral constituyen una secuencia invariante, irreversible y consecutiva de estructuras discretas. Con este supuesto se excluye el que diversas personas alcancen el mismo objetivo a través de diversas vías evolutivas; que la misma persona retroceda desde un escalón más alto a otro más bajo y que en el curso de su evolución se salte una etapa.

2) Las etapas del juicio moral constituyen una jerarquía en el sentido de que las

estructuras cognitivas de una etapa superior superan las etapas inferiores.

3) Cada etapa del juicio moral se puede caracterizar como una totalidad estructurada. No quedan excluidos los fenómenos de "décalage" que muestran un anclaje sucesivo de estructuras nuevas. Para el concepto del orden jerárquico, **KOHLBERG** y **PIAGET** emplean también el concepto de "**lógica del desarrollo**".

KOHLBERG justifica la lógica evolutiva de sus seis etapas del juicio moral a través de la correlación con las correspondientes perspectivas socio-económicas. Según **HABERMAS** la plausibilidad de estas perspectivas se deriva del hecho de que la descripción de las condiciones socio-cognitivas de los juicios morales se mezclan con las estructuras de los mismos juicios. Las condiciones socio-cognitivas no están tan perfiladas analíticamente de tal manera que resulten evidentes por sí mismas, porque la secuencia expuesta haya de expresar una jerarquía en el sentido de la lógica del desarrollo.

5.8. RELACIONES ENTRE COGNICIÓN SOCIAL Y MORAL

HABERMAS (1983) pretende valerse de la ayuda de la teoría de la acción comunicativa para considerar de cerca las relaciones entre la cognición social y la moral. El concepto de la acción orientada a la comprensión implica los de "mundo social" y de "interacción orientada por las normas".

La perspectiva socio-moral que construye el adolescente en las etapas tres y cuatro y que aprende a manejar progresivamente en las etapas cinco y seis, puede ordenarse en un sistema de perspectivas mundanas que se encuentra en la base de la acción comunicativa en relación con un sistema de perspectivas del hablante. La relación entre conceptos del mundo y pretensiones de validez abre la posibilidad de vincular la posición reflexiva respecto "del mundo social" con la posición hipotética de un participante en la argumentación que haga cuestión de estudio las correspondientes pretensiones de validez. Así, se puede explicar, por qué el "**moral-point of view**", comprendido desde la perspectiva ético discursiva, se deduce del hecho de que la estructura de funciones se haya hecho reflexiva.

La propuesta de la teoría de la acción permite comprender la expansión de las perspectivas socio-morales, en relación con la descentración de la comprensión del mundo. Hace hincapié en las estructuras de la propia interacción, en cuyo horizonte aprende el adolescente de modo constructivo los conceptos fundamentales cognitivo-sociales. El concepto de la acción comunicativa resulta apropiado como punto de referencia para una reconstrucción de las etapas de la interacción. Las etapas de interacción se pueden describir con ayuda de las estructuras de perspectivas que se realizan en los distintos tipos de la acción.

En la medida en que estas perspectivas, incorporadas e integradas en las interacciones se ajustan sin violencia a un orden lógico-evolutivo, podemos fundamentar las etapas del juicio moral de modo que podamos retrotraer las etapas morales de **KOHLBERG** por vía de las perspectivas sociales, a las etapas de la interacción.

Este es el objetivo al que se orientan los siguientes pasos de **HABERMAS**: Recordar los resultados de la teoría de la acción comunicativa y las investigaciones de **FLAVELL** y **SELMAN**, tratar de explicar en términos analíticos conceptuales cómo la introducción de la actitud hipotética de la acción comunicativa posibilita una forma ambiciosa del discurso y cómo surge el punto de vista moral del hecho de que "el mundo social" se haya hecho reflexivo.

Por último, cómo las etapas del juicio moral pueden retrotraerse a las etapas de interacción por medio de las perspectivas sociales. Esta fundamentación lógico-evolutiva tiene que demostrar su validez en posteriores investigaciones empíricas. Previamente explica diversas anomalías y problemas irresueltos de la teoría de **KOHLBERG.**

5.9. LA ESTRUCTURA DE LAS PERSPECTIVAS DE LA ACCIÓN ORIENTADA HACIA EL ENTENDIMIENTO

El concepto del mundo social constituye una parte componente de una comprensión del mundo descentrada, que subyace en la base de la acción orientada al entendimiento. **HABERMAS** (1983) recuerda los puntos de vista más importantes bajo los que ha emprendido su investigación pragmático-formal:

1.- Orientación hacia el entendimiento "versus" orientación hacia el éxito: Cuando los actores se orientan exclusivamente hacia el éxito, logran sus objetivos por medio de armas, mercancías, amenazas o halagos, mientras que el modelo de acción orientado hacia el entendimiento tiene que especificar las condiciones para conseguir un acuerdo comunicativo según el cual cada uno puede ajustar sus acciones a las del otro.

2.- El entendimiento como mecanismo de coordinación de la acción: No es posible imponer el acuerdo a la otra parte, ni se le puede imponer al interlocutor mediante una manipulación. El acuerdo descansa siempre en una convicción conjunta, mediante una oferta de acto de habla, que alcanza su objetivo solamente cuando el otro acepta la oferta en el contenido.

3.- Situación de acción y situación de habla: La situación de acción es una situación de habla en la cual los actores adoptan indistintamente las funciones comunicativas de hablantes, oyentes o presentes. Estas funciones corresponden a las perspectivas de los participantes de la primera y la segunda persona, así como a la perspectiva de observador de la tercera persona, desde la que cabe observar y objetivar, al propio tiempo, la relación yo - tú como una relación intersubjetiva. El sistema de hablantes está mezclado con un sistema de perspectivas del mundo.

4.- El transfondo del mundo vital: La acción comunicativa se entiende como un proceso circular en el que el actor es el iniciador que domina situaciones con acciones de las que es responsable. Es productor de tradiciones, grupos y procesos de socialización. El mundo vital ofrece una provisión de vivencias culturales del que los participantes extraen modelos consensuales.

5.- El proceso de entendimiento entre el mundo y el mundo vital: El mundo vital constituye el contexto preconocido intuitivamente de la situación de la acción. Los actores comunicativos tienen que ponerse de acuerdo sobre algo en el mundo, si es que quieren ejecutar sus planes de acción sobre la base de una situación definida conjuntamente. Las acciones de habla no solamente sirven a la representación (o suscripción) de circunstancias y acontecimientos sino también para la construcción (o renovación) de relaciones interpersonales, para lo cual el hablante toma referencia, en interacciones legítimamente reguladas en el mundo social, así como la manifestación de vivencias.

6.- Referencias al mundo y pretensiones de validez: Las pretensiones de validez enunciadas por el hablante se miden en las posiciones de sí/no del oyente. Quien rechaza una oferta inteligible niega la validez del enunciado en uno de estos tres aspectos: verdad, legalidad y sinceridad.

7.- Perspectivas del mundo: El actor tiene una elección entre un mundo cognitivo, interactivo y expresivo del habla y tres clases correspondientes de actos de habla: comprobativos, regulativos y representativos. Es importante distinguir las perspectivas del mundo de las de los hablantes. Con el fin de ponerse mutuamente de acuerdo sobre algo en el mundo objetivo, social o subjetivo, tienen que poder adoptar las actitudes que van unidas a las funciones comunicativas de la primera, segunda y tercera persona. Los conceptos fundamentales socio-cognitivos del mundo social y de la integración regulada normativamente se originan en el marco de una comprensión descentrada del mundo que se establece gracias a la diferenciación de las perspectivas del hablante y del mundo.

Los presupuestos complejos de las perspectivas sociales de **KOHLBERG** van, como dice **HABERMAS,** a servir de hilo de oro para ajustar las etapas del juicio moral a las etapas de la interacción.

Para **SELMAN** (1980) el niño que sabe hablar sabe cómo se dirige un enunciado con intenciones comunicativas al oyente y sabe qué se espera de él en cuanto destinatario. Se establece una relación recíproca de yo-tú entre el hablante y el oyente en la esfera de la comunicación, pero aún no en la de la acción.

En el primer orden, el niño aún es incapaz de mantener su propia posición en el enjuiciamiento de las acciones y de situarse, al mismo tiempo, en el lugar del otro. De ahí que no puede enjuiciar sus propias acciones desde la posición de los otros. Al niño le faltan los conceptos fundamentales socio-cognitivos para el mundo de lo normativo, que **KOHLBERG** incluye en la etapa convencional de las perspectivas sociales.

Luego, el adolescente aprende a unificar de modo reversible las orientaciones de acción del hablante y del oyente. "Ego" y "alter" pueden adoptar en cada caso la posición del otro frente a la propia orientación de la acción. Las cinco funciones comunicativas resultan ser eficaces para la consideración de la acción. El hablante y el oyente realizan las perspectivas del yo-tú en una acción de coordinación eficaz.

Posteriormente se introduce en la esfera de la interacción las perspectivas del observador. Este perfeccionamiento del sistema de las perspectivas de acción implica la adecuación del sistema completo de las perspectivas del hablante implícito en la gramática de los pronombres personales y que posibilita un nivel nuevo de organización de la conversación. Los participantes no solamente pueden adoptar cada uno sus perspectivas de acción, sino que también pueden intercambiar las perspectivas de los participantes con la del observador y transformarlas unas en las otras. Aquí se produce la construcción del modo social.

SELMAN (1980) elaboró su teoría sobre la base de entrevistas clínicas que se complementaban con la exhibición de dos historias filmadas en la que se plantea un conflicto

entre la familia y el grupo de amigos. Tanto las relaciones sociales complementarias de autoridad como los orientadas por intereses determinan dos tipos distintos de interacción, que pueden incorporar la misma estructura de perspectiva. Los niños en este orden disponen de conceptos estructuralmente análogos de expectativas de comportamiento de la autoridad, de sus motivos de acción y de la capacidad de acción.

Este equipamiento socio-cognitivo permite una diferenciación entre el mundo exterior y la esfera interna de la persona. En las relaciones cooperativas los participantes renuncian a utilizar el engaño, mientras que en las relaciones autoritarias, la parte dependiente tampoco puede reaccionar al engaño en caso de conflicto. Hay que distinguir los tipos preconvencionales de acción, no según sistemas de acción, sino desde los puntos de vista abstractos de las formas de reciprocidad.

En el caso de la dependencia percibida, el niño intentará resolver el conflicto entre sus necesidades y las exigencias imperantes del contrario, con vista a evitar las sanciones amenazadoras. Orientará sus acciones según reflexiones que tienen una estructura igual a la de los juicios en la primera etapa moral de **KOHLBERG.** Cuando hay un reparto igual de poder, el niño puede intentar beneficiarse de las posibilidades de engaño que existen en las relaciones simétricas.

La transición a la etapa convencional de la interacción se complementa a través de la fusión de la perspectiva del observador con las perspectivas yo-tú en un sistema de perspectivas de acción que se transforman mutuamente. Al mismo tiempo, también se complementa el sistema de las perspectivas del hablante.

HABERMAS pasa a investigar cómo se transforman los otros tipos de acción preconvencional en la transición a la etapa convencional de la interacción. La fuerza orientadora de la acción de la autoridad y la orientación inmediata a las necesidades propias, ya no alcanza para poder satisfacer la necesidad de coordinación. El comportamiento competitivo se transforma en acción estratégica. Aparece una polarización entre las posibilidades orientadas hacia el éxito y el entendimiento que impone la elección entre los tipos de acción con o sin posibilidades de engaño.

La etapa de la acción convencional, pero no estratégica, requiere conceptos fundamentales socio-cognitivos concentrados en torno al concepto de libre albedrío suprapersonal. La capacidad para resolver por consenso los problemas interpersonales planteados con personas de la misma edad crece habitualmente al aumentar la edad y la madurez cognitiva. Esta capacidad es un buen indicador para los mecanismos de la coordinación de la acción de que se dispone en las diversas etapas de desarrollo.

En la perspectiva del niño en el orden preconvencional las relaciones de autoridad y amistad pueden presentarse como relaciones de intercambio (cambio de obediencia frente a dirección o seguridad, de reclamaciones frente a recompensas, de prestación contraprestación o manifestación de confianza). La categoría del trueque ya no resulta adecuada para las relaciones reorganizadas en la etapa convencional. Las ideas de vinculación social, autoridad y lealtad se separan de los contextos especiales y de las personas de referencia y se transforman en los conceptos normativos del deber moral, de legitimidad de las reglas, de la validez del deber de los ordenamientos legales. Para el niño, en las expectativas de

comportamiento especiales de los padres, se halla la autoridad de un contrario que impone respeto y con el que tiene una intensa relación afectiva. La transición a la etapa convencional de la interacción ha de verse como una transformación de la autoridad de persona superior en la autoridad de un albedrío suprapersonal, independiente de la persona en concreto.

Tanto **FREUD** como **MEAD** han coincidido en reconocer que ciertos modelos de comportamiento se han independizado, adoptando la forma externa de normas sociales. Se han interiorizado en la personalidad del adolescente, independizándose del poder sancionador de personas concretas de referencia. Así, surge el imperativo superior de un modelo general, superior a todos los pertenecientes al grupo social. **FREUD** explica el lado psicodinámico del proceso y **MEAD** se interesa por las condiciones socio-cognitivas de la interiorización. En la interiorización de expectativas concretas se construyen el concepto de un modelo de comportamiento social, generalizable para todos los pertenecientes al grupo.

El sentido imperativo que acarrea el modelo de comportamiento no queda al margen de esta generalización. Los miembros supeditan su albedrío a la voluntad colectiva del grupo que exige lealtad. Todos se apoyan sobre una reciprocidad aunque los contenidos de las funciones se reparten de modo absolutamente complementario entre los diversos destinatarios.

Cuando el sujeto considera las sanciones del grupo como propias, como sanciones dirigidas por él mismo, contra él mismo tiene que presuponer su aceptación de una norma cuyo quebrantamiento explica de esa manera. A diferencia del imperativo social generalizado, las instituciones poseen una validez que se fundamenta en el reconocimiento intersubjetivo en la aprobación de los afectados. Así, se constituye un modelo de relaciones interpersonales, legítimamente ordenadas y el concepto de la acción funcional se transforma en el de la interacción normativamente regulada. Los deberes se separan de las indicaciones, y la acción responsable de las violaciones casuales o involuntarias de las normas.

5.10. LAS ETAPAS MORALES

HABERMAS (1983) trata de interpretar los órdenes de adopción de perspectivas de **SELMAN** en el sentido de cómo puede construirse paulatinamente un sistema de perspectivas del hablante completamente reversible. Después, describe cuatro tipos de interacción distintos, en los que se incorporan las perspectivas yo-tú, con el fin de mostrar el significado de la introducción de la perspectiva del observador en el ámbito de la interacción. Por último, reconstruye la transformación de la acción orientada por la autoridad y del comportamiento cooperativo orientado por el interés en la acción regulada por normas, con el fin de probar que solamente en esta línea puede desarrollarse la compleja estructura de perspectivas de la acción orientada hacia el entendimiento.

HABERMAS vuelve a la cuestión original de si las perspectivas sociales de **KOHLBERG** pueden referirse a las etapas de la interacción de forma que resulte plausible una fundamentación lógico-evolutiva de las etapas morales.

En primer lugar, comprueba cómo se presenta la ontogénesis de la comprensión descentrada del mundo, anclada en la acción orientada hacia el entendimiento. Introduce los discursos como terceras etapas de la interacción.

En segundo lugar, introduce la posición hipotética en la esfera de la interacción, y la transición de la acción comunicativa del discurso implica una moralización de las normas vigentes en cada momento en relación con el mundo social.

En tercer lugar, realiza una recopilación de los puntos de vista lógico-evolutivos, bajo los cuales se ordenan las perspectivas sociales de las diversas etapas de la interacción y pueden justificarse las formas correspondientes de la conciencia moral como etapas.

La etapa preconvencional se caracteriza, de acuerdo con **SELMAN**, por la reciprocidad de perspectivas de acción de los participantes. Es el resultado de la aplicación de las perspectivas del hablante en los tipos de acción, especialmente las perspectivas yo-tú, que había ya adquirido el niño con las funciones comunicativas del hablante y auditorio.

La etapa convencional de la interacción puede caracterizarse mediante un sistema de perspectivas de acción que se origina en la coordinación de las perspectivas del observador con las perspectivas de participantes en la esfera anterior. Con el observador se engranan las funciones comunicativas de la primera y segunda personas con los de la tercera.

La estructura de perspectivas es un requisito para la transformación del comportamiento conflictivo orientado por los intereses en acción estratégica y para construir los conceptos socio-cognitivos fundamentales que estructuran la acción regulada normativamente. Este sistema de las perspectivas del mundo encuentra su correspondencia con el lenguaje.

Así, se cumplen los presupuestos estructurales de una acción comunicativa con lo que

se pueden coordinar los planes de acción de los participantes en interacción, a través del mecanismo del entendimiento mediante el habla. Las normas vigentes se transforman en otras que pueden ser válidas, merecedoras de reconocimiento o no válidas. Lo que está en discusión es la verdad de los enunciados aseverativos o la justicia de las normas.

En esta etapa se manifiesta el aumento de complejidad de la estructura de perspectiva. En la etapa preconvencional aparecen las perspectivas del participante y del observador que se incardinan en la etapa convencional. En esta etapa los actores se consideran participantes y al mismo tiempo se pueden observar como objetos, como partes componentes de una relación interactiva. Queda especificada la perspectiva del observador e integrada en la función comunicativa de la tercera persona, es decir, del presente y no del participante.

De modo parecido puede decirse del acuerdo que se alcanza por procedimientos discursivos. Los actores confían en la aprobación y en la reversibilidad completa de sus relaciones, pero atribuyen las actitudes que adoptan únicamente a la fuerza de convicción de los mejores argumentos, sin coacción.

En la etapa postconvencional de la interacción, los sistemas de normas van a tener ahora un fundamento basado en la reorganización de los conceptos fundamentales socio-cognitivos, una comprensión del mundo completamente descentrada. El actor no recurre a la vigencia social de una norma como determinación de su acción sino a su validez.

Frente a la heteronomía (dependencia de las normas vigentes) está la autonomía que consiste en la capacidad de actuar de modo responsable. La responsabilidad es una caso especial de la capacidad de actuar con plena conciencia. Supone la orientación de la acción hacia un acuerdo considerado como universal y racionalmente motivado. La acción moral se lleva a cabo bajo la pretensión de que la solución de conflictos de acción únicamente se apoya sobre juicios fundados:

> **"Al margen de las contingencias comunes del origen social, la afiliación política, la herencia cultural, las formas tradicionales de vida, etc., los sujetos de acción competentes únicamente pueden referirse a una moral "point of view", es decir, a un punto de vista libre de controversias, cuando, aún teniendo orientaciones axiológicas diferentes, no pueden hacer otra cosa que aceptar aquel".**
>
> **(HABERMAS, 1983, p. 191).**

HABERMAS considera que no es comprensible sin más, como el elemento normativo de las perspectivas sociales, la idea de la justicia que se deriva del equipamiento socio-cognitivo de la correspondiente etapa de interacción, como pensaba **KOHLBERG.** La regla de oro y la obediencia a las leyes son imperativos éticos que denuncian lo que está incluido en las funciones y normas sociales antes de que se manifieste algún tipo de conflicto moral.

En la etapa preconvencional no se puede hablar de idea de justicia como en las siguientes etapas. El niño ha de extraer los puntos de vista dotados de fuerza social de un inventario que interpreta las perspectivas de acción recíprocamente integradas en el sentido de las relaciones de realidad o de las influencias externas. En la etapa convencional el mundo social sigue estando dentro del contexto del mundo vital y la moralidad aún no se ha

independizado de la eticidad de una forma particular de vida. Las cuestiones de la justicia se plantean aquí en el marco de la vida buena. El mundo social se descompone en convenciones necesitadas de justificación que no aparecen respaldadas por las evidencias del mundo vital y han de justificarse a la luz de los principios. La búsqueda de principios de justicia y de procedimientos del discurso fundamentador de normas, sustituyen la conformidad con las funciones y las normas en la etapa postconvencional. En la etapa postconvencional se manifiesta la verdad del mundo de las ideas preconvencionales, es decir, que la idea de la justicia sólo puede extraerse de la forma ideal de una reciprocidad realizada en el discurso.

Entre las etapas morales y las perspectivas sociales de un lado y las etapas de interacción del otro, existen relaciones estructurales que justifican las órdenes establecidas. Estas órdenes solamente pueden admitir el peso de una fundamentación lógico-evolutiva. Las etapas de interacción ponen de manifiesto un desarrollo dirigido y acumulativo, desde el punto de vista de una descentración progresiva de la comprensión del mundo. En la etapa preconvencional se relacionan recíprocamente las perspectivas de acción de diversos participantes. En la etapa convencional se une a estas perspectivas de participantes una perspectiva de observador. En la postconvencional se integran los sistemas de perspectivas de los hablantes y del mundo, constituidos sobre aquellas bases.

La separación postconvencional de la moralidad y la eticidad significa que las evidencias culturales, las certidumbres del mundo vital en general ya no amparan las convicciones morales fundamentales. Tienen que funcionar de modo autónomo independientemente de los ordenamientos legítimos y fácticamente aceptados. Cuando se consigue la transición a la etapa postconvencional del juicio moral, un arraigo motivacional insuficiente puede limitar la capacidad de acción autónoma. Un fenómeno especialmente evidente entre el juicio y la acción es la intelectualización que pone un juicio moral muy elaborado de conflictos de acción evidentes al servicio del rechazo de conflictos sentimentales latentes.

Otra dificultad está constituida por el grupo de juicios morales que ha obligado a **KOHLBERG** a admitir el tipo intermedio del "**4 y 1/2**". Se trata, en opinión de **HABERMAS** (1983), de manifestaciones relativistas que se hacen más bien desde puntos de vista estratégicos antes que morales. **KOHLBERG** y sus colaboradores se sintieron tentados de subrayar la analogía con el hedonismo instrumental de la segunda etapa. El estadio de transición hay que analizarlo desde un punto de vista psicodinámico, en especial como manifestación de una crisis de adolescencia aún no superada. Esta interpretación es insuficiente, dado que no aclara la posibilidad de estabilización de este nivel de juicio. A favor de la estabilización, está el hecho de que el escepticismo axiológico de la etapa "**4 y 1/2**" posee elaboración filosófica y se defiende en la línea de **WEBER** y **POPPER** como una posición que se ha de tomar en serio. El escepticismo axiológico pone en duda el supuesto racionalista fundamental sobre el que descansa la teoría del desarrollo moral de **KOHLBERG** y niega que las cuestiones morales puedan resolverse validamente con buenas razones, esto es, de forma intersubjetiva.

KOHLBERG, en opinión de **HABERMAS,** no puede darse por satisfecho con introducir una etapa de transición en el esquema de las etapas morales que sólo puede aclararse desde el punto de vista psicodinámico y también le obliga a exponer el lugar lógico-

evolutivo del estadio de transición, es decir, a describir de modo estructural la etapa **"4 1/2"** al igual que los demás, según **HABERMAS.**

Esta etapa de transición tan incómoda para la teoría, la considera **HABERMAS** (1983) incompleta, ya que no se integran por completo las perspectivas de los hablantes con las del mundo y tal actitud no incluye el mundo social con la actitud normativamente correspondiente. Fracasa la previsión del discurso de una coordinación de la posición, orientada al éxito de un actor estratégico, con la posición orientada hacia el entendimiento de quienes pretenden proseguir la acción comunicativa con otros medios, incluso los argumentativos y precisamente aquellos casos en que se plantean como problema las pretensiones normativas de validez.

Al adquirir la capacidad para pensar de modo hipotético en cuestiones práctico-morales, el adolescente cumple la condición necesaria y suficiente para independizarse de la forma convencional del pensamiento. El joven tiene que reconstruir los conceptos fundamentales de lo moral sin prescindir de la perspectiva ética. Tiene que relativizar la validez social de las normas fácticamente existentes tomando como referencia las pautas de la fundamentación racional.

La insistencia en el sentido reconstruido de la validez normativa es una condición necesaria para la transición a la forma postconvencional de pensamiento, si no el adolescente se liberará de la forma convencional del pensamiento, sin pasar a la postconvencional. El adolescente tiene que resolver la disonancia que se produce entre las intuiciones morales y la percepción en el carácter ilusorio de esta conciencia moral convencional.

5.11. CONCLUSIÓN

En cuanto al resultado de la reinterpretación de **HABERMAS** (1983) de resolver al mismo tiempo los cuatro problemas de la teoría de **KOHLBERG,** es decir, la falta de comprobación empírica de la sexta etapa que cuestiona que se trate de etapas "naturales"; los casos de regresión posteriores a la adolescencia; cómo integrar en el modelo de etapas a los "relativistas" y "escépticos axiológicos" y cómo resolver los aspectos psicodinámicos de la formación del juicio, lo esencial de la versión habermasiana consiste en reinterpretar las dos etapas últimas como una "búsqueda de principios generales" (quinta) y "la búsqueda de un procedimiento de posibles principios" (sexta). Se trata, pues, de distinguir dos etapas de reflexión.

Esto permite responder más adecuadamente a las críticas de **GILLIGAN-MURPHY** y a su propuesta de reformular esas etapas desde el enfoque de una "ética de la responsabilidad" o del "relativismo contextual" (ya que confunden las "cuestiones evaluativas" con las "cuestiones morales"), lo que permite entender mejor el sentido de la etapa de transición (etapa 4 y 1/2): los problemas del relativismo contextual se resuelven adecuadamente desde la fundamentación procedimental que se alcanza en la sexta etapa. Finalmente, la teoría de la acción comunicativa resuelve mucho mejor la relación competencia-realización, que **KOHLBERG** no puede explicar desde su cognitivismo radical, mediante la apelación a los mecanismos de defensa. La interpretación habermasiana, como dice **RUBIO CARRACEDO, J.** (1987):

> **"Resulta ciertamente muy sugerente, pero cambia notablemente el sentido de la teoría kohlbergiana, muy vinculada a las propuestas constructivo-normativas de RAWLS. Esta vinculación a RAWLS parece avalar de algún modo la reinterpretación en términos constructivistas que hemos sugerido antes, que limitaría el ámbito de validez de las dos últimas etapas a las modernas democracias occidentales, frente a la pretensión universalista de HABERMAS".**
>
> **(RUBIO CARRACEDO, J., 1987, pp. 202-3).**

En opinión de **BALLESTEROS, J.** (1989) aún atendiendo a la perspectiva a largo plazo y a la pretensión de extensión de la razón comunicativa, el pensamiento de **HABERMAS** y **APEL,** es sin duda alguna el intento más ambicioso de mantener la validez de la Modernidad Política en el momento presente, se sigue enfrentando a aporías irresolubles en su opinión. Tales aporías estarían conectadas con la supervaloración del diálogo y con la exigencia de universalización.

Como escribe **SPAEMANN** (1987):

> **"Las condiciones de supervivencia de la humanidad no están sujetas a votación. Son como son [...], la discusión pública es un elemento importante de una vida lograda, pero no es la fuente de las obligaciones morales".**
>
> **(SPAEMANN, 1987, p. 74).**

Otros autores como **KRIELE** (1982) o **HUYSSEN** (1988) critican cómo el énfasis en la universalización del discurso puede ser, a su vez, utilizado en favor de la uniformidad y la negación de la diferencia, con lo que volveríamos nuevamente a recaer en la falsa disyuntiva que el nuevo paradigma trata de superar.

BALLESTEROS, J. (1989), considera que frente a la universalización como criterio de validez de todo tipo de discurso, parece más adecuado diferenciar los distintos tipos de discurso y de consenso. Una vez más reaparece la tesis de la complementariedad de la tendencia a la igualdad en el plano de la economía, y de la diferencia o pluralidad en el ámbito de la cultura, así como de la conservación de los recursos y progresismo en la distribución de los mismos. Pero tales convergencias son las que ponen de relieve la necesidad de superar la Modernidad política en los términos disyuntivos en que ha sido pensada desde la Ilustración y la Revolución Francesa, y en recuperar los planteamientos jeffersonianos en toda su profundidad.

6. APORTACIONES DEL PSICOANÁLISIS AL "DESARROLLO MORAL" Y AL "SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD"

Como hemos visto en los capítulos anteriores la perspectiva que se mantiene es que la moralidad es un fenómeno racional, pues descansa en los juicios que hacemos las personas sobre lo que creemos bueno y malo, justo e injusto, sin embargo, esta visión de la moralidad no era compartida por los psicólogos que se interesaron por estos asuntos en la primera mitad de este siglo, como es el caso de **SIGMUND FREUD**, que defendía que la formación de la conciencia moral dependía más de mecanismos inconscientes que de procesos racionales. El **Super-Yo**, sede de la conciencia moral, es el resultado de fuerzas irracionales que han actuado dentro del niño, básicamente por la urgencia de resolver los intensos sentimientos de culpa que provoca el complejo de Edipo. Este sentimiento se origina por la presión social externa, por el temor de no satisfacer las expectativas que han depositado los padres y en consecuencia el miedo a las represalias. El desarrollo moral, tal como lo concibe **FREUD**, parte de la confrontación conflictiva entre el individuo no socializado que tiene unos intereses egoístas y antisociales y el sistema social.

La terapia psicoanalítica trata de reconstruir en diálogo con el paciente su historia emocional de manera que el enfermo pueda disponer de sí mismo, al tomar conciencia de las causas de su sufrimiento y cooperar conscientemente en la resolución del conflicto. El objetivo que busca esta terapia basada en el diálogo es el autoconocimiento del paciente, que **HABERMAS** ha identificado como autoreflexión, a partir del método freudiano de la interpretación de los sueños:

> **"El analista dirige al paciente para que aprenda a leer sus propios textos, mutilados y desfigurados por él mismo, y a traducir sus símbolos del lenguaje privado y deformados en el que están expresados al lenguaje propio de la comunicación pública. Esta traducción abre una memoria, hasta entonces bloqueada, las fases genéticamente importantes de la historia de la propia vida y permite que se tome conciencia del propio proceso de formación. En esta medida cabe afirmar que el objetivo de la hermeneútica psicoanalítica no es, como la de las ciencias del espíritu, la comprensión de conexiones simbólicas en general. El acto de comprensión al que conduce es, en cambio, de autoreflexión".**
>
> **(HABERMAS, 1968, p. 280).**

Y más adelante continúa:

> **"Nuestra comunicación lingüística posee una estructura doble (que por cierto, puede observarse ya en la forma de acto elemental). Sólo es posible el entendimiento acerca de experiencias y contenidos proposicionales si simultáneamente tiene lugar una metacomunicación sobre la elección de una de las posibles relaciones interpersonales. A mi modo de ver, en ello se expresa el entrelazamiento específicamente humano de realizaciones cognitivas y motivos de acción con la intersubjetividad lingüística: el comportamiento animal se**

reorganiza a un nivel evolutivo sociocultural bajo los imperativos de las pretensiones de validez. El lenguaje funciona aquí como una especie de transformador. Al irse insertando procesos psíquicos como sensaciones, necesidades, sentimientos en las estructuras de la intersubjetividad lingüística, los episodios o estados internos se convierten en contenidos intencionales, que sólo pueden estabilizarse en el tiempo de forma reflexiva, es decir, como intenciones recíprocamente expectables".

(HABERMAS, 1968, p. 316).

Como indiqué en la introducción, en este capítulo voy a considerar las contribuciones del **PSICOANÁLISIS** a la Psicología Moral, fundamentalmente tendré en cuenta la obra de **FREUD,** quien debiera figurar en los primeros capítulos si nos atenemos a la cronología. Sin embargo, por razones metodológicas, me ha parecido más oportuno que quede "enmarcado" dentro del tema del "sentimiento de culpabilidad", debido a su especial relevancia.

Veremos pues, cómo **FREUD** plantea la génesis de la conciencia moral, así como el paralelismo que establece entre ontogénesis y filogénesis. A las ideas originales de **FREUD** sobre el sentimiento de culpabilidad, origen, naturaleza ontogenética y filogenética de la culpa y moral científica añadiré otras aportaciones del Psicoanálisis llevadas a cabo por **FREIJO**, **RIEFF**, **MANDOLINI**, así como las aportaciones del psicoanálisis cristiano (**BITTER**), las ideas de **JUNG** sobre el inconsciente colectivo y las de su sucesor **NEWMANN, E.** y desde el punto de vista fenomenológico existencial también me interesaré por las aportaciones de **CONDRAU, J.**, **HAFNER, H.** y **CASTILLA DEL PINO, C.**

Destacaré las aportaciones fundamentales llevadas a cabo por la escuela psicoanalítica, la corriente fenomenológica-existencialista y la escuela behaviorista, centrándome en las causas del sentimiento de culpabilidad, la relación entre el "pecado original" de la Humanidad y la construcción del "yo". Contrastaré las ideas de la psicología psicoanalítica con las de la psicología cristiana en torno a la culpa. Expondré las manifestaciones del sentimiento de culpabilidad y los fracasos de moralización de la Humanidad, las diferencias entre el sentimiento de culpabilidad y la culpa, la culpa existencial, cómo se vive y descarga la culpa y cómo se mide la respuesta posterior a la transgresión.

En apartados posteriores veremos otras contribuciones de figuras relevantes del Psicoanálisis, como es el caso de **M. KLEIN**, entre otros. Por último añadiré otras aportaciones al "sentimiento de culpabilidad", llevadas a cabo por otras corrientes psicológicas.

6.1. FREUD Y LA GÉNESIS DE LA CONCIENCIA MORAL

La descripción que hace **PHILIP RIEFF** (1966) sobre **FREUD** como moralista resulta interesante, ya que subraya tanto la fría racionalidad de su perspectiva moral como la interpretación de tal perspectiva, y **PETERS, R.S.** (1984) destaca :

> **"Freud supuso alguna forma de código racional, tanto en sus relaciones con los demás en general, como en su práctica terapéutica. El Psicoanálisis trata de fortalecer el ego volviendo conscientes los conflictos inconscientes y ayudando a la gente a tomar decisiones de principio con pleno conocimiento de las fuentes irracionales de sus impulsos y preceptos".**
>
> **(PETERS, R.S., 1984, p. 14).**

La contribución de **FREUD** a la teoría del desarrollo moral la encontramos en la teoría del **id y el inconsciente**, la teoría del **superego** y en sus propios rasgos de carácter:

a) En la teoría del **id** y del **inconsciente** se encuentran descripciones de ocasiones típicas en las que nos vemos desviados de los objetivos conscientes, actuamos fuera de "carácter", racionalizamos, padecemos una incapacidad general para decidir.

b) En la teoría del **Super-Ego**, **FREUD** corrobora los hallazgos de **PIAGET** acerca de la actitud del niño hacia las reglas en la etapa transcendente y muestra los mecanismos de identificación e introyección a través de los cuales el niño interioriza órdenes impuestas desde afuera.

PETERS, R.S. (1984) destaca cuál es el origen de la moralidad en **FREUD:**

> **"Freud subrayó el aspecto de "voz interior" de la conciencia porque daba por sentada una forma de transmisión de las reglas que, como se ha señalado a menudo, prevalecía en una sociedad patriarcal donde el padre ejercía la disciplina de un modo autoritario, con una gran "voz", y donde era tomado como ejemplo de conducta. La teoría de Freud examinaba la noción negativa de la interiorización de la voz de la prohibición y el moldeamiento de nuestra conducta de acuerdo con alguna figura amada y admirada. Pero un examen más detenido de la teoría del Superego de Freud no confirma del todo esta interpretación obvia".**
>
> **(PETERS, 1984, p. 16).**

FREUD consideraba más o menos constantes el ambiente social y las técnicas educativas. Mediante los mecanismos de defensa el niño interiorizaba al padre bajo la forma de Ego ideal, aunque algunas personas, quedan ancladas a las normas transmitidas o bien las exageran o las distorsionan sin alcanzar una observancia racional.

c) La caracterología de **FREUD:** El concepto que tiene del **Ego** fuerte abarcaría lo que se entiende de ordinario por el hecho de "tener carácter", así como las sugerencias formuladas por investigadores tales como **ABRAHAM** a cerca del "carácter genital". Esa persona será la que no se ha fijado en ninguna de las etapas previas y que ha pasado a una forma más racional de observancia de las reglas de acuerdo con principios de orden superior tales como la prudencia, la imparcialidad y la consideración por los demás y que **PETERS** mencionó como características de los supuestos implícitos de **FREUD** acerca de un código moral racional.

Sus aportaciones de sobre la génesis de la conciencia moral, aunque han sido objeto de muchas revisiones, se pueden considerar como revolucionarias. Trata de sustituir "la moral religiosa", basada en un sentimiento de culpabilidad por "una moral científica". Considera que el individuo adquiere una conciencia moral a lo largo de un proceso de identificación e internalización de las pautas socioculturales vigentes, sobre todo a través de la familia. La aprobación o desaprobación de los padres marca para el niño la primera conciencia del bien y del mal moral, posteriormente serán las imágenes culturales vigentes las que tienen esta función.

Las normas morales son fruto de las constricciones morales de la infancia a través del proceso de internalización que van a estar justificadas más o menos racionalmente, así el sentimiento de culpabilidad proviene de la agresividad contra el padre. La superación auténtica del complejo de Edipo se basa en un **Super-Yo** maduro, lo que para **FREUD** supone abandono de la fe religiosa, liberación y plena autonomía de la conciencia moral y el ajuste de la personalidad. La conciencia moral aparece bajo la forma de constricción moral vinculada al proceso de formación del **Yo** y en especial a la crisis que supone el complejo de Edipo.

FREUD establece un paralelismo entre ontogénesis y filogénesis de la conciencia moral, para ello se apoya en las teorías evolucionista-mecanicista, ley biogenética fundamental de **E. HAECKEL**, herencia de los caracteres adquiridos de **LAMARCK** y las teorías de **DARWIN**, **ATKINSON** y **P. SMITH**.

Filogenéticamente las tres etapas del desarrollo histórico de la conciencia moral son:

1) Concepción animista del mundo, interpretada como amoralidad primitiva del **Ello**.

2) El pecado original de la Humanidad (el asesinato del padre y la prohibición del incesto), origen remoto de la de la constricción del **Yo** que dio origen a las religiones.

3) La ética científica y autónoma del Psicoanálisis, basada en la concepción científica (no ya religiosa) del universo. Entre ambas se encuentra la ética actual.

En su obra **"Tótem y tabú"** (1913) supone que el hombre primitivo mató realmente a su padre, uniendo su propia idea de la naturaleza criminal del hombre con el descubrimiento del deseo de matar al padre en los neuróticos adultos, en los niños y en los sueños. Las grandes religiones son intentos de resolver el problema de la culpa. La moralidad se encuentra bajo el signo de la culpa. La culpa que **FREUD** describe es sobre todo el sentimiento de culpa, un hecho psicológico y no moral. En la psicología freudiana,

lo reprimido y que causa sentimientos de culpa es la naturaleza baja del individuo, sus deseos instintivos.

Ontogenéticamente se da un proceso paralelo entre el origen y desarrollo de la conciencia moral y la formación de las tres instancias básicas de la personalidad: **Ello**, **Yo** y **Super-Yo**. La vida infantil del niño en sus primeros años está dominada por el Ello, haz de instintos libidinosos y agresivos, carentes de una verdadera organización que acaban por polarizarse en torno a dos fuerzas instintivas: **Eros** y **Thánatos** (erotismo y agresividad). Esto queda reflejado en sus obras "**Introducción al narcisismo**" (1914) y fundamentalmente "**Más allá del principio de placer**" (1920). Eros y Thánatos actúan respectivamente según los principios rectores del placer y de la repetición. Las etapas de la evolución de los instintos son: oral, sádico anal y fálica. La libido pasa de ser de narcisista a objetal, a través del complejo de Edipo. La conciencia moral aparece inicialmente en el niño bajo la forma de constricción moral, vinculada al proceso de formación del **Yo** y en especial a la crisis fundamental que supone el complejo de Edipo. El **Yo** aparece como una instancia autónoma a partir del **Ello**, regido por el principio de realidad y que busca el equilibrio entre las exigencias del **Ello**, la realidad exterior y la presión que ejerce el **Super-Yo**:

> **"Una acción del Yo es correcta si satisface al mismo tiempo las exigencias del Ello, del Super-Yo y de la realidad, es decir, si logra conciliar mutuamente sus demandas respectivas".**
>
> **(FREUD, S., O.C., Compendio del Psicoanálisis, XXI, p. 70).**

Mediante la constricción familiar y social de los instintos básicos, la libido y la agresividad se reprime y soluciona el complejo de Edipo. La debilidad, dependencia total y necesidad de protección y amor por parte del niño le obligan a ir aceptando las constricciones, entre ellas las morales, a través de las figuras paternas y maternas:

> **"...las magnas instituciones de la religión, el derecho, la ética y todas las formas estatales, apuntan en el fondo a facilitar al individuo el vencimiento de su complejo de Edipo y a derivar su libido, desde sus vinculaciones infantiles, a las vinculaciones sociales definitivamente deseables".**
>
> **(FREUD, S., O.C., Esquema del Psicoanálisis, XVII, p. 262).**

La conciencia moral parte del sentimiento de culpabilidad. Ante el enfado de los padres por su conducta instintiva, el niño "comprende" que ha actuado mal y ante el temor a la pérdida de cariño promete enmendarse. Posteriormente, en el período de latencia el **Super-Yo** recoge introyectada esta autoridad paterna:

> **"La inhibición exterior es interiorizada, siendo sustituida la instancia parental por el Super-Yo, el cual vigila, dirige y amenaza al Yo exactamente como antes los padres al niño".**
>
> **(FREUD, S., Nuevas aportaciones al Psicoanálisis.**
> **O.C., t. XVII, p. 59).**

El temor a la castración obliga al niño a reprimir sus impulsos transformando los componentes libidinosos en angustia y los agresivos en sentimiento de culpabilidad. Al niño se le han prohibido sus tres más ardientes deseos: el incesto con la madre, el asesinato agresivo del padre y la ingestión de su cadáver (canibalismo), que constituyen los crímenes más antiguos de la especie humana. La moral "religiosa" ha exacerbado en beneficio de la religión esta culpabilidad natural. Según **FREUD** (1913) estos tres crímenes fueron cometidos realmente (pecado original).

Las normas morales más o menos justificadas racionalmente del **Super-Yo** son producidas por las constricciones morales de la infancia a través de un complejo de internalización. La figura paterna se idealiza y se sublima convirtiéndose en un modelo interno de conducta:

> **"Sólo se produce un cambio fundamental cuando la autoridad es internalizada al establecerse el Super-Yo. Con ello los fenómenos de la conciencia moral son elevados a un nuevo nivel y en puridad sólo entonces se tiene derecho a hablar de conciencia moral y sentimiento de culpabilidad. En esta fase también deja de actuar el temor de ser descubierto y la diferencia entre hacer y querer el mal, pues nada puede ocultarse al Super-Yo, ni siquiera los pensamientos".**
>
> **(FREUD, S., El malestar en la cultura. O.C., t. XIX, p. 70).**

Cuanto más intenso haya sido el complejo de Edipo y su represión, más severa será posteriormente la conciencia moral. También la religión es una formación del **Super-Yo** derivada del complejo de Edipo. La culpabilidad se compensa con el narcisismo que produce la sumisión a las normas, que se transforma inmediatamente en autoestima.

El ideal del **Yo**, representado por el **Super-Yo**, no es ya la imagen paterna, sino las normas socioculturales captadas a través del temor paterno e internalizadas. El **Super-yo** añade una racionalización de las mismas. La interpretación del **Super-Yo** como conciencia moral ha sido muy discutida por el Psicoanálisis.

RUBIO CARRACEDO, J. (1987) estima que la conciencia moral del **Super-Yo** está abierta a un proceso de racionalización creciente apoyada en el desarrollo científico. Esta ética del futuro será una forma de hedonismo mitigado (la felicidad siempre estará vinculada con una u otra forma de placer) y fuertemente racionalizada (guiada por los descubrimientos científicos).

Los seguidores de **FREUD,** como es el caso de **M. KLEIN** (1953), han revisado la teoría del desarrollo del **Super-Yo**, así como la edad en que se forma. **K. HORNEY** (1949) y **E. FROMM** (1948), han criticado su teoría por considerarla demasiado biológica y que no tiene en cuenta las diferencias sociales. La sexualidad infantil se considera como determinante del desarrollo más que como ocasión de desarrollo. **MONEY-KYRLE** (1951) considera unilateral el que **FREUD** únicamente se ocupe de la conciencia autoritaria. También existe la conciencia humanista que puede imputarse a la "culpa" experimentada por haber herido y odiado a la madre, el primer objeto del amor de un niño. Otros autores, como **ERIKSON**, han desarrollado la teoría del ego autónomo que estaba más bien embrionaria en los escritos de **FREUD**.

6.2. EL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD

Angustia y culpa son fenómenos fundamentales de la existencia humana y por tanto responsables en gran medida de la conducta. El encuentro del hombre con la angustia le lleva a preguntarse por el sentido de su vida, advirtiéndole de la obligación de hacer suyas todas las posibilidades que le son esencialmente propias en cuanto persona, abriéndole los ojos de su responsabilidad y culpabilidad existencial. La angustia radica, en última instancia, en la culpa, en no haber llevado la propia existencia o aquel desarrollo pleno y maduro y la culpa se vive y experimenta en relación con otras personas. La forma como la culpa se vive, las consecuencias de la culpa misma, están en dependencia recíproca, en "relación dialéctica" con las formas. El problema de la culpa aparece como el problema fundamental de la Humanidad, por cuanto que aparece en todas las cosmovisiones; en el humanismo, secularismo y ateísmo actúan estructuras y sistemas sociales, económicos y políticos con acusaciones y pruebas de culpabilidad, con penas y disculpas.

FREUD fue quien descubrió, como lo ha hecho notar **L. BINSWANGER**, que hay enfermedades de las que a fin de cuentas es culpable el mismo enfermo e hizo remontar los procesos anímicos a factores psíquicos superindividuales, por ejemplo, al principio de la "libido", tratando además de explicar genéticamente la vivencia de la culpabilidad. Los remordimientos son en el hombre normal el mecanismo regulador esencial que controla las conductas. Sin este mecanismo regulador el hombre se volvería un pervertido, un loco moral.

Las aportaciones fundamentales han sido hechas principalmente por la escuela psicoanalítica, la corriente fenomenológica-existencialista y la escuela behaviorista. En este capítulo vamos a destacar fundamentalmente las aportaciones de **FREUD** al sentimiento de culpabilidad, así como otras contribuciones de diversos psicoanalistas que han seguido esta línea y concluiremos con otras aportaciones llevadas a cabo por la Psicología Cognitiva que ya hemos tenido ocasión de ver a en los capítulos anteriores.

6.2.1. ASPECTO PSICOANALÍTICO DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD: FREUD

Como destaca **CORDERO, J.** (1976), las referencias autobiográficas de **FREUD** revelan la importancia que éste dio al sentimiento de culpabilidad. Su autoanálisis le hace comprobar la existencia de actos contra los hermanos y así cuando muere su hermano menor, a quien envidiaba, surge el sentimiento de culpabilidad. Por otra parte, este sentimiento le condena a fracasar ante su propio éxito. También observa que la pertenencia al pueblo judío influiría en la configuración de su modelo antropológico. En su obra **"El yo y el ello"** (1923) parece establecer que el sentimiento de culpabilidad significaría una sobrecarga de angustia, añadida a la común angustia propia de toda neurosis, la angustia que surge en el enfrentamiento del **Yo** con el **Super-Yo**.

Establece la conexión histeria-sentimiento de culpabilidad y también en las personas normales se manifiesta a través de los actos fallidos y en "los sueños de castigo". Sin embargo, en **"Tótem y tabú"** (1913) expone que la conciencia moral es tanto más sensible y exigente cuanto más moral es el sujeto. En su obra **"El malestar en la cultura"** (1930) considera al sentimiento de culpabilidad como el problema más importante de la evolución cultural y señala que el precio pagado por el progreso de la cultura reside en la pérdida de felicidad por el aumento del sentimiento de culpabilidad que puede ser consciente o inconsciente, pero el sentimiento de culpabilidad propiamente dicho es inconsciente. En varias ocasiones, como en su **"Autobiografía"** (1925), destaca el carácter inconsciente del sentimiento de culpabilidad y su importancia en las neurosis. También reconoce la existencia de otros sentimientos de culpabilidad conscientes o remordimientos, pero éstos ya no son objeto de Psicoanálisis.

La conciencia de culpabilidad tiene un estrecho nexo con la conciencia moral de la que constituirá el rasgo de rigor y exigencia punitiva y en algunos casos establece una identificación entre ambos. Sostiene el carácter inconsciente de la conciencia moral y por consiguiente de la conciencia de culpabilidad. Todo verdadero sentimiento de culpabilidad posee un carácter neurótico y en toda persona "normal" hay algo de neurótico. En la motivación del sentimiento de culpabilidad se descubre siempre un proceso conflictivo en el que la fuerza de la represión coarta y rechaza al inconsciente tendencias pulsionales intensas. El enfrentamiento tendría lugar entre las fuerzas represoras y las pulsiones de la libido, que se manifiesta como sentimiento de culpabilidad.

Desde el punto de vista psicoanalítico **FREUD** trata de desenmascarar el carácter ficticio, inadecuado y enfermizo de la vieja moral. Parte de un biologismo científico y establece las bases de una nueva ética, cuyos puntos básicos de su teoría son:

a) La conciencia moral no es algo dado o innato, sino que se gesta en los conflictos afectivos producidos en el seno de la familia.

b) El resultado del conflicto edípico es el sentimiento de culpabilidad del que surgirá la última de las instancias, el **Super-Yo**.

c) Durante el período de latencia esta situación se introyecta dando lugar a lo que propiamente puede llamarse conciencia moral.

d) Mediante la represión ejercida a nivel familiar, el niño toma conciencia de la represión ejercida sobre el individuo a nivel social.

El niño es al principio un ser amoral, afirma **FREUD,** busca directamente el placer sin coacción interna moral de ningún tipo que se lo prohiba. La conciencia moral no es por tanto ninguna formación originariamente dada, sino que ha de irse formando paulatinamente durante los primeros años de la existencia. A la conciencia moral de desarrollo más bien tardío, la ha designado con el nombre de **Super-Yo**, que se origina del sentimiento de culpabilidad que se establece en el período dominado por la relación de Edipo, como resultado del conflicto psíquico del niño con sus padres, quienes inhiben su espontaneidad instintiva con sus mandamientos prohibitivos bajo la amenaza angustiante de la pérdida de cariño.

Posteriormente, durante el período de latencia se introyecta esta situación y es entonces cuando se puede hablar de **Super-Yo** y de conciencia moral. Antes de la constitución de la verdadera conciencia moral, en el período del dominio del yo y del complejo de Edipo, tiene lugar la aparición por primera vez del "**sentimiento de culpabilidad**". El niño siente sobre sí la amenaza del castigo por sus ocultos instintos sexuales y agresivos, hasta entonces espontáneamente dirigidos y satisfechos. Este castigo supone una pérdida de amor, dolorosamente sentida, como una penosa frustración. El sentimiento de culpabilidad, queda formado como un amargo sentimiento de ausencia de amor, el supremo mal, la más terrible y temible privación de la necesidades instintivas sexuales del niño.

6.2.2. CAUSAS DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD

Según **FREUD** las causas del sentimiento de culpabilidad son varias:

a) El sentimiento de impotencia del niño frente a los peligros por los que se ve rodeado, que le impulsan a pedir protección y cariño a sus padres. De ahí la gran angustia culpable, cuando los padres le dejan en abandono, al amenazarle con la pérdida de amor por haber transgredido sus prescripciones.

b) Las tres transgresiones deseadas más ardientemente por el niño como por la Humanidad entera y que ha habido que coartar rigurosamente son: la unión incestuosa sexual con la madre, el asesinato agresivo del padre y la ingestión de su cadáver, a fin de lograr la más perfecta identificación oral con el mismo. Estos deseos han de sucumbir a la represión, lo que implica que sus componentes libidinosos se transforman en angustia, mientras que los agresivos se transforman en culpabilidad.

c) Otro componente constitutivo del sentimiento de culpabilidad es de naturaleza "filogenética" y está representado por la oscura agresividad inherente a todo individuo humano, porque en los albores de la humanidad, nuestros predecesores cometieron realmente estos tres crímenes perpetuamente deseados por todos desde entonces. El oscuro sentimiento de un **"pecado original"** acompaña inexcusablemente a la Humanidad como consecuencia de ello y se transmite de generación en generación. Las religiones pretenden redimirnos de este pecado original. El sentimiento de culpabilidad tiene un doble origen:

> **"Conocemos los orígenes del sentimiento de culpabilidad: Uno es el miedo a la autoridad, el segundo más reciente, es el temor al Super-Yo. El primero obliga a la satisfacción de los instintos; el segundo impulsa además al castigo, ya que no es posible ocultar ante el Super-Yo la persistencia de los deseos prohibidos".**
>
> **(FREUD, S., 1930, O.C., T. XIX, p. 72).**

Y más adelante expone :

> **"En el curso de la labor analítica hemos aprendido para gran sorpresa nuestra que quizás toda neurosis oculta suscita cantidad de sentimientos de culpabilidad inconsciente, lo cual a su vez refuerza los síntomas al utilizarlos como castigo. Cabrá formular, pues, la siguiente proposición: cuando un impulso instintual sufre la represión, sus elementos libidinosos se convierten en síntomas y sus componentes agresivos en sentimientos de culpabilidad".**
>
> **(FREUD, S., 1930, O.C., T. XIX, p. 84).**

Para **FREUD** (1938) el sentimiento de culpabilidad es anterior a la formación de la conciencia moral, que se forma cuando la autoridad exterior se ha interiorizado e integrado en el **Super-Yo** que está destinado a vigilar los actos y las intenciones del **Yo** juzgándolos y ejerciendo una actividad censoria. Jamás se debería hablar de conciencia mientras no se haya demostrado la existencia de un **Super-Yo**; del sentimiento o de la conciencia de culpabilidad; en cambio, cabe aceptar que existe antes que el **Super-Yo** y en consecuencia, también antes que la conciencia moral:

> **"Es entonces la expresión directa e inmediata del temor ante la autoridad exterior, el reconocimiento de la tensión entre el Yo y esta última; es el producto directo del conflicto entre la necesidad de amor parental y la tendencia a la satisfacción instintual cuya inhibición engendra la agresividad".**
>
> **(FREUD, S., 1938, O.C., T. XXI, p. 125).**

6.2.3. EL "PECADO ORIGINAL" DE LA HUMANIDAD Y LA CONSTRUCCIÓN DEL " YO"

El "pecado original" de la Humanidad y la construcción del "**Yo**" es explicado por **FREUD** de la siguiente manera: El primitivo, como el niño y el neurótico, odiaba al padre hasta desear su muerte, debido a que se oponía a sus ansias de poderío y a sus exigencias sexuales, pero simultáneamente le amaba, admiraba y tomaba como ideal de persona. Cometido el parricidio no tardó en aparecer otro sentimiento que hay que tener en cuenta si se quieren comprender los sucesivos estadios de la revolución totémico-religiosa, el sentimiento de culpabilidad.

En su obra "**Tótem y Tabú**" (1913) considera que a consecuencia de este proceso afectivo surgió el remordimiento y nació la conciencia de culpabilidad confundida y el padre muerto adquirió un poder mucho mayor del que había poseído en vida. Lo que el padre había impedido anteriormente, por el hecho mismo de su existencia, se lo prohibieron los hijos a sí mismos, en virtud de aquella "obediencia retrospectiva, prohibieron la muerte del tótem, sustitución del padre, y renunciaron a recoger los frutos del crimen, rehusando al contacto sexual con las mujeres accesibles para ellos. De este modo es como la conciencia de culpabilidad del hijo engendró los dos tabúes fundamentales del totemismo, los cuales tenían que coincidir así con los dos deseos reprimidos del complejo de Edipo.

El asesinato del padre, que los primitivos llevaron realmente a cabo y que en los niños sólo se encuentra en la raíz de sus deseos escondidos y ocultos, constituyen el crimen original que supuso el comienzo de la moral y las prohibiciones del totemismo. La Humanidad llevará desde entonces inexorablemente la carga de este "pecado original" que las religiones han evidenciado de diferentes maneras: El hombre primitivo cometió el crimen de Edipo, ingiriendo después el cadáver del padre para poderse identificar mejor con él. El sentimiento de culpabilidad consiguiente al crimen obedece ahora al arrepentimiento por el monstruoso asesinato. Al padre se le amaba al mismo tiempo que se le temía. Las primeras prescripciones morales perduran, impuestas ahora no ya por el padre, sino por la sociedad de los hermanos que se organizan en torno a la madre y también al padre muerto simbolizado en el tótem. La castración, no sólo, fue un temor sino una realidad que el padre consumó en alguno de los hijos rebeldes y de la cual **FREUD** ve en la circuncisión de los judíos un símbolo y un recordatorio.

La Humanidad parricida tratará de superar su crimen y su sentimiento de culpabilidad cuando su **Super-Yo** colectivo reciba el nombre de Dios (nuevo heredero del tótem). Al transcurrir el tiempo fue tomando cuerpo el sentimiento de culpabilidad por el crimen cometido, cuyas intensas energías catatímicas reprimidas son las responsables de la evolución, que seguirá la conciencia moral y el sentimiento religioso en la historia de la Humanidad. El sentimiento de culpabilidad lleva al primitivo a reconocer retrospectivamente al padre todas sus prerrogativas y privilegios. Así logra acallar el fuerte remordimiento interno que le angustiaba desde el inconsciente. La imagen del padre es resucitada y desplazada al animal tótem, éste es mera sustitución del padre. Al tótem se ligan las dos

prescripciones tabú fundamentales, la prohibición del incesto y la de matar y comer al tótem. Se reconocen por fin los privilegios fundamentales que reclamaba para sí el padre asesinado y se les autoriza el antiguo crimen, que gravitaba imperiosamente sobre la conciencia.

Así se obtenía la seguridad de la protección que el tótem ejercía sobre los miembros del clan, amparándoles de todos los males que les amenazaban. Es la protección del padre omnipotente respecto del fuerte sentimiento de indefensión del niño. Se ha llegado por tanto, a una especie de compromiso con el tótem padre: el tabú le protege contra toda violencia y reconoce sus privilegios sexuales; a cambio, se compromete a ejercer su vigilancia paternal sobre el clan totémico que lleva su nombre.

El totemismo puede ser considerado como el primer intento de religión que ha ensayado la Humanidad al ser el primer sistema que presta una solución frente al conflicto psíquico motivado por el sentimiento de culpabilidad que arranca del complejo de Edipo y por establecer una enérgica represión sobre los dos complejos fundamentales de éste, al mismo tiempo que protege contra el sentimiento de indefensión ante los espantos que rodean la vida.

Cualquier forma de religiosidad no pretende otra cosa que prestar solución a estos fuertes conflictos internos. El padre ha sido, por tanto, restablecido en sus derechos bajo la representación y sustitución totémica. Pero perdura la ambivalencia afectiva respecto del padre, típica del complejo de Edipo; de ahí que una vez al año el clan totémico celebrara una fiesta que es una clara rememoración del antiguo crimen y del triunfo de los hijos sobre el padre. En ella se mataba al tótem bajo la responsabilidad del clan y después se devoraban sus carnes para incorporarse su fuerza inherente.

Al mismo tiempo se levantaba todo género de prohibiciones y quedaban autorizados todos los excesos sexuales. La fiesta totémica mantiene viva las eternas aspiraciones de independencia de los hijos respecto de su padre. Después del sacrificio el primitivo llora la muerte del tótem. Las conexiones de las prohibiciones tabú con el complejo de Edipo han sido repetidas veces señaladas por **FREUD**.

El origen de la moral, de la ambivalencia filial, mezcla de amor y odio, sexualidad y agresividad del padre es insistentemente recalcado por **FREUD.** Las prohibiciones originadas del tabú se van extendiendo posteriormente a objetos asociativamente conexionados en el inconsciente por los primitivos, al igual que ocurre con el "contagio" de las auto-prohibiciones de la neurosis obsesiva:

> **"Frente al cadáver de la persona amada no sólo surgió la veneración del alma, la creencia en la inmortalidad y una poderosa raíz del sentimiento de culpabilidad humano, sino también las primeras reglas éticas. El primero y más importante mandamiento de la naciente conciencia decía "no matarás", fue adquirido como reacción frente a la satisfacción del odio contra el amado muerto, escondida tras el duelo por éste y posteriormente se extendió a los extraños no amados y finalmente a los enemigos".**
>
> **(FREUD, S., 1915, O.C., t. XVIII, Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte", p. 240).**

Con ello ha ido tomando origen la cultura que irá evolucionando a través de la Humanidad gracias a un indudable progreso del alma humana, motivado sobre todo por la aparición y robustecimiento de la instancia psíquica del **Super-Yo**. El conflicto energético que alimenta la religión es el mismo que dio origen al totemismo. Se trataba, por una parte, del sentimiento de culpabilidad ante el crimen cometido en los orígenes y por otra, del sentimiento de rebeldía ante las interdicciones de los instintos que la figura del padre mantiene perpetuamente:

> **"Admitamos ahora, como un todo comprobado que los dos factores determinantes o sentimientos rebeldes del hijo y la conciencia de culpabilidad no desaparecen jamás en el desarrollo ulterior de las religiones".**
>
> **(FREUD, S., "Tótem y tabú", 1912-13, O.C., t. VIII, p. 157).**

En el pueblo judío la represión alcanza una energía tanto mayor cuanto lo es el fuerte sentimiento de culpabilidad que se deriva de aquel crimen. Pero a través de la represión aparece siempre la imagen fijada del padre en un incesante retorno de lo reprimido que motiva nuevas y más fuertes represiones. Éstas consiguen por una parte, elevadas sublimaciones de los instintos y por otra, las más altas idealizaciones de la figura del padre -su dios Jahvé- mantenido como supremo ideal del **Yo**. He aquí toda la explicación psicoanalítica de toda la Historia de Israel. La evolución religiosa varía incesantemente entre dos polos externos que se repiten sin cesar el reconocimiento, la sumisión, el acatamiento y el amor al padre; y la rebeldía y el triunfo del hijo que le quiere sustituir. De aquí que el Cristianismo, que presta una nueva solución a este eterno conflicto antagónico, no puede ser considerado sino como una continuación del judaísmo. La aparición del Cristianismo sucede en un momento de exaltación del sentimiento de culpabilidad no sólo en el pueblo judío, sino también en todos los pueblos mediterráneos que ha sido interpretado por los historiadores como un fenómeno de envejecimiento de la cultura occidental antigua:

> **"Mucho hacía que la conciencia de culpabilidad de aquellos tiempos había dejado de limitarse al pueblo judío. Se había apoderado de todos los pueblos del Mediterráneo como un sordo malestar, como una premonición cataclísmica cuyo motivo nadie acertaba a indicar. La historiografía moderna habla de un envejecimiento de las culturas antiguas: yo creo que sólo ha llegado a captar las causas ocasionales y accesorias de aquella distimia colectiva".**
>
> **(FREUD, S., "Moisés y la religión monoteísta", 1937-38, O.C. T. XIX, p. 131).**

En este ambiente de depresión por el sentimiento exaltado de culpabilidad el Cristianismo ofrece un nuevo dogma que es un intento de solución de gran eficacia, Cristo muriendo por todos ha redimido el crimen original:

> **"Pero habría aún otro camino para atenuar tal conciencia de culpabilidad y este otro camino es el que Cristo fue el primero en seguir. Sacrificando su propia vida redimió a todos los humanos del pecado original".**
>
> **(FREUD, S., "Tótem y tabú", O.C., t. VIII, p. 158).**

El fundador de la nueva religión es para **FREUD** un judío romano, **PABLO DE TARSO** cuyo mayor mérito está en haber acertado a expresar la conciencia de que un gran pecado original gravitaba sobre la humanidad entera. Tomó la doctrina del pecado original de los mitos órficos de **Dionysos** y trató en sus cartas de la forma cómo ese pecado fue expiado por la muerte de un hombre inocente, **CRISTO**. La sensación de culpabilidad se transmitía de generación en generación de donde toda religión, será en el fondo sólo reacciones ocasionadas por el terrible suceso original, con el objeto de apaciguar el sentimiento de culpabilidad originado en el mismo. Los impulsos hostiles de la conciencia de culpabilidad no desaparecen jamás en el desarrollo ulterior de las religiones.

El Cristianismo mostraría otro camino para mitigar la sensación de culpabilidad y **CRISTO** fue el primero en seguirlo. Sacrificando la propia vida redimió a todos los humanos del pecado original. En el mito cristiano, decía **FREUD** (1937-38), el pecado original de los hombres es un pecado contra Dios-Padre. Conforme a la ley de Talión, si **CRISTO** redime a los hombres del pecado original sacrificando su propia vida, hay que pensar que el pecado era un asesinato, ya que, según esa ley, el asesinato sólo puede ser redimido con el asesinato.

Así, según **FREUD** (1937-1938), la doctrina cristiana confiesa más claramente que ninguna otra, su culpabilidad emanada del crimen original, puesto que sólo el sacrificio del hijo ha hallado explicación suficiente. Este se convierte en Dios e inaugura una religión que reemplaza la primera. Como signo de esta sustitución se resucita la antigua comida totémica, esto es la comunión en la que la sociedad de hermanos consume la carne y la sangre de Dios, identificándose con él. Concebir el Cristianismo como rebelión contra el judaísmo, al mismo tiempo que repetición del mismo, significa también mostrar cómo en el Cristianismo está prefigurada esa forma endémica de resentimiento de nuestra cultura, el antisemitismo. **FREUD** en su obra **"Moisés y el monoteísmo"** (1937-38) observa cómo los judíos se niegan a reconocer una nueva autoridad.

Las descripciones freudianas del **Super-Yo**, convenientemente entendidas y completadas, dan razón del aparente problema psicológico de la génesis y del desarrollo del sentimiento moral en el individuo humano, pero no explican naturalmente la esencia misma de la moralidad del hombre. La propiedad principal del **Super-Yo** freudiano es la de contener la "conciencia moral" que en este momento no es otra cosa que el conjunto de normas y preceptos parentales que han sido "internalizados" y aceptados autoritaria e irracionalmente. El **Super-Yo** es el primer esbozo de una conciencia moral interna.

La buena conciencia y el sentimiento de culpabilidad (la mala conciencia) es ahora la reacción del **Yo** ante la aprobación o desaprobación de su conducta por el **Super-Yo**, que da o retira su amor al **Yo**, al igual que antes lo hacían los padres; sólo que ahora, el **Super-Yo** al ser una instancia del aparato "psíquico" puede vigilar y controlar incluso los deseos y pensamientos sueltos del **Yo**. La moral correspondiente al **Super-Yo** infantil debe sufrir un sucesivo proceso de crítica y "racionalidad" para hacerse autónoma y madura. En él se desligan definitivamente la moral de la religión para adscribirse a una concepción "científica" del mundo del hombre y de la verdad. También quedará definitivamente disuelto el arcaico sentimiento de culpabilidad, propio del hombre inmaduro e infantil, que sólo busca amparo y cariño. *La moral científica del Psicoanálisis es una mera forma de "moral sin pecado".*

En la "**moral científica**" que **FREUD** propone como sistema ético ideal propio de la personalidad moderna, nada irracional y emotivo debe quedar. En consecuencia con esta manera de pensar, **FREUD** cree que la conciencia moral madura debe excluir totalmente el sentimiento de obligatoriedad moral y sobre todo el "**sentimiento de culpabilidad**".

El **Super-Yo** domina al **Yo** y actúa severa e inexorablemente sobre él, basado en los más rígidos principios morales. Nuestro sentido de culpa tiene su origen en tensiones entre el **Yo** y el **Super-Yo**. Tiene además íntimas conexiones con el **Ello** y siente sus impulsos antes que el **Yo**, al cual informa del intento de expresarse de los mismos, y se los señala haciéndole experimentar miedo, vergüenza, molestias, etc. Sólo el hombre bien equilibrado cuyo **Yo** conoce la mayor parte de los impulsos del **Ello**, es capaz de admitir la presencia de impulsos y no tiene demasiado temor al **Super-Yo**.

Hay sujetos que se ven impelidos a ejecutar algunos actos ilícitos como robar, estafar o incendiar. El análisis de **FREUD** prueba que éstos son cometidos casualmente por ser prohibidos y porque su ejecución forma un alivio psíquico para su autor. Éste sufre un opresor sentimiento de culpabilidad, de origen desconocido que disminuye al ser cometido el delito o por lo menos queda concretado, de forma que vemos el sentimiento de culpa, en estos casos, como preexistente al delito. Analizando a estos sujetos llegó a la conclusión de que el sentimiento de culpabilidad proviene del complejo de Edipo. Si este complejo está integrado por dos grandes propósitos criminales, matar al padre y tener relaciones sexuales con la madre, comparadas con este delito las faltas realizadas para fijar el sentimiento de culpabilidad representan un verdadero alivio para el individuo torturado.

Sabemos que los niños cometen pequeñas travesuras para atraerse un castigo después del cual se sienten satisfechos. En estos niños el castigo por una falta sirve para satisfacer sus deseos de autocastigo, emanados de la sensación de culpabilidad que provocan faltas más graves. Así en el caso especial del delincuente, por un lado comete un delito para tener una fuente concreta para sus sentimientos de culpabilidad, y por otro, el castigo que semejante delito pueda atraer satisface la necesidad de autocastigo que el sujeto experimenta inconscientemente y relacionado con el complejo de Edipo.

Mientras que la función del **Super-Yo** sea provocar ansiedad estimula los mecanismos de defensa ya descritos y cuya naturaleza es a-ética y a-social. Pero cuando disminuye el sadismo y el **Super-Yo** provoca menos ansiedad y más sentimientos de culpa, son adecuados los mecanismos de defensa que forman la base de una aptitud normal y ética y el niño comienza a sentir consideración a los objetos y a experimentar sentimientos sociales.

6.2.4. PSICOLOGÍA PSICOANALÍTICA Y PSICOLOGÍA CRISTIANA

EN TORNO A LA CULPA

La diferencia de la psicología psicoanalítica y psicología cristiana en torno a la culpa es abismal. **FREUD** considera la culpa hasta cierto punto inevitable y objetiva. Al igual que ocurre en la concepción religiosa, la culpa está firmemente encuadrada dentro del lenguaje crítico de la patología. La represión induce a un retorno de los instintos destructivos sobre la persona y además de las restricciones externas que impone la civilización (represiones) se sufre de forma inherente de un residuo del "instinto de muerte", de modo que la hostilidad que no se dirige exteriormente a otros retorna sobre la persona en forma de un masoquismo intensificado y de un sentimiento de culpa.

El esquema freudiano no establece distinción entre el mal moral y el mal natural y por tanto no deja lugar para diferenciar culpa e ignorancia. La persona que se encuentra bajo el peso de la conciencia moral y llena de escrúpulos está sometida sin saberlo a ciertas influencias; se supone que su culpa se resolverá en la conciencia racional de sí mismo que la terapia promueve. La culpa indica falta de comprensión y de tolerancia de uno mismo. **FREUD** postulaba que la culpa es la actitud normal del individuo hacia la autoridad tanto social como individual.

Una de sus tesis favoritas es que los seres humanos tienen una imborrable herencia social de culpa y que también la moralidad se encuentra bajo este signo. El mejor comportamiento de que somos capaces es en el fondo una tentativa de reconciliarnos con el padre atacado por medio de la obediencia retrospectiva. **FREUD** resume en la siguiente fórmula el significado social y religioso de la culpa:

> **"La sociedad reposa sobre la complicidad en el crimen colectivo; la religión sobre el sentimiento de culpa y el remordimiento vinculados al mismo; mientras que la moral reposa en parte sobre las exigencias de esta sociedad y en parte sobre la expiación exigida por el sentimiento de culpa".**
>
> **(FREUD, S., O.C., t. VIII, "Tótem y tabú", p. 144).**

El sentimiento de culpa constituye pues para **FREUD** el eje de su concepción de la moral y de la religión, que obra promoviendo un creciente sentimiento de culpa. **FREUD** (1927) sostiene que el sentimiento religioso es una fase resultante de ciertos procesos históricos de represión y sujeto a fluctuaciones históricas. La fuerza de la cultura cristiana ha dependido de que ha utilizado el potencial acumulado de sentimientos de culpa del hombre; sostiene que cualquiera que haya sido su valor en el pasado, "el fecundo sentimiento de culpa" ha sobrepasado toda utilidad. El hombre es un asesino con remordimientos y la religión es la historia de su culpa. La culpa se debe a la infracción de una ley o principio. Pero **FREUD** se niega a dar un paso y a admitir la objetividad universal de la culpa.

O. RANK sostiene que la civilización es inconcebible sin la represión de la tendencia al incesto. Pero no se le ocurrió pensar por qué debía el hombre reprimir esta tendencia.

FREUD (1930) considera que cualquiera que fuera la causa que apartó en forma tan evidente al hombre del contexto de la naturaleza, ésta quedó reprimida y cuando una tendencia instintiva sufre represión sus elementos libidinales se convierten en síntomas y sus componentes agresivos en sentimientos de culpa.

La culpa que **FREUD** describe es sobre todo el sentimiento de culpabilidad, un hecho psicológico y no moral. En la retórica freudiana la reflexión tiene un significado muy especial tanto individual como social; en realidad es en este concepto donde el Psicoanálisis se encuentra diametralmente opuesto al Cristianismo. En la psicología freudiana lo reprimido y que causa sentimientos de culpa es la naturaleza baja del individuo, sus deseos instintivos; en cambio en el Cristianismo el sentimiento de culpa es un signo de pureza y elevación moral. En una cultura que atraviesa la etapas finales del cambio de polaridad de los significados y valores religiosos, la inversión psicoanalítica del salvador sentimiento de culpa cristiano ha resultado curiosamente atractivo. El significado freudiano y el cristiano se encuentran realmente próximos, pero apuntan en sentidos opuestos.

FREUD estima que el sentimiento de culpa de la definición cristiana es un fundamento muy débil para la moral. Conoce la moral del "**pecador santo**" tan ponderada en la literatura moderna. Como lector de **DOSTOIEVSKI** percibe en algunos caracteres de la literatura rusa un halo de santidad en torno al pecador. Admite la necesidad que tiene una cultura represiva de incorporar el pecado a una doctrina general de la gracia. El dualismo moral puede ser un recurso consciente de la conexión cultural. Reconoce que el "**pecador santo**" no es sólo una válvula de escape que la religión permite a los impulsos naturales, especialmente ciertas tendencias históricas cristianas (católica y gnóstica).

El fenómeno del "**santo pecador**" puede darse en cualquier individuo cuyo masoquismo, el reflejo del instinto de muerte crea la tentación de realizar actos pecaminosos que luego deben ser penados con los reproches de la conciencia moral sádica o con los castigos de la gran autoridad parental del destino. Puesto que la culpa es realmente patológica una conciencia culpable no implica necesariamente una inclinación hacia el bien. Se puede explicar ciertos crímenes inmotivados como una especie de suicidio de la conciencia moral. El "**criminal pálido**" que **FREUD** imagina, comete sus crímenes para provocar el castigo de la autoridad, sus actos son tentativas de justificar un sentimiento de culpa preexistente, convencido de que ha cometido un crimen, cuya naturaleza no queda clara, siente que tiene que hacer algo inadecuado, obrar contra su propio interés, estropear las perspectivas que se le abren en el mundo real e incluso poner término a su propia existencia real.

La novela moderna analiza con extraordinaria intensidad esta amalgama de debilidad, rebeldía y obediencia. Tanto **Raskólnikov** (**"Crimen y castigo"**) como **Stavroguin** (**"Demonios"**) son criminales éticos, pecadores santos. Este tipo además de fascinar a los grandes novelistas rusos y a novelistas católicos introspectivos como **BERNANOS**, **MAURIAC** y **GRAHAN GREENE** han inducido a los ideólogos existencialistas a efectuar una esforzada defensa de los escritores con una historia criminal personal. La caracterización existencialista de los escritores criminales (**DE SADE**, **RIMBAUD** y **JEAN GENET**) como hombres de fe al revés, se basa en la idea de que el crimen puede ser un acto ético más

hombres de fe al revés, se basa en la idea de que el crimen puede ser un acto ético más admirable que otro meramente acorde con las convenciones.

PHILIP RIEFF duda de que **FREUD** hubiera coincidido con los existencialistas sobre la posibilidad de una elección libre y fría de tales crímenes (sin residuo compulsivo) de un acto gratuito, pero una admiración similar por el carácter antinominiano (la figura del héroe instintivo culpable de ("envanecimiento y rebelión contra la poderosa autoridad") es un tema básico de la obra de **FREUD.**

Resistir las exigencias de la conciencia moral puede ser un acto de madurez puesto que la conciencia moral puede dar origen al crimen tanto como a la piedad. El objetivo de la psiquiatría freudiana no es el triunfo del instinto sobre los sentimientos morales sino la reconciliación del instinto y la inteligencia. Al adherirse a la teoría de la declinación de la conciencia moral tan popular en la literatura del siglo XIX, **FREUD** vuelve a mostrar en su concepción de los sentimientos de culpa la oposición diametral de su psicología de la religión con la psicología religiosa cristiana.

6.2.5. INTERPRETACIÓN PSICOANALÍTICA DE LOS SENTIMIENTOS DE CULPABILIDAD

Para **GION CONDRAU** (1962) la interpretación psicoanalítica de los sentimientos de culpabilidad descansa en el hecho de que al neurótico le falta la defensa de las nociones y representaciones por él mismo proyectadas. **BLUM** (1958) habla de una manifiesta concordancia de **FREUD** con **HEIDEGGER, JASPERS, KIERKEGAARD** y otros filósofos y psicólogos de orientación antropológica y existencial, mientras que **BOSS** defiende el punto de vista de que **FREUD,** no admite en absoluto la "culpa" sino exclusivamente "sentimientos de culpabilidad". Destaca continuamente que la conciencia de culpabilidad no necesita estar en correspondencia, en cuanto al contenido con una culpa determinada. En una conferencia ante juristas se expresó literalmente:

> **"Ustedes pueden equivocarse en su examen del neurótico, el cual reaccionaría como si fuera culpable, aunque no lo es, porque una conciencia de culpabilidad que subyace y acecha se apodera de la acusación de este caso especial... Ocurre que un niño al que se le reprocha una mala acción niega con precisión la culpa pero al mismo tiempo llora como un pecador convicto... El niño no ha cometido en realidad la mala acción de la que se le acusa pero en su lugar ha cometido otra parecida".**
>
> **(FREUD, S., "Diagnóstico y Psicoanálisis". T. VII., p. 13).**

Existe una concordancia entre **FREUD** y el pensar analítico-existencial, en el sentido de que una conciencia de culpabilidad no se refiere incondicionalmente a la culpabilidad propiamente dicha, sino más bien a una supuesta. El reconocimiento de la justificación de la conciencia de culpabilidad por parte de **FREUD,** lleva consigo el reconocimiento de una culpa.

BLUM (1958) lo afirma con la referencia de que al dar un sentido más profundo a la agresión, su mezcla con el "eros" y su sublimación hace de la conciencia una instancia moral. El sentimiento de culpabilidad primitivo que se origina de la angustia ante la autoridad, se transforma en nuestro ser culpable interiormente, nos obliga a un enfrentamiento interior como acontecer entre el **Yo** y el **Super-Yo**.

Para **FREUD** la culpabilidad no constituye un atributo primario del hombre, sino que se origina únicamente de forma secundaria a consecuencia de la incongruencia con las pretensiones del **Super-Yo**. El hombre no es nunca culpable "a priori" y la concepción de **FREUD** no coincide con todas las doctrinas filosóficas entre ellas la de **HEIDEGGER**. La nostalgia del padre, el papel paterno o la censura moral de la conciencia son los que producen los sentimientos de culpabilidad. En ninguna parte se encuentra el concepto de culpa en sentido teológico o filosófico. Habla exclusivamente de sentimientos de culpabilidad o de conciencia de culpabilidad. En la medida en que se hace esto implica en verdad la culpa; sin embargo, nunca es citada explícitamente. La conciencia de culpabilidad le sirve

para incorporar los sueños de angustia o castigo a su teoría de la realización de los sueños. En éstos no está de una forma manifiesta la realización de los deseos sino el castigo a ellos debido; son, por tanto, la realización de los deseos de la conciencia de culpabilidad que reaccionan al instinto rechazado.

No establece una diferencia de principio entre conciencia de culpabilidad y sentimiento de culpabilidad, piensa que el sentimiento de culpabilidad se manifiesta en el análisis como resistencia a la curación, razón por la que un encubrimiento y transformación en un sentimiento de culpabilidad consciente, en lucha contra el obstáculo del sentimiento de culpabilidad inconsciente, abre al analista el camino posterior del análisis.

6.2.6. MANIFESTACIONES DEL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD

Según **FREUD,** las manifestaciones del sentimiento de culpabilidad son especialmente evidentes en dos enfermedades de extraordinaria importancia: en la neurosis obsesiva y en la melancolía. En la neurosis obsesiva está permitido el sentimiento de culpabilidad pero no puede justificarse ante el **Yo**. De ahí que el **Yo** del enfermo se oponga a la suposición de ser culpable y exija del médico ser fortalecido en su repulsa a estos sentimientos de culpabilidad. El análisis muestra entonces que el **Super-Yo** es influido por procesos que han permanecido desconocidos para el **Yo**. Realmente se pueden encontrar los impulsos reprimidos que fundamentan el sentimiento de culpabilidad. En la melancolía, el **Yo** no eleva ninguna protesta, se confiesa culpable y se somete al castigo.

Para él, el sentimiento de culpabilidad nace de la doble raíz del **Super-Yo**, como resultado del desamparo de la niñez y la dependencia del hombre y del complejo de Edipo. Sin embargo, el hombre logra de hecho reprimir el sentimiento de culpabilidad de modo que hay también neurosis obsesivas sin ninguna conciencia de culpabilidad. El **Yo** se ahorra su percepción mediante una serie de síntomas, acciones disciplinarias, limitaciones tendentes al autocastigo.

Distingue entre un sentimiento de culpabilidad que hay que designar como arrepentimiento, el cual se refiere a una obra mala cometida y otro que no hace referencia a hecho alguno. Pero en ambos casos hay que sentirse culpable pues el sentimiento de culpabilidad es la expresión de conflicto ambivalente de la lucha entre el Eros y el Thánatos. Aquí logra la explicación de aquellos sentimientos de culpabilidad aparentemente sin base. El precio por el progreso de la cultura se paga según **FREUD** (1927), en la merma de la felicidad por el aumento del sentimiento de culpabilidad.

Su propósito constituye quitar al **Super-Yo** aquella elevación autoritaria y dirigida contra la felicidad del **Yo**, de ahí que a menudo nos veamos precisados, con intención terapéutica, a combatir al **Super-Yo**, esforzándonos en reducir sus exigencias.

Según **BARUK** (1945) los factores morales, lejos de ser un simple ideal inaccesible y un sueño para un mundo mejor, constituyen fuerzas reales que rigen el equilibrio de las sociedades humanas, si se violan aparecen trastornos morales en la salud de las sociedades y de los individuos tal como cuando se violan los principios de la higiene moral se propician enfermedades. Quien viola las leyes de la equidad y de la Humanidad se expone a servir a un malestar especialísimo que consiste en un juicio interior insoportable. Este juicio interno es lo que constituye la conciencia moral. Por lo demás este juicio puede ser consciente o inconsciente.

Cuando es consciente determina, si se le da satisfacción, un sentimiento de paz o de serenidad y si se viola produce un sentimiento de culpabilidad que es tan penoso e insoportable que muy a menudo se rechaza de inmediato por una suerte de reacción de defensa extremadamente violenta que elimina de la conciencia un sentimiento intolerable. Esta eliminación es tan sólo aparente y la desaparición del sentimiento de culpabilidad no es

sino una ilusión, ya que este sentimiento persiste disfrazado, tornándose mucho más temible.

Así la necesidad de justificación puede convertirse en una verdadera prueba de culpabilidad y el justiciero despiadado es en realidad el culpable. Este mecanismo psicológico desempeña un papel considerable y constituye además la base de los dinamismos más violentos y tenaces que nos ofrecen la observación de las acciones humanas.

El malestar moral y el complejo inconsciente de culpabilidad desencadenan reacciones de perversidad malvada y esa forma particular de compulsión refinada e insaciable es el odio. Estos problemas morales desempeñan un papel primordial en los conflictos humanos. Cuando un grupo de personas empieza a degenerar y a perder autoridad moral, los individuos que lo componen comienzan a sentir el malestar moral especial del sentimiento de culpabilidad, este sentimiento lo experimentan a su alrededor por la disminución de su prestigio, pero sobre todo de sí mismos. Así comienzan las reacciones de defensa y justificación intentando orientar el descontento hacia víctimas inocentes, sustrayéndose a las críticas y a las reclamaciones justificadas, creando artificialmente culpables.

Los más débiles están destinados a desempeñar este papel de chivo expiatorio, que desempeña en la historia social y en la historia de los pueblos una función tan importante como el instinto de agresividad. Algunas psicosis constituyen afecciones que guardan relación esencial con esta conciencia moral. En la melancolía la conciencia moral esta exacerbada de manera dolorosa: ansiedad, tristeza, sentimiento atrozmente doloroso de falta de culpa, dolor moral en definitiva.

A este respecto se conocen diversos estudios psicoanalíticos acerca del mecanismo de autocastigo y de los complejos de culpabilidad **(FREUD, LAFFORGUE, HESNARD)**,según los cuales se podría explicar el sentimiento de culpabilidad por una necesidad de sufrimiento real, con predominio de los instintos de muerte (masoquismo del Ego). En gran número de casos se encuentra una verdadera desviación por exceso de severidad de una conciencia que funciona en el vacío, que encuentra por todas partes motivos de juicio peyorativo, como en la "conducta de culpabilidad" estudiada por **HESNARD**.

En estos casos el sentimiento de culpabilidad será una especie de automatismo patológico o de alucinación de la conciencia moral. Cuando no se puede borrar el mal cometido, el sujeto queda preso del sufrimiento moral que repercute sobre todo el organismo produciendo problemas en la digestión, circulación, decaimiento general, o se establecen delirios de odio. Esta transformación no podría explicarse por los simples mecanismos de autocastigo, más bien será una manera de escapar al juicio doloroso de su conciencia moral transfiriéndolo al exterior según el mecanismo del chivo expiatorio. En ciertos casos las reacciones del complejo de culpabilidad se combinan con las del complejo de inferioridad estudiado por **ADLER** produciéndose los mecanismos de compensación a base de orgullo.

También el sentimiento de culpabilidad se manifiesta en la melancolía. El melancólico se considera culpable y experimenta en su más alto grado el malestar moral de la conciencia violada. Este malestar es un dolor fijo, monótono, imposible de calmar y hasta tal punto intenso que elimina casi todos los demás sentimientos del campo de la conciencia.

El melancólico se ve naturalmente llevado a librarse de la idea de falta mediante la búsqueda de un castigo, que puede llevar en casos extremos a la búsqueda de la muerte, ya que ésta le parece menos penosa que el sufrimiento moral que siente, ya que su conciencia moral hiperestesiada funciona de manera excesiva. En el síndrome somático de la melancolía la acción de los aparatos digestivo y circulatorio es objeto de espasmos o de atonía, las secreciones se hallan por completo perturbadas, el equilibrio humoral se halla profundamente modificado y la nutrición por completo alterada. El desencadenamiento del sufrimiento agudo de la conciencia moral que constituye la melancolía se produce a menudo con ocasión de diversas causas físicas o morales, pero en individuos predispuestos, son sujetos con una verdadera hiperestesia constitucional de la conciencia moral: control minucioso de los actos, altruismo, preocupación minuciosa por la equidad y bondad para con el prójimo.

Una de las repercusiones es la imposición de una actitud de fracaso que materializa la necesidad de castigo que le es inherente, incluso presente en los éxitos de la vida. Esto pondría de manifiesto la preponderancia de las pulsiones de muerte o destructivas dentro del psiquismo.

También en el orden de rendimientos negativos para la persona se encuentra el miedo a la muerte. Otro es la necesidad de castigo, que tiende a traducirse en autocastigo y que puede llegar al suicidio. La fuerza destructiva que debía actuar sobre otros se desvía hacia el propio sujeto. En otros casos del fracaso ante el éxito se encuentra un sentimiento de culpabilidad que podría traducirse así: "No soy digno de tal felicidad, no la merezco". También en el caso de los neuróticos la desgracia les haría superar su enfermedad.

Otra vinculación que **FREUD** establece es la relación entre culpabilidad y delincuencia que se observa en algunos delincuentes. En **NIETZSCHE** ("**El pálido delincuente**"), el sentimiento inconsciente de culpabilidad constituye el nódulo de las neurosis y es operante en otros tipos de enfermedades psíquicas. Así la enfermedad incluso orgánica puede ser el resultado del sentimiento de culpabilidad y de su necesidad de castigo. Esto es inconsciente de forma que el sujeto no se siente culpable sino enfermo. También existe una resistencia a la curación, propia del sentimiento inconsciente de culpabilidad.

6.2.7. EL CHIVO EXPIATORIO Y LOS FRACASOS DE MORALIZACIÓN DE LA HUMANIDAD

Uno de los primeros sentimientos de la Humanidad, aún en los pueblos más salvajes, consiste en la noción de que algunas faltas pueden atraer, ya sea sobre el individuo que las comete, ya sea sobre la colectividad entera, catástrofes extremadamente graves. Las desgracias provienen de faltas, de ahí una noción inscrita al parecer, en el transfondo de la naturaleza humana. Para conjurar tal peligro podrá pensarse que el mejor medio será evitar esa falta, vigilar la propia conducta, en pocas palabras, obedecer a un principio moral que hay que descubrir.

Parece ser que esa primera luz moral se abandonó pronto y que el primitivo renunció a ella para buscar otra vía. Esta vía evidentemente más fácil, consiste en expulsar la falta o el pecado mediante un gesto simbólico o derivándolo sobre un objeto, sobre un ser vivo o en caso de necesidad sobre un hombre. Mediante este gesto de "pasarlo", el pecado se fija sobre el objeto material o sobre el ser vivo elegido al que luego no hay más que rechazar o destruir. Esta transferencia materializada constituye el origen de la noción de **"chivo expiatorio"**.

FRAZER (1922), en sus amplios estudios ha dado una descripción completa con hechos y ejemplos innumerables de que la práctica del chivo expiatorio constituye una de las fuentes más importantes de la crueldad humana. El chivo expiatorio elegido era frecuentemente un ser humano. Al parecer dos modos de pensar, tienden a menudo a reunirse en el transfondo de la Humanidad, por una parte la divinización del hombre y por otra el sacrificio y la muerte de Dios, que carga de esta manera con los pecados de la Humanidad.

La idea del chivo expiatorio tiene en su punto de partida una intuición vaga de la conciencia moral, las faltas, los crímenes son en efecto el origen de las catástrofes, enseguida provocan reacciones, venganza; crean luchas, guerras, represalias, incluso la falta aislada puede repercutir después de manera terrible sobre toda la colectividad. La noción de chivo expiatorio está tan profundamente arraigada en el psiquismo humano ya que constituye la pendiente fácil que consiste en escamotear la dificultad y por otra parte, el hacer pagar a otro la culpa. Constituye esta noción uno de los aparatos de defensa más poderosos de la pereza y la cobardía y por eso su éxito es tan grande y su persistencia tan tenaz.

El monoteísmo no pudo abolir totalmente de golpe la noción de chivo expiatorio, pero la transformó quitándole sus consecuencias humanas y peligrosas. Así, en el Antiguo Testamento, persistieron algunas ceremonias para el descargo de males. La necesidad que tiene el hombre de matar animales permitía combinar en cierta manera algunas matanzas con una ceremonia de derivación del pecado. Además estas ceremonias debían coincidir con el remordimiento real por la falta cometida y con manifestaciones psicológicas de alcance profundo. Hay una tendencia muy clara a dar a la muerte de **JESUCRISTO** un cierto carácter semejante al de chivo expiatorio. **SAN PABLO** subrayó la idea de que **JESÚS** había muerto para redimir los pecados del mundo, y que a partir de este momento los sacrificios

de animales de las antigua ley ya no tenían justificación. Esta concepción unida a la deificación de **JESÚS** viene a ser lo mismo que la idea del Dios humano que carga con los pecados del pueblo, idea muy antigua y en la que se fundan los ritos del chivo expiatorio.

Si, en efecto, desde hace dos mil años los ritos sangrantes del chivo expiatorio han desaparecido en gran parte, la mentalidad del chivo expiatorio persiste todavía y es probablemente una de las causas principales del fracaso que hasta nuestros días ha señalado los esfuerzos de moralización de la Humanidad.

BARUK, H. (1945) destaca cómo, según **G. ELIOT,** se constituyó una concepción según la cual se creía que el pueblo judío había sido hecho para la felicidad de los demás. El pueblo judío se transformó en chivo expiatorio, no sólo desde el punto de vista religioso, sino también desde el punto de vista político a consecuencia de su dispersión y de su debilidad material. En cada país en que la situación política y social estaba trastocada, existía una derivación ideal que servía de remedio, derivándose la revuelta o la cólera contra los judíos. La evolución moral de la Humanidad, aunque ha rechazado la escapatoria del viejo paganismo, ha conservado todavía la mentalidad que explica el chivo expiatorio, la de echar sobre otros el peso de las faltas propias.

6.3.1. EL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD Y LA CULPA

La culpa no es idéntica al sentimiento de culpabilidad. El Psicoanálisis Cristiano ha subrayado igualmente que no todo es negativo en el sentimiento de culpabilidad y que hay también consecuencias positivas, que desgraciadamente no son tenidas en cuenta por los que únicamente lo consideran como síntoma patológico. El sentimiento de culpabilidad bien vivido como han defendido algunos autores, lleva a una toma de conciencia del propio yo, no sólo como elemento que de hecho ha sido perturbado, sino como fenómeno capaz de perturbar.

Si el miedo no es excesivo, el sentimiento de culpabilidad ayuda a situarse ante sí mismo, como posible fuente de los propios fracasos; hace que se tome consciencia de la propia limitación llevando a una actitud realista que en muchos momentos puede resultar enriquecedora. Por otra parte, desde esos puntos de vista positivos, la conciencia de culpa es un estímulo para adoptar posturas nuevas, actitudes de relación más profundas que impulsen a la reparación. La auténtica moralidad no es negativa ni frustradora, no reprime los impulsos vitales básicos, pues precisamente tiende a obligar al individuo y a comprometerle social y personalmente en un desarrollo progresivo y autorrealizador.

La religión defiende que todo individuo sano y maduro está en disposición de distinguir lo moral de lo inmoral, sentando sobre estas bases la propia responsabilidad. La crisis del autoritarismo y del legalismo ha provocado en nuestra época una profunda desorientación moral que en vez de un sentimiento de culpa produce una sensación de estar desorientado y la necesidad de llegar a un camino que suprima la perplejidad y la falta de sentido de una vida sin meta, devolviéndole su contenido y su sentido.

El fenómeno de la culpa es multivectorial y complejo. En la consideración meramente religiosa, la culpa es ciertamente considerada como acción, acción propiamente dicha, pensamiento, palabra, que se proyecta fuera del sujeto, en sus relaciones con otros y con Dios, pero se atiene casi en exclusividad a la persona sujeto de la acción culpable. Esta referencia a Dios como juez supremo de nuestros actos remite al pecado, que en última instancia, reside en la intención y ésta es sólo visible para aquel que todo lo ve, es decir, para Dios.

En la consideración jurídica de la culpa es evidente que a lo que se atiende es a los efectos "sociales" de la culpa. El juez no penetra en la intencionalidad del acto culpable. De esta forma se atiende más al efecto de la acción, es decir, a su efecto sobre los otros, sobre la sociedad y se desliga cuanto puede de la intencionalidad que esa acción preside.

Para un psicólogo la tarea de juzgar es radicalmente imperfecta y esencialmente "injusta" ya que se hacen sinónimos intención y motivación. La intención es del sujeto y sólo del sujeto, pero los motivos no son sólo del sujeto sino que enlazan con las condiciones en que el sujeto está trascendiendo de la esfera de la particularidad, un hombre, para remitir a los factores sociales que determinan el ser y hacia él.

Los planteamientos religiosos y jurídicos de la culpa son pues adialécticos. Ambos se sitúan ante la culpa como un fenómeno aislado frente a la realidad restante con miras analíticas, que en verdad pretenden que la culpa pueda ser estimada en tales aspectos parciales, al margen de esa restante realidad que es el hombre.

El psicólogo y el psicoanalista acentúan la consideración de la culpa sobre el sentimiento que a ella acompaña, intentan justificarla para evitar que a las consecuencias de la vivencia de este sentimiento prosiga el bloqueo que la persona de su paciente padece. No intentan su desaparición allí donde objetivamente hay culpa sino que pretenden que el sujeto deje de vivir exclusivamente para su culpa, en una hipertrofia del sentimiento que la misma suscita ante la imposibilidad de una reparación.

En la estructura de la culpa hay que distinguir el sujeto culpable (el quién de la culpa), el objeto de la culpa (el qué de la culpa, aquello de lo que se culpa o que lo hace culpable), que tiene su proyección fuera del sujeto, de forma que también se constituye como objeto sobre el que recae la acción culpable. Ambos elementos son bipolares y entran en relación dialéctica. Por parte del sujeto hay que tener en cuenta el cómo se realiza la acción culpable y la finalidad que con ella se persigue; el sentimiento que a la culpa acompaña y la finalidad de que este sentimiento existe (es decir, el para qué del sentimiento de culpa), la expresión del sentimiento y la finalidad de que el sentimiento se exprese, y por último, las consecuencias sobre el sujeto de su propia acción culpable.

La culpa se refiere a una acción determinada del hombre mediante la cual se viola un principio rector, el hacer debido. Es por tanto una forma de praxis, en la cual se decide hacer lo que de antemano se estima como indebido o se hizo lo que retrospectivamente hay que considerarlo indebido.

No puede entenderse en toda su dimensión el problema de la culpa sin atender el objeto (Dios, los otros, etc.). Mediante la culpa se toma conciencia de que se está con los otros haciendo lo que se debe. El origen de la culpa es por tanto social. Aunque la experiencia de la culpa sea personal, el carácter sociogénico es evidente, la inducción de la presunta culpa si determinada acción se hace, la verifica la sociedad, como una forma de praxis de grupo. Gracias a que existe la posibilidad de hacer sentir la culpa, si cometemos una mala acción sabemos a qué atenernos con lo que hacemos.

JUNG dice, por una parte, que hay hombres malos y por otra, que el mal es un arquetipo, con lo que se tiende a una despersonalización de la culpa que nos hace dudar de la responsabilidad, lo cual parece entrar en contradicción con el llamamiento que él mismo hace al desenvolvimiento personal.

HAFNER (1962) dice que si se considera a la culpa como un arquetipo, pierde su relación inmediata con el yo responsable y con su comportamiento culpable. En la medida en que se logra despejar al mal de su carácter personal elevándolo de rango de necesidad suprapersonal, se hará también imposible la vivencia individual de la culpa y se perderá la tensión de la acción y de la vivencia ética y personal. Para **JUNG**, **FREUD** se contradice al definir la moral en términos socioculturales para luego buscar en el interior del hombre la herencia arcaica del sentimiento de culpabilidad provocado por el crimen primitivo.

6.3.2. ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA CULPA

Según **CASTILLA DEL PINO** (1968) el rasgo fundamental de la vivencia de la culpa es el sentimiento que le acompaña. Se trata de un sentimiento de pesar, de pesadumbre. Lo que el culpable experimenta es ante todo, el "peso" de la culpa, no pena, tristeza, sino pesar. El objeto que nos lo provoca está ahí y gravita con su peso sobre nuestra conciencia, está siempre presente y es imposible desligarlo de nuestra conciencia misma, presentándose siempre con ingredientes angustiosos, ante la inconcreción del objeto que la provoca.

Lo inasible en el sentimiento de culpa es la conciencia del carácter irreparable de lo hecho. De aquí el constante barajar el "yo no quería haber hecho esto", "si yo lo hubiera hecho de aquella manera" o "por qué lo haría yo de esa manera". La situación es de por sí angustiosa porque es insubsanable, ya que el planteamiento de la misma es irreal y por tanto, falso. La angustia en el sentimiento de culpabilidad surge precisamente como intento fallido por irrealizable, de aliviar el pesar y surge ante la imposibilidad de calmar la pesadumbre. El problema irresuelto e irresoluble de la culpa se reitera una y otra vez como objeto de la conciencia del sujeto.

La preocupación por lo hecho eleva necesariamente a la reiterada ocupación por cómo se hizo, por qué se hizo o por qué no se hizo aquello otro. De esta forma, en la vivencia de la culpa se adquiere una concienciación no sólo de la acción misma, sino de la situación en la que la acción se verificó:

> **"La conciencia de culpa ofrece así una excepcional atalaya -para utilizar la expresión metafórica de KIERKEGAARD respecto de la angustia- para la toma de conciencia, cuando menos de aquella situación en-que-se-fue-culpable. Precisamente el límite -siempre borroso e inimportante por lo demás- en que una vivencia de culpa deja de ser normal para tornarse anómala, estriba en la nitidez con que se conciencia la situación. Porque la preocupación por la culpa puede llevar con inusitada frecuencia, a la distorsión de la conciencia de la situación en que se realizó la culpa. Distorsión que, a veces, habrá de provocar la sobreconcienciación de la responsabilidad; otras, por el contrario, la infraconcienciación preliminar".**
>
> **(CASTILLA DEL PINO, C., 1968, pp. 60, 61).**

La vivencia de la culpa no sólo afecta a la conciencia en cuanto que ella hace objeto de sí a la culpa, sino que transciende por fuera de ella misma y modifica la totalidad de la vida psíquica en su conjunto. Incluso el acontecer temporal se altera a merced de la preocupación que la culpa entraña. Lo que la vivencia de la culpa suscita es la necesidad de estar en la realidad con conciencia nítida de ella, de las relaciones entre sujeto y realidad y de la índole de las praxis recíprocas habrá de conducirse la responsabilidad de la decisión y también la necesidad de adquirir conciencia de esta citada responsabilidad.

El mecanismo de la decisión y su imagen especular, la de la indecisión, es de una importancia capital para la intelección de la experiencia de la culpabilidad, es decir, para la comprensión de las modificaciones de la culpa propia. Decidir es elegir lo que ha de hacerse. Tras la sobre-concienciación de la trascendencia de la acción de "antes", que me hace ahora sentirme culpable, surge un vago temor ante toda decisión, o sea ante la posibilidad de que esta otra acción que ahora forzosamente he de llevar a cabo me haga de nuevo culpable y más culpable:

> **"Como decía KIERKEGAARD, la culpa se alimenta y se engrandece a medida que, mediante el no hacer sobre ella a través del arrepentimiento, "queda ahí", no resuelta, contaminando todo el ser y el hacer culpable. El sujeto culpable no sólo vive la culpa, sino que de no resolverla, vive sólo y exclusivamente para la culpa".**
>
> **(CASTILLA DEL PINO, C., 1968, p. 66).**

El objeto de la culpa es la transgresión de un valor mediante la acción. La culpa no sólo es experiencia íntima, es también la conciencia que los demás nos hacen tener de ella en la medida en que nuestra acción culpable recae de alguna manera sobre ellos. Es la acción que reputamos culpable, pero en tanto que también para ellos lo es. El otro, los otros, tienen en consecuencia la función de desvelar el valor real que nuestra acción posee y nos descubren el valor real que la acción tuvo.

Para comprender el carácter del culpable de una acción hay que partir de en qué momento esa acción se verificó y qué situación era la constituida en ese momento. Cada acción, mucho más si es de índole culpable, marca un hito en la persona misma, por cuanto es la fuente de acciones internas. La acción culpable exterioriza y visualiza aún más el carácter de continuidad de toda conducta. Aparece la culpa como una cresta en la existencia de una persona y destaca con especial peso su nexo en la existencia restante. La culpa es siempre de alguien y de alguien que está en una situación. Es la persona en esa situación la que ha de atenerse, en su actuación, a unas normas que ha hecho suyas de antemano y cuya violación le reporta el sentimiento de culpa.

La génesis del sentimiento de culpa tiende a ser pensada por cada cual como originada espontáneamente en uno mismo, como si con el advenimiento al mundo de cada individuo, ya fuese portador de tales principios morales absolutos. Una acción mala es mucho más si somos nosotros los únicos en verificarla dentro del grupo en que nos es dado vivir. Ser "todos" culpables viene a significar, no perder la estimación de los otros. El grupo no sólo desempeña el papel de depreciador o elevador de mi conciencia, sino de indicador de valores. El objeto de la culpa exige la reconstrucción del contexto histórico en que la acción se verificó. Sólo así llega a inteligirse por qué en última instancia la acción pudo llevarse a cabo y por qué es en determinado momento cuando la conciencia de culpa tiene lugar.

CASTILLA DEL PINO (1968) considera que para que la conciencia de la culpa tenga lugar, hace falta una serie de inducciones que simultáneamente operen sobre el sujeto, es decir:

a) Que toda acción tiene un valor positivo o negativo.

b) Que el simple estar en la realidad es un hacer, de manera que el aparente no hacer (la omisión) es también un valor positivo o negativo.

c) Que la acción tiene valor, que se revela por los efectos que ella produce.

d) Que tal revelación de los efectos sobre la realidad, sobre los otros, se hace aún más plena por la reversión, sobre el sujeto de la acción, de los efectos que los otros con posterioridad verifican sobre él.

La simple acción que transgrede un principio estimado como rector depara culpa, aún cuando todavía no se tenga ocasión de comprobar en uno mismo los efectos externos de ella. Esto constituye la mayor elaboración subjetiva del valor inducido y compone en realidad la llamada conciencia moral. La forma de inducción de los valores, está en relación directa con el grupo, clase social y status al que se pertenece.

A la pregunta de por qué a la transgresión a la norma sigue el sentimiento de culpa, **CASTILLA DEL PINO** (1968) dice que la respuesta a esta cuestión sólo puede darse mediante la indagación del sentido que la vivencia de culpa posee en la economía de la persona. Según el mismo autor, en manera alguna puede ser una respuesta satisfactoria la presunción de que la vivencia de culpa es algo originario, dada al sujeto, como cualidad congénita del mismo. Lo que provoca el pesar por la acción culpable, es la conciencia de la realidad de las consecuencias que la acción lleva consigo en la forma de efecto contraproducente para sí mismo y provocado por sí mismo.

O sea, la conciencia de la responsabilidad que uno adquiera de las consecuencias que la propia acción sugirió. Lo que más se estima, más que el valor que uno mismo confiere a determinada cosa, es la identidad con los otros. Los otros, el **estar-con-los-otros**, no es algo baladí, no se trata de una pérdida del amor de esos otros simplemente, a quienes en ocasiones ni se aprecia ni nos aprecian. Lo que se teme es la pérdida de la realidad que los otros confieren por el hecho de su poder frente al mío. Para sentirse culpable es preciso que los otros sean inocentes, cuando menos de la culpa de que me reprocho y se me reprocha. Porque es así como los otros cumplen el cometido de reflejar incluso tácitamente sobre mí la índole desestimable de mi acción. De esta forma no será precisamente ante ellos culpable, pese a que sin embargo, la acción ha sido cometida. Para poder dejar de ser culpable el sujeto ha de ser consciente ante todo del objeto de que se culpa, es decir, de la responsabilidad que a él atañe en la comisión del acto.

La forma más común de eludir la responsabilidad de uno mismo estriba en la ignorancia del objeto de la culpa. El mecanismo de defensa más obvio frente a la propia culpa se hace mediante otras formas de defensa del yo, que se denominan "racionalizaciones" en psicología dinámica.

En la racionalización el sujeto aparece despersonalizado, lo que consigue es realizar en cierta forma la pesadumbre que la culpa entraña sin pasar por el requisito de la reparación. Las defensas frente a la culpa sólo consiguen la "relativa" calma pero tarde o temprano, emergen de nuevo los efectos que la culpabilidad provoca.

Lo que el sujeto apesadumbrado espera y le urge no es tanto que se le consuele cuanto que se le perdone. La función de la culpa estriba en crear en la persona culpable una situación tal que por sí misma la haga intolerable y exija su siguiente superación. En la racionalización el sujeto parece desresponsabilizado, con ello lo que consigue es realizar en cierta forma la pesadumbre que la culpa entraña sin por ello pasar por el requisito de la reparación. Las defensas frente a la culpa sólo consiguen la "relativa" calma pero tarde o temprano, emergen de nuevo los efectos que la culpabilidad provoca.

La angustia ante el temor de aparecer culpable, ante la imposibilidad de serlo, incluso ante la decisión que conllevaría a la culpa, la angustia ante el recuerdo de aquella situación en que fue culpable, son alarmas del yo provenientes del riesgo que para él mismo supone la caída o recaída en soluciones culpables.

Si el pesar que a la culpa acompaña genera la necesidad de aliviarlo mediante la reparación subsiguiente, la angustia ante la posibilidad de ser culpable suscita la conciencia de la responsabilidad de toda decisión sobre la realidad.

La persona que vive anormalmente la culpa queda bloqueada en su proyecto, vive sólo para la culpa, para el fallido intento de purgar sus culpas mediante el sufrimiento, pero no mediante la reparación y el nuevo hacer debido, no culpable, que sería la única y efectiva forma de restablecer el orden de sus propios valores. La autenticidad del deseo de cambio, tras la conciencia de culpa, se agota en el nuevo y exclusivo lamento en la simple expresión de arrepentimiento.

Otra forma anómala de vivir la culpa es la abyección. En la abyección tiene lugar una conducta más y más culpable. Hay una conciencia más o memos explícita de la maldad de la acción cometida inicialmente y al mismo tiempo una conciencia de la irreversibilidad de lo hecho. El sujeto se ve a sí mismo cerrado en sus posibilidades, no ve otra aparente salida que la recaída en el mal. Completa el mal hecho con otro mal que de alguna manera le gratifique. No es ya la acción cometida la que parece contener en sí misma su intrínseca reversibilidad, sino que es la actitud de los otros la que de manera más o menos explícita le muestra la irreversibilidad de su segregación, lograda por la acción antes ejecutada.

Al sujeto así situado no parece quedarle otra opción que responder a la agresión de esos otros con la agresión más y más organizada, más y más consciente. Cualquier forma de disolución de la conciencia de culpa que no persiga directamente la búsqueda de la relación con el objeto de la culpa, es una forma a su vez culpable de "praxis" en la que de continuo recaen distintos profesionales (el psiquiatra que administra simplemente una droga, el sacerdote que superficializa el problema y da a su modo una solución de compromiso con la que procura la instantánea calma). Dan la ayuda aparente, pero en el fondo cómoda e inadecuada, contribuyendo a la persistencia de la culpa y a las complicaciones que de esta misma se derivan.

Una de las formas de expresión más ricas del sentimiento de culpa tiene lugar a través de los sueños. La experiencia psicoterapéutica **(CASTILLA DEL PINO, 1968)** ha servido para hacer ostensible esta vía de acceso a la conciencia de la realidad que en la vigilia constantemente se elude por la persona culpable. En la medida en que la mala conciencia se elude durante el estado vigil, los sueños pueden mostrar al sujeto la verdad respecto de la

cuantía y calidad de su ser culpable.

Por otra parte, en tanto en el sueño mismo se ponen en juego dinamismos compensadores de la angustia que el ser culpable conlleva, se disfraza en él el propio complejo de culpa. El angustioso requerimiento de la persona culpable de que "lo que quiero es dormir", "por lo menos dormir" está lleno de sentido. Durante el sueño nos alejamos de la realidad, en este caso de la realidad en que somos culpables y en la que aparecemos como ser-culpable. Dormir es soslayar, mediante la "pequeña muerte" que el sueño representa, un tercio más de nuestra vida de culpables.

El insomnio invita a la reparación de lo que preocupa y de modo directo, pues basta interrogar a tales personas para apercibirnos de hasta qué punto esas horas insomnes están repletas de los "verdaderos" contenidos de culpa. En la culpa sospechada, allí donde el sujeto tiene índices de que se sabe algo de su culpa, la preocupación es de otro matiz. La realidad es interpretada en función de la conciencia de su culpa y de la probable conciencia que de su culpa los demás posean. La forma más simple de tales dinamismos es la negación. El sujeto nada tiene que ver con lo que se dice, se defiende de las presuntas referencias no dándose por aludido. Esta negación puede alcanzar incluso a él mismo, mediante el olvido.

A veces estos mecanismos de defensa adoptan la forma paranoide, por ejemplo, protestando a su vez de la culpa que se le confiere o de la cuantía de la culpa que se le adscribe, o bien mostrándose culpable de otra cosa y no de lo que se le culpa. Otra forma de defensa frente a la conciencia de la culpa es el distanciamiento, la soledad. Se trata de protegerse de las posibles omisiones, incluso de los meros recuerdos del momento en que se fue culpable.

En este caso la soledad, en tanto que impuesta, es indeseada y en consecuencia improductiva, incluso destructora del yo. El arrepentimiento es uno de los estados que en el sujeto acaecen tras la consideración de los efectos de la acción del mal, a saber, el que se deriva del sentir haber hecho o dejado de hacer, y la conciencia de lo indebido de la acción o de la omisión. La expresión del arrepentimiento cumple el cometido de suscitar la comprensión y finalmente el perdón. Es dudosa la autenticidad del arrepentimiento que se prolonga, ya que cabe la sospecha fundada de que el sujeto querría librarse de la culpa exclusivamente mediante la expresión de cuanto sufre y lo prolongado de su sufrimiento.

En realidad, si se quiere dejar de sufrir puesto que se sufre por ser culpables, sólo hay una fórmula: dejar de serlo a través de la acción reparadora. El arrepentimiento auténtico no consiste en no hacer como forma de castigo propio que no adopta ante la culpabilidad de lo hecho, sino en no reiterar lo hecho y de inmediato hacerlo de otra manera.

6.3.3. CULPA Y EXISTENCIA

Según **GION CONDRAU** (1962) el análisis existencial no se ocupa sólo de los sentimientos de culpabilidad o de la conciencia de culpabilidad. Desde el enfoque analítico-existencial el hombre es ya culpable. Este **ser-culpable**, totalmente diferente de un **sentirse-culpable** indeterminado comienza con el nacimiento y termina con la muerte; en el marco de ambos acontecimientos, el hombre está llamado a desplegarse y a hacer suyas las posibilidades a él inmanentes. Sin embargo, solamente puede realizar una selección de ellas, para las otras es culpable.

La culpa existencial se manifiesta en la culpa moral. Es algo más que un mero sentimiento de culpabilidad o una conciencia de culpabilidad; más que una mera función de un **Super-Yo** de una o de otra índole, sigue siendo culpa real y jamás se puede eliminar mediante una cura psicoanalítica. Una persona que reconoce su ser culpable existencial y lo ha aceptado del modo más íntimo, no sólo intelectualmente queda libre de sentimientos neuróticos de culpabilidad, también está libre del llamado **Super-Yo** que no representa otra cosa que la apropiación de normas extrañas. Cuanto más se somete la persona al dominio moral ajeno tanto mayor llega a ser su culpa existencial. Puede llegar a ser existencialmente culpable precisamente en el seguimiento de leyes morales difundidas y usuales de decretos públicos.

Destaca cómo **BOSS** llega a establecer que un hombre que alcanza la meta analítico-existencial de la aceptación libre de su culpabilidad existencial realiza también la imposición del objetivo de **FREUD,** la plena capacidad de trabajo y de gozo. Ni el trabajo, ni la alegría de vivir están ya al servicio de las tendencias egoístas del poder y del placer sino que son la expresión de su afán por la autorealización y de su despliegue libre y unitario.

El concepto de culpa del que habla **GION CONDRAU** (1962) en el análisis existencial está referido originalmente al modo de consideración ontológico fundamental de **HEIDDEGER** (1927). La existencia es culpable en su estructura básica, es decir, la culpa no constituye algo casual, accidentalmente inherente al hombre, ningún "atributo" de la existencia, sino que es co-entendida en el concepto de la existencia. La culpa está en el ser de la existencia en cuanto tal y precisamente del modo que la existencia es culpable en tanto que existe de hecho. En el concepto de ser culpable hay mucho más que mero endeudamiento, o incluso conciencia de culpabilidad. El endeudamiento no es la causa del ser culpable sino a la inversa. En sentido ontológico, el llegar a ser deudor de otros no implica únicamente una lesión de los derechos sino una "culpa existencial" porque yo tengo culpa de que el otro sea amenazado, equivocado o incluso coartado en su existencia. Según **HEIDEGGER** (1927) el ser culpable es "más primitivo que todo saber de él" y así, anterior a toda conciencia de culpabilidad:

> **"Por tanto la culpa existe no solamente cuando se despierta una conciencia de culpabilidad sino que precisamente se manifiesta el ser-culpable originario allí donde "duerme" la culpa y solamente porque la existencia es culpable en el fondo de su ser y en cuanto víctima aherrojada se cierra para sí misma, es posible la**

conciencia, con tal que la voz haga ver en el fondo ese ser culpable".

(HEIDEGGER, M., 1957, p. 285).

Para **GION CONDRAU** (1962), angustia y culpa están íntimamente unidas entre sí. Toda angustia es, a fin de cuentas, angustia de la culpa, también angustia de la muerte. El hombre es culpable desde su nacimiento en tanto que él en su existencia sigue estando llamado de por vida a aquella auto-realización y sólo al morir puede llegar a cumplirse. Cuanto más se distancia de esta autorrealización tanto más es culpable.

Hay personas que en la seguridad de sus esquemas religiosos o políticos, nunca llegan a acordarse de su culpa original o que anulan el sentimiento de culpabilidad valiéndose de una escrupulosidad aparente, otros ahogan su germen de culpa, son aquellas personas que no sufren en su frialdad y dureza de corazón, pero que por esto mismo hacen sufrir a los demás. Sin embargo, aquellos otros que no han conservado ni rastro de humanidad, no pueden escaparse a la vez de su conciencia existencial. La angustia significa, no obstante, también enfermedad, ya sea padecida en la forma acostumbrada de la neurosis de angustia o como neurosis represora de la angustia.

Una persona que tiene conocimiento de su culpa existencial, que la afirma y hace lo posible por reducirla, que obedece a la llamada de la conciencia, que renuncia al intento prometéico de rechazar la culpabilidad no tiene necesidad de la angustia ni siquiera a la vista de la muerte pues en lugar de aquella vive la confianza y la esperanza.

Por otra parte, existe la "enfermedad de no poder estar enfermo", o más bien ,"la culpa de no poder estar enfermo" **(GION CONDRAU, 1962)**. La huida de la enfermedad y defensa contra ella puede tener carácter de culpa, así como ésta, a la inversa, no se origina "sin culpa". La culpa puede ser considerada bajo diferentes aspectos. La culpa en sentido psicoterapéutico es siempre una culpa existencial. Cuando una persona niega la justificación existencial a sectores esenciales de su ser mismo, se hace culpable. El problema de la culpa se ha convertido en demanda central en la teoría de las neurosis, de modo que el psicoterapeuta ha de medirlo seriamente tanto en el aspecto teórico como en la labor práctica cara al enfermo.

FROMM, E. (1954), **CARUSO, I.** (1952), **MAEDER, A.** (1955) y otros investigadores le han dedicado importantes estudios. **HÄFNER** (1956) hace hincapié en que la libertad de la culpa se da solamente al precio de rehusar la voz de la conciencia, por tanto, siendo víctima el sí mismo de menoscabo y destaca como **FRANKL, V.E.** habla del objetivo de la psicoterapia tendente a la "responsabilidad" y **KUHN, H.** dice que la aspiración a "llegar a ser un sí mismo" libre de culpa está tentada a convertirse en la aspiración a preferir no ser "sí mismo".

La enfermedad se disculpa en nuestra época civilizada de cultura. El enfermo es considerado como impedido, inferior y perjudicado; de ahí que sea menos responsable de su obrar y actuar y sus acciones están disculpadas. Tanto la Religión como el Derecho tienen en cuenta el estar enfermo en el enjuiciamiento de la culpabilidad. La persona sigue haciendo esfuerzos por librarse de la culpa, por descargarse de ella. En este afán, viene en su ayuda

la enfermedad. Si no la experimenta en sí mismo, sino en los prójimos, entonces en el fondo se disculpa a sí mismo al disculpar a los otros. Apenas hay cuadro clínico en que el problema de la culpa se exprese de modo tan claro como en la depresión. Los sentimientos de culpabilidad del depresivo, la mayoría de las veces no responden ciertamente a la culpa propiamente dicha; sin embargo, sería erróneo darles como irreales y sin importancia.

GION CONDRAU (1962) destaca que cuando **KIERKEGAARD** y **SANTO TOMÁS DE AQUINO** designan como "pecado mortal" la melancolía o la "tristitia", quieren decir, sin duda, lo mismo al interpretar como culpable la melancolía y la desesperación. Precisamente la aceptación de la culpa ha de tener como fundamento la comprensión humana y superar todo lo que experimentamos a diario, que está determinado por la actualización permanente de nuestra existencia como la de un ser para la muerte. En ninguna parte se nos recuerda de un modo tan impresionante esto como en la enfermedad. Ésta ha de ser el estímulo para que escuchemos esta voz de la conciencia. El hombre está llamado a abrir a su existencia aquellas posibilidades que le conduzcan a la muerte, no en la angustia, sino más bien en responsabilidad y aceptación plenas de la culpa.

6.3.4. VIVENCIA Y DESCARGO DE LA CULPA

En la vivencia de la culpa se topa con un indicador que nos manifiesta que en una acción o en una actitud interior nos hemos alejado de algunos valores profundos. En esta circunstancia está fundada la importancia antropológica decisiva de la culpa. La mera posibilidad de la culpa se funda en la existencia de valores que sugieren algo más allá del yo, por consiguiente, la vivencia de la culpa tiene para la psicoterapia la misma importancia que para la antropología, pues representa por lo menos, otra vía de acceso al verdadero sentido o al horizonte de valores de la persona, que quizás se puede también iluminar de hecho en el encuentro con la culpa.

> **"Con la experiencia de la culpa, el culpable se achaca la responsabilidad de una acción refractaria a los valores, de la cual él mismo se reconoce como autor. Sin embargo, esta culpa "factual" no es más que una parte de las posibilidades efectivas de culpa. Idéntica importancia alcanza la culpa "existencial". Ésta se funda en la circunstancia de que el hombre maduro e independiente sabe que es también responsable de lo que ha llegado a ser, de su propio carácter. El volumen de responsabilidad que pesa sobre la existencia individual parece no tener límites. La culpa que puede brotar de cada decisión y, en definitiva, del mismo diseño del yo, se siente sin duda como el mayor gravamen de la individualidad".**
>
> **(HÄFNER, H., 1962, p. 40).**

Con esta experiencia de culpa se tiene en principio por lo menos un presentimiento de que su origen consiste precisamente en el alejamiento del yo de un orden de valores propiamente determinado para la persona. Así pues, la culpa más que toda otra angustia, hace sentir que el yo se ha lanzado por un camino falso.

Por estas consideraciones, se puede preveer que el esquivar la vivencia de la culpa o su significación fundamental forma una parte importante en el descargo del yo. A la mayor comprensión a las maneras de descargo de culpa podrán contribuir algunas comparaciones con formas colectivas o culturales de descarga de la culpa que encontramos en comunidades primitivas de vida o de culto. En efecto, en tales formas primitivas de experiencia de la culpa se encuentran cosas que no son ciertamente idénticas, pero sí afines en su esencia con ciertos descargos de culpa en el período de la infancia y hasta en la edad adulta de una existencia individualizada. En el ámbito de la vivencia de comunidades primitivas el individuo es incorporado ampliamente al mundo común del grupo. En la identificación con la comunidad la esfera de la posible responsabilidad y capacidad de culpa del individuo queda más restringida en comparación con una existencia autónoma e individual:

> **"J. GEBSER, apoyándose en FRAZER y LÉVY-BRUHL, designa como "estadio mágico" esta estrecha unión del individuo con el medio ambiente. El orden en que se inserta aquí el individuo con el medio ambiente es determinado**

notablemente por las reglas o el sentido ético de lo colectivo; la comunidad es el verdadero representante del orden de valores. En manera, desde luego diversa, si bien en cierto modo comparable, también en nuestro estadio cultural el niño pequeño se inserta primitivamente en el orden de la familia, cuyo cumplimiento o violación es para él el contenido más esencial de sus primeras nociones de conciencia".

(HÄFNER, H., 1962, p. 42).

En este estadio, la culpa se entiende como conciencia de la transgresión del orden de la comunidad, llevando un sentimiento de expulsión del medio ambiente. Esta inseparabilidad de experiencia de la culpa y la angustia o temor de la expulsión del medio ambiente a que uno pertenece encierra en primer lugar una propia determinación ética personal. Si lo colectivo es supremo sujeto de valores, puede también condenar o redimir de la culpa. Su perdón se consuma con la readmisión del culpable en la comunidad. Borrar la culpa equivale aquí todavía a restaurar el orden medio-ambiental violado o la comunidad que se había roto.

Esto se aplica de diversa manera a la comunidad primitiva y a la temprana relación entre padres e hijos. El elemento común a ambas consiste en el entrelazamiento de vivencia de culpa y alteración de las relaciones con el medio ambiente. En las experiencias de culpa de la existencia individual madura se mantiene todavía en segundo término esta asociación, pero cede gradualmente su importancia frente a la propia culpabilidad ante un Dios personal y para con otra persona concreta.

Si la angustia por la sustracción del amor por el enajenamiento de la existencia en común, constituye la forma predominante de la vivencia de culpa, para una existencia individual madura significa esto una manera deficiente de formación de la conciencia.

En la dependencia existencial del niño respecto a la comunidad familiar existe la posibilidad de una deformación de la conciencia o de una expresión de la conciencia con reglas y preceptos extraños al ser. En este mismo sentido, de la dependencia del individuo en el grupo se puede inferir la posibilidad de falseamiento de la conciencia individual en un sentimiento ético colectivo más o menos deformado. Los recientes estudios antropológicos y culturales sobre grupos cerrados de personas parecen confirmar esto (**M. MEAD, C. KLUCKHOHN, J. LADD**).

El Antiguo Testamento puede ofrecer ejemplos más impresionantes sobre este particular. Constantemente presenta al pueblo elegido como una comunidad que como un todo se sabe llamada por Dios y como tal también debe cargar con la culpa, la expiación y la redención por el incumplimiento de su encargo. Sin embargo, en esta comunidad se atenúa la identidad del individuo con el pueblo, dado que mediante los mandamientos revelados la acción de cada persona particular se puede estimar según una medida fija.

Algo análogo sucede en la comunidad de la familia, cuando por encima del modelo vivido de los padres se ve diseñado para el niño, en la enseñanza o en la experiencia algo objetivo y firme, por ejemplo, las exigencias de los preceptos morales. Con ello no se van reconociendo poco a poco las deficiencias y faltas de los padres sino que también al pasar por encima del diseño paterno se da un paso hacia la libertad de poder ser uno mismo y hacia el desarrollo de la conciencia personal.

Si volvemos a echar una mirada retrospectiva nos hacemos cargo de que también en este estadio existe una conciencia interna de culpa de grupo. A esta conciencia responden la expiación y el sacrificio en común y el ritual de la comunidad cultural. Desde luego tal o cual forma de expiación despojada de su sentido primitivamente ritual puede convertirse en ritos de descargo de la culpa como lo muestra, por ejemplo, la externa deformación del ceremonial de la purificación hasta convertirlo en manía neurótica de lavatorio.

Antiguamente los israelitas en una ceremonia ritual, abominaban de todo el mal que había penetrado en esos muros, dentro de su propia comunidad, descargándolo en un macho cabrío. Luego realizando la purificación interior de la culpa se expulsaba el animal al desierto. Un ritual semejante se refiere sobre la India. Se lanzaba al mar un bote cargado con los conjuros de lo reprobable y dañino. A través de este ritual debía quedar enteramente liberada la comunidad de su culpa y de las consecuencias de ella.

Este empobrecimiento del sentido religioso que recurre a la eficacia mágica de un rito, tendrá como consecuencia un encubrimiento de la culpa en lugar de arrepentimiento y liberación de la misma. La existencia individual lleva consigo no sólo una ampliación de las posibilidades de responsabilidad y culpa sino también una gran inseguridad en la superación de la misma. Faltan vías de canalización del dominio de la culpa, vividas por el colectivo.

Finalmente si además de sentirse uno en tal alto grado de abandono a sí mismo y a su confrontación completamente personal, con la culpa se añade una especial ausencia de refugio en el ser en común, entonces todo comportamiento con la propia culpa empieza a convertirse en grave peligro para la seguridad de la vida. Y así se comprende que a las formas de descargo de la culpa en las neurosis corresponde una especialísima función, que a veces consiste en servir de base a la seguridad de sí mismo:

C. G. JUNG y **V. GEBSATELL** han hecho notar que en nuestro tiempo en las crisis anímicas se va haciendo sentir un creciente desvío del sacerdote y un encaminarse al médico. El enfermo no quiere descubrir en sí mismo la culpa de una crisis sino que quiere permanecer pasivo y ser "curado" por el médico **(HÄFNER, H., 1961)**.

Para ello es necesario por lo pronto hallar razones que expliquen y permitan atribuir la crisis o sus síntomas a algo extrapersonal que expliquen sencillamente el caso como una enfermedad. Así la deficiencia personal se elimina sustituyéndola por circunstancias extrapersonales que se imponen al paciente. Uno mismo no necesita cambiar y ni siquiera hablar de las cosas delicadas y espinosas que le molestan y que hacen pensar en culpabilidad personal; el médico conoce un remedio seguro. Así surge la figura ideal del médico moderno, no ya el antiguo médico de cabecera que conocía las preocupaciones del paciente, sino el que utiliza los últimos inventos de la técnica y a los que asocia el profano una esperanza mágica de salvación:

> **"Este mismo desplazamiento de la vivencia de la culpa al terreno patológico se observa también en otro plano. Examinando las historias clínicas de la Clínica Psiquiátrica de Basilea de los años 1878-1951, ORELLI descubrió en los contenidos de los trastornos depresivos un porcentaje progresivo de disminución de angustia de culpa y de ideas de pecado. En cambio, iban creciendo considerablemente las ideas de inferioridad e insuficiencia y, sobre todo, las**

quejas hipocondríacas. ORELLI hace notar que éste fenómeno debe presuponer un desplazamiento de valores de los enfermos. En lugar de una vida religiosa planeada en sentido de Dios, en la que la culpa significa el mayor mal, sobreviene un retroceso egoísta hacia la existencia corporal, con el culto de la enfermedad y el ansia de realizaciones. Esto parece armonizarse muy bien con el resultado de nuestras reflexiones sobre el tema del enriquecimiento del yo como forma de descargo de la existencia individual".

(HÄFNER, H., 1962, pp. 47-48).

La vivencia misma de la culpa sobreviene al yo con un significado evidente, inmediato, acompañado de un fuerte acento de sentimiento. Una vez que se experimenta, no se puede ya dudar por lo menos de su significado inmediato. Con ello se asocia el conocimiento de la propia imputabilidad de esta experiencia; en otras palabras, yo mismo me conozco como una persona que ha cometido una culpa. Una acción determinada o una actitud se reconoce como culpable, como causa del sentimiento de culpabilidad. En la experiencia de la culpa reconozco yo esa acción o actitud como refractaria a los valores y me siento llamado a transformarme renunciando a mis anteriores objetivos culpables.

Relacionada con la culpa está la expiación. En determinados casos puede reparar las consecuencias que había provocado un obrar culpable y consiguientemente sosegar también la angustia de la sanción por parte de una persona, de naturaleza humana o divina, en cierto modo perjudicada u ofendida. Pero la acción expiatoria considerada sólo en sí misma no es capaz de borrar la culpa. La forma más sencilla de descargo de la culpa es la desaparición de la vivencia de la culpa que en la mayoría de los casos tiene lugar bajo la forma de represión. Con frecuencia un desplazamiento del orden colectivo de los valores sirve también para despojar a actitudes o acciones particulares de su carácter de desvalor y para ayudar a reprimir la culpabilidad a los individuos que en ellos participan.

CARUSO, I. (1953), a quien debemos valiosas ideas sobre el problema del descargo de la culpa, ha mostrado que en las neurosis tiene lugar con frecuencia una "falsa localización de la culpa", que puede radicar tanto en el autor como en las causas o en el motivo de la vivencia de culpa: El desplazamiento de la causa de la culpa se distingue de otras formas de descargo en cuanto que al fin se conserva la propia vivencia de culpa, o mejor el sentimiento de culpabilidad. Lo que se modifica es más bien el conocimiento de la acción culpable.

El desplazamiento que por lo regular va acompañado de una depreciación, como algo fútil e insignificante de la causa de la culpa, conduce mesiánicamente a una debilitación y hasta desvirtuación del sentimiento de culpabilidad. El desplazamiento y rebajamiento del contenido culpable permite dominar el sentimiento de culpabilidad y sirve también para dominar la angustia.

FREUD descubrió que la transformación del contenido de la angustia en un motivo trivial de fuga (fobia) puede servir como descargo del yo. Así, por ejemplo, la angustia de una muerte insuperable e inevitable puede restringirse bajo la forma de temor de una enfermedad. El descargo de la culpa que se obtiene desplazando o negando la propia imputabilidad parece, vistas sus múltiples posibilidades, ocupar el mayor espacio.

G.W. ALLPORT ha dedicado especiales investigaciones a las formas de manifestarse el descargo de la culpa. El descargo por sustituto tiene importancia decisiva en los sistemas colectivos de descargo de la culpa. Se busca un "**buco emisario**" en quien se pueda descargar la culpa. De esta manera todo reducto colectivo se halla por su misma naturaleza constantemente en lucha "contra enemigos interiores o exteriores", es decir, contra los "bucos emisarios" a quienes poder atribuir la culpa de todas las imperfecciones.

El descargo de la culpa es perfectamente posible aún en el caso de plena confesión y conciencia de hecho, es decir, cuando se niegan los mismos presupuestos de la culpa. A veces se encuentran falsas interpretaciones de las doctrinas sobre la herencia o sobre los temperamentos. En la mayoría de los casos se excusa una conducta culpable con la persuasión de que sólo es manifestación del carácter de una disposición hereditaria.

Cuando el origen de ciertas frustraciones anímicas se atribuyen con excesiva falta de crítica o vivencia de la temprana infancia puede ser un caso de desplazamiento del actual sentimiento de culpabilidad. Consecuencias análogas pueden tener la despersonalización de la culpa tal como se realiza, por ejemplo, en la psicología analítica de **C. JUNG**. Si se considera a la culpa como arquetipo pierde su relación inmediata con el yo responsable y con su comportamiento culpable:

> **"E. NEUMANN trata de bosquejar en conexión con la doctrina de los arquetipos de JUNG, una ética basada en la idea de equilibrio metapsicológico del bien y del mal. Lo bueno y lo malo como dos polos del ser humano, se han de mantener equilibrados en el "yo" suprapersonal, símbolo humano de perfección".**
>
> **(HÄFNER, H., 1962, p. 55).**

Entre los estados depresivos que se someten a tratamiento psiquiátrico ocupan espacio preponderante las depresiones de culpa descritas por **WEITBRECHT**. Una determinada categoría de estos enfermos se quejan, entre otras cosas, de haber errado toda su vida y de ser ellos los únicos responsables de su situación.

La irrupción de un sentimiento de culpa que se extiende a toda la existencia, "las depresiones existenciales", pueden provenir del fracaso total de un diseño de vida del que el enfermo se siente único y exclusivo responsable. La culpa existencial no brota de una acción manifiesta o de una motivación exterior sino que es más bien el resultado de un extravío de todo el derrotero de la vida. Cuando la angustia de la culpa es grande no se dirige en modo alguno exclusivamente al pasado. Induce prácticamente con la misma intensidad a tener que cargarse con una nueva culpa mediante acciones y decisiones. Tal incapacidad de superar la culpa o de alcanzar el perdón es expresión de una forma anormal o inmadura de vivencia de la conciencia.

De todos modos, la consecuencia de la angustia de conciencia es una tendencia marcada a esquivar toda posibilidad de incurrir en culpa. En realidad, dada la imperfección esencial de la existencia humana, es esto fundamentalmente imposible. Para esto sirve la fuga de determinados sectores de vivencia que revisten el carácter de tentación. En este sentido, ha señalado **FREUD** que el miedo a las calles y a las plazas y otras fobias análogas se explican como medio de evitar el elemento con estímulos de culpa.

Una barrera de angustia aparentemente inmotivada o sin sentido se opone en concreto a la aparición de situaciones de tentación. Esta angustia, cristalizada en la fobia, es ciertamente en último término temor de la culpa, cuyo verdadero significado profundo queda oculto, desplazado o descargado. A este esquivar determinados sectores de vivencia se debe asociar la fuga de la propia decisión activa, evitando así mismo asumir una imputabilidad o responsabilidad. Para esto sirven las decisiones preparadas de antemano en sistemas colectivos de descargo, que liberan así a los individuos participantes, de una parte de imputabilidad.

Otra forma de descargo individual que tiene especial importancia para la psicología de la neurosis consiste en el descargo en un compañero del peso de la decisión. Esto puede verificarse en todo un sector de vivencias y conduce a apoyarse en el otro o a depender de él. Este sentimiento se parece mucho al de entrega impotente en manos del otro. En su forma externa sucede esto en la vivencia esquizofrénica. El descargo de la culpa se realiza de dos maneras: la liberación de la culpa mediante un ceremonial mágico y la represión a una exención infantil de responsabilidad.

El ceremonial desempeña un papel decisivo, principalmente en las neurosis obsesivas, su prototipo se halla en la manía de lavarse. En la esfera de vivencias de los primitivos la ceremonia de purificación ritual constituía el acto de una auténtica liberación de la culpa. Este acontecimiento era capaz de conmover profundamente y de transformar a los participantes tanto más que lo esencial no era el proceso exterior sino la purificación interior.

En cambio, en el ceremonial del lavatorio de la neurosis obsesiva se halla presente un resto de la esfera mágica de vivencias, pero está privado de su propia vitalidad y de su sentido cultural rebajándose a la categoría de mera función de descargo de la culpa. El descargo de la culpa con miras hacia delante que propiamente equivale a una fuga de la posibilidad de culpa, es no obstante, al mismo tiempo un descargo de culpa presente.

Esa desarmonía entre el pasado irreducto y un presente o un futuro aparentemente exento de culpa viene a expresarse en una manera especial de proceder con la culpa que halla su origen en el ansia de expiación. Con el gesto de tomar sobre sí la culpa va asociado el deseo de reparación o de expiación de un mal hecho en el grado en que esto es posible. El hecho de realizar la expiación no constituye en manera alguna una superación de la culpa sino que representa únicamente una consecuencia más o menos evidente y natural de la transformación operada ya desde el momento en que se toma sobre sí la culpa.

No obstante, con el cumplimiento de la expiación se logra en determinados casos sofocar o reprimir el sentimiento de culpabilidad. De esta manera obtiene el yo una constante confirmación de su positivo carácter moral y logra acallar la amonestación del sentimiento de culpabilidad.

Tanto la destrucción de la culpa por medio del castigo, como la que se efectúa con buenas obras, tiene su modelo en las relaciones de padres e hijos. La privación del amor paterno como elemento esencial de todo castigo suele, en general, suceder cuando el niño acepta una medida punitiva o da explicación con su buena conducta. La culpa no procede sólo de una acción que repugna a los valores, sino también de una frustración de lo que uno había determinado.

En el descargo de la culpa **HÄFNER, H.** (1962) destaca la forma cristiana de liberación de la misma:

> **"Para el *hombre religioso constituye* un elemento fundamental integrante de su fe el hecho de que Dios pueda perdonarle su culpa. La Iglesia Católica, por ejemplo, en el sacramento de la penitencia ha hecho de la purificación de la culpa una firme y estable institución cultual. Pero no se debe creer que con la absolución del sacerdote se descargue automáticamente al creyente del peso de la culpa, sino más bien mediante la propia acción sacral se efectua el perdón divino de la culpa trascendente. Pero con esto no se identifica en manera alguna la superación subjetiva de la culpa. Por eso exige también la Iglesia como requisitos para una confesión válida, con el debido conocimiento del estado de cosas psicológico, examen de conciencia, el arrepentimiento, el propósito de la enmienda y la satisfacción. Sin embargo, sería un error pretender esperar de las instituciones de la Iglesia una liberación subjetiva de la culpa sin este confrontamiento consigo mismo, y creer que necesariamente el hombre no ligado religiosamente no tiene otro medio para liberarse del sentimiento de culpabilidad sino el descargo de la culpa".**
>
> **(HÄFNER, H., 1962, p. 66).**

Cuando la reclamación de la conciencia se hace imperceptible o apenas perceptible al yo, entonces podemos hablar con todo derecho de un "defecto de conciencia" que se puede definir como una ausencia o una restricción externas de las instancias "internas" de la conciencia. En este concepto entendemos no solamente la conciencia personal sino también la conciencia autoritaria del **Super-Yo** en cuanto está incorporada, "introyectada" a la persona, pudiendo ejercer desde dentro una función normativa. En contraste con esto, toda formación totalmente "externa" de la conciencia, si se exceptúa al niño, representa ya un defecto de conciencia.

Esto tiene como resultado que el comportamiento se decide únicamente por el temor al castigo o si se quiere por la esperanza de la recompensa por parte de una autoridad exterior. Si falta o si se puede esquivar, este factor de "conciencia" que sólo actúa desde fuera entonces surge la posibilidad de "obrar sin conciencia". Se aplica principalmente a la *forma asocial de formación externa de la conciencia, que en gran escala se funda en una* sucesión racional del **Yo**, a la autoridad exterior. Por el contrario, en la forma colectivista que vive en una mágica dependencia medrosa del poder autoritario, se procede menos en contra de las órdenes colectivas. Esta forma ofrece un ejemplo excelente del defecto de conciencia, mostrando menos tendencia asocial de lo que es corriente en las personas que gozan íntegramente de una conciencia personal.

La otra forma de originarse un defecto de conciencia es el "asesinato de la conciencia" mediante la transmutación de valores de la imagen total del mundo. Si el defecto de conciencia se ve exclusivamente dentro del marco del orden social, desaparece toda la grave trascendencia que tiene para la persona humana individual.

Todo descargo de culpa comporta un sacrificio de la autonomía de la persona. Ese ser descargado, ya no es el ser humano integral, la persona cabal. La llamada de la mala

conciencia que va dirigida al **Yo**, hace sentir su extravío. La culpa sale a su paso, porque éste sigue caminos torcidos y en el fondo le exige una transformación. Al hurtar el cuerpo a la culpa pierde el hombre una posibilidad de transformación y desarrollo interiores. Si el defecto de la conciencia es tal que no se llega en absoluto a percibir la llamada de culpa, entonces, no sólo se elige un rígido reducto en torno al yo, sino que se origina a la vez la muerte de la persona moral. De esta manera, se van fijando actitudes falsas que inducen continuamente a los mismos o análogas formas de comportamiento. En los grandes procesos de descargo de la culpa se reprime una acción impregnada de culpa o se deshecha la voz de la conciencia. De esta manera, se mantiene intacta la actitud de que procede, el diseño subjetivo de valores, y el resultado es verse de nuevo culpable.

Los sentimientos de culpabilidad se dan en los mecanismos de defensa. Los mecanismos de defensa que analiza **A. FREUD** (1949) en su obra: **"El yo y los mecanismos de defensa"** constituyen proyectos fallidos de exculpación, represión, regresión, formación reaccional, aislamiento, anulación retroactiva, proyección e introyección. La sublimación sería la auténtica vía de superación de la culpa. Estos pueden estar dirigidos contra las formas patológicas o contra las normales de auténtica culpabilidad. El resultado es siempre negativo y el aplacamiento es transitorio. El sujeto busca la exculpación, la autojustificación ante una situación conflictual. El sentimiento de culpabilidad sólo cabe asumirlo de forma responsable, cuando se reconoce la propia culpa y a partir de ahí y a través de la sublimación y la reparación se alcanza la justificación. Lo que no vaya por este camino puede desembocar en la enfermedad psíquica o en el afincamiento del pecado.

En cuanto a la racionalización de la culpa, hay muchos tipos ("lo hace todo el mundo"), racionalización del matiz teológico, convencimiento de no ser libre, en definitiva, no asumir la propia responsabilidad. Otras perturbaciones serían las defensas por desplazamiento, con fenómenos regresivos y de aislamiento como los escrúpulos ético-religiosos. Las actitudes escrupulosas hacen envidiables los caracteres persecutorios y angustiantes de una culpabilidad que por lo mismo es falsa.

En cuanto al mecanismo de proyección es notable la búsqueda del chivo expiatorio y que hemos visto en otros apartados. Frente a los sentimientos de culpabilidad hay que recurrir a otros procedimientos que sean eficaces: La intervención terapéutica frente a las situaciones o funcionamientos anormales de la culpa y la supresión del estado de culpa por medio de la reparación frente a la culpa auténtica. El arrepentimiento es el único medio eficaz de superación de la culpa y tiene su momento decisivo en el reconocimiento de la misma. De ahí la importancia de la confesión de la misma como expresión del arrepentimiento y como medio de superación de la culpa que se manifiesta en la "confesión" de las religiones o la "confesión" ante el psicoanalista, de forma que la palabra cuenta como un instrumento terapéutico. Esto ocurrirá siempre que la palabra sea una auténtica expresión del reconocimiento interior de la culpa.

El siguiente paso es la reparación, imponiéndose el amor frente a la agresividad. Se trata de que las pulsiones agresivas se transformen en actitudes y actividades creativas, a través de la sublimación. En la asunción de la auténtica culpabilidad, el sujeto no se desprecia a sí mismo, no siente asco de sí mismo, no se anula, como ocurría en el enfrentamiento con la culpabilidad de carácter persecutorio. El sujeto se expansiona, se revaloriza al superar las dimensiones negativas en él descubiertas. Luego se separa la

situación externa creada por la culpa, fundamentalmente la relación humana que unía al culpable con las demás personas. La relación vuelve a estar medida por el influjo del amor que abre a la alterirad y no por el domino del temor, del odio y de la agresividad. Las destrucciones causadas por la agresividad deben ser sustituidas por las aportaciones constructivas de su amor; lo cual será la garantía de la seriedad del arrepentimiento.

Los conflictos frente a la tentación pueden resolverse cediendo o resistiendo. De una u otra manera, el episodio no concluye, ya que ambas resoluciones poseen sus propios efectos psicológicos. Los sentimientos inmediatos pueden ser la autocomplacencia o el simple alivio por haber superado el peligro. Si otros llegan a enterarse, su aprobación puede acrecentar la autoestima y fortalecer la capacidad del individuo para resistir en ocasiones posteriores.

Si el resistir involucra la renuncia a alguna satisfacción, es muy probable que produzcan pesar e incluso depresión. Los sentimientos pendulares de remordimiento no se disipan o disculpan con facilidad, en especial si la falta es grave, puedo entonces castigarme a mí mismo ejerciendo severamente la autocrítica y la autocensura. Existen varias opciones, unas positivas que se despliegan ante mí, como la apología, la confesión, el tratar de comprender las cosas o de reparar de alguna manera. Estos pasos pueden concebirse menos como intentos de lograr la consistencia cognitiva que como esfuerzos por restaurar el equilibrio emocional.

Una distinción común es la que se establece entre la culpa o aquellas emociones displacenteras intrínsecas de conocimiento de la transgresión y el temor o la ansiedad por las consecuencias sociales de ser descubierto. Conceptualmente es una distinción significativa pero su aplicación práctica es más problemática pues es evidente que muchas respuestas como la confesión y la reparación, pueden ser interpretadas como técnicas para prevenir o adelantarse a la desaprobación de los demás. Lo mismo puede decirse de la autocrítica cuando se verbaliza en presencia de otros.

Sin embargo, aún cuando resulte difícil encontrar un signo de culpa externo que no sea ambiguo, rara vez se discute su realidad ya que la mayoría de las personas es probable que hayan experimentado los tipos de sentimiento a los que hace referencia el término.

Las teorías del aprendizaje adoptan una postura más simple que las anteriores. La ansiedad se condicionó mediante procesos formativos en el pasado al pensamiento de hacer algo malo. La ansiedad condicionada es muy persistente y si la experiencia del niño ha sido que la reducción de la ansiedad anticipatoria se asociara consecuentemente con algún tipo de castigo, es de esperar que luego busquen el castigo con el fin de reducirla. Si las sanciones de los padres consisten ante todo, como es probable que suceda a menudo, en críticas verbales enérgicas, estas críticas se asociarán con el subsiguiente alivio de ansiedad.

Otro tema vinculado con la culpa es la inculpación con la que se expresa una respuesta refleja de condenación agresiva de los demás cuando infringen de alguna manera el código moral. El nexo que parece más verosímil entre nosotros y el transgresor, y que da lugar a este compromiso personal, reside en que también nosotros queremos cometer la falta pero nos reprimimos. Supone una prueba de inmadurez moral que implica que los propios deseos prohibidos del individuo son fuertemente estimulados al ver que otros activan los

suyos. Conviene recordar la intolerancia moralista de los pequeños con respecto a las travesuras de sus coetáneos y por contra, la actitud exactamente opuesta de las personas que son paradigmas de la moral, a quienes repugna marcadamente reconvenir y reprobar a los otros por sus faltas.

6.3.5. MEDICIÓN DE LA RESPUESTA POSTERIOR A LA TRANSGRESIÓN

La gente difiere en cuanto a la intensidad de su culpa o su temor a la censura así como el modo de hacer frente a estos sentimientos. Se han utilizado diversas técnicas, tales como la autoinformación, medidas proyectivas, observación directa o el juicio de los otros. La autoafirmación consiste en preguntar a la gente cuánta culpa experimenta después de comportarse mal. Así en **MOSHER** (1966, 1968) y en **STEPHENSON** (1966) se encontraron con ejemplos de cuestiones y entrevistas desarrollados con este propósito. Lo que se mide es una disposición general para sentir culpa, más que la culpa provocada por una acción particular.

Las medidas proyectivas sirven para medir las respuestas de culpa. Se ha preferido el método de proporcionar a los sujetos una historia incompleta en la cual el héroe, que coincide en ciertos rasgos importantes con el sujeto, acaba de cometer una transgresión. Difícilmente podemos negar que las medidas de esta clase extraigan algún aspecto de la actitud y del sentimiento moral, pero no se sabe hasta qué punto se estrecha la relación con la conducta.

Es obvio que la mejor manera de descubrir cómo reacciona la gente frente a sus delitos consiste en observarla después de que haya cometido una transgresión. Para hacerlo de manera eficaz deben controlarse las condiciones bajo las cuales se produzca el delito. Por medio del juicio de los otros, entre las personas vinculadas estrechamente se llega a un vasto conocimiento neutro. Esto se verifica con especial certeza en el caso de las madres de niños pequeños, aunque pueden surgir problemas de interpretación. Según **WRIGHT, D.** (1974) los efectos de la trangresión pueden ser disonancia cognitiva, reparación y autocastigo.

a) Disonancia cognitiva: Parece ser que ante el daño ocasionado a otro y ante la impotencia para repararlo, existe cierta tendencia a resolver el conflicto subestimando la víctima, como si éste mereciera en cierto sentido ser subestimado. Si la víctima puede vengarse, de modo que se restablezca cierto estado de equidad, no es necesario desvalorizarla.

b) Reparación: Se dice que una de las consecuencias de la transgresión es el deseo de reparar. La transgresión produce tanto el deseo de equilibrar la falta mediante una buena acción como el deseo de eludir a la persona perjudicada.

c) Autocastigo: Dentro de una situación experimental, la transgresión no conduce a la conducta autopunitiva excepto que haya sido reconocida socialmente.

Los experimentos han mostrado, en cambio, que la transgresión genera una necesidad de reajuste cognitivo, un deseo de compensar la falta mediante conducta positiva y constructiva, y un deseo de evitar a la persona dañada. Los dos primeros puntos sugieren la presencia activa de procesos de restauración del equilibrio o procesos homeostáticos. Podemos suponer que el tercero se torna importante cuando el individuo es incapaz de

restaurar un equilibrio satisfactorio con la víctima.

Los datos basados en índices de autoafirmación sugieren que la gente difiere en su tendencia general a la culpa. Las tesis de historias incompletas pueden evaluarse de dos maneras. Se puede considerar como equivalentes todas las respuestas que al parecer indiquen culpa, como confesión, restricción y autocensura y extraer de ese modo, una especie de puntaje de culpa total, o bien podemos considerar cada tipo de respuesta por separado. En el primer caso, se observa que hay gente más predispuesta que otra a sentir la culpa. En el segundo caso, se verifica un alto grado de individualidad. Algunos confiesan, otros se autocensuran, aunque éstos se encuentran entre los menos comunes **(ARONFREED, 1961)**.

Es muy escasa la evidencia de la observación directa respecto a esta cuestión y la existente se basa sólo en el estudio de niños muy pequeños. **SEARS**, **RAU** y **ALPERT** (1965) dedujeron tres medidas diferentes de culpa de la observación de la conducta infantil posterior a la transgresión: trastorno emocional, confesión (que incluyen elementos de autocensura) y lo que los autores denominan "fixing" (esta última implica, por ejemplo, tratar de componer las cosas y encubrir el daño realizado).

Ante este experimento, basado en una muestra reducida de niños pequeños, se extrae una conclusión provisional, que la gente que en una situación muestra inquietud por su falta la mostrará también en otras situaciones, pero la manera de expresar esta inquietud variará tanto en función de las personas como en función de las situaciones. Los que resisten a la tentación revelan sentimientos de culpa más intensos y exhiben más respuestas de culpa en los tests de historias incompletas. Los delincuentes no socializados agresivos y pseudosociales (en particular si son psicópatas) revelan una carencia notoria de respuestas de culpa. Hay pocas pruebas de la relación entre inteligencia y culpa, pero las que existen sugieren que a diferencia de los resultados obtenidos con respecto a la resistencia a la tentación, no hay lazos entre ambas.

En cuanto a las diferencias de sexo, según **WRIGHT, D.** (1974) los datos basados en la autoinformación, completamiento de historias, informe de la madre y trastorno emocional observado, revelan una mayor tendencia a la culpa en las niñas. Esta impresión se debe en parte, a su mayor tendencia a confesar después de haber hecho algo incorrecto.

El hecho de que las niñas valoren más que los niños las relaciones personales estrechas, sugiere que pueden ser sociales, más que autopunitivas, las razones que dan por resultado esta diferencia entre los sexos.

En cuanto a la edad, la evidencia es muy confusa y fragmentaria y se basa sólo en los tests de historias incompletas. De acuerdo con los hallazgos, los niños pequeños completan estas historias con relatos de castigos provenientes de fuentes externas, mientras que la confesión y la autocrítica son más típicas de los niños mayores, en particular de los adolescentes. Este hallazgo insinúa que los niños, a medida que se vuelven mayores asumen una responsabilidad creciente por su conducta posterior a la transgresión.

Si la inhibición moral y las respuestas de culpa surgen del condicionamiento de la ansiedad, se infiere que las diferencias temperamentales en la capacidad para ese condicionamiento deberán relacionarse tanto con la culpa como con la inhibición moral. Es

pobre la evidencia directa, pero la descripción general del introvertido subraya su propensión a la culpa, de forma que el ectomorfo se asocia con un elevado sentimiento de culpa.

Parece bastante probable que cuando existe un vínculo afectivo fuerte entre padres e hijos, la verificación por parte del niño que ha herido a la persona que ama sea una causa muy poderosa de culpa. Esta forma acentuada de privación amorosa, si es habitual y se asocia con pautas estrictas puede tener consecuencias deformantes y patológicas para el niño. Se tornará por lo general, excesivamente ansioso y se inclinará a interpretar todas las prohibiciones morales como relacionadas potencialmente con su madre. Si su temor de la sanción materna no es suficiente para inhibir su mala conducta, puede incurrir en la mentira para evitar que su madre se entere de sus actos.

A medida que aumenta su comprensión y perciba la injusticia y la irracionalidad en la sanción de la madre, sentimientos de conflicto e impotencia pueden impulsarle a realizar esfuerzos ciegos e impulsivos para escapar de la trampa en que se siente prisionero. Puede predecirse por lo tanto, que las familias pequeñas, relativamente aisladas de la sociedad, cuyos integrantes establecen pocos vínculos externos e intensos lazos internos, donde los padres y sobre todo la madre fijan pautas elevadas y cuando sus hijos no cumplen con sus obligaciones, reaccionan manteniéndolos en una intensa privación de amor que producirán niños propensos a la culpa.

Se comprueba que en la infancia es menor la tendencia a la culpa cuando los niños pueden establecer cierto número de vínculos. Así, los niños criados de los kibutz israelíes, muestran menos culpa que los educados en unidades familiares pequeñas y que en las sociedades poligámicas están menos agobiados que en las monogámicas.

Cuanto más sólidamente se integren, la restricción moral y la culpa con este desarrollo cognitivo a través de las explicaciones y el razonamiento de los padres, tanto más controlados estarán conceptualmente las respuestas morales del individuo. Las situaciones de tentación se resuelven entonces mediante decisiones casi absolutamente conscientes. El individuo puede decidir lo que en una situación particular es correcto y puede hacer sin sentir culpa después. Es capaz de ajustar su conducta a las modificaciones de sus juicios morales. Si esta integración cognitiva es anímica (y la formación moral ha sido tan severa que la transgresión se asocia siempre con ansiedad intensa), la restricción y la culpa se disocian en gran medida del razonamiento moral del individuo y adquieren una cualidad compulsiva. Una última causa de variabilidad en las inhibiciones morales de la gente y en sus respuestas de culpa la constituyen sus vivencias sociales presentes y sus roles grupales. La restricción moral se puede debilitar, por ejemplo, por contagio de otros y fortalecerse por temor a la desaprobación social.

6.4.1. CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS AL "SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD": MELANIE KLEIN

Los fenómenos de la culpabilidad han sido siempre objeto de repetidas referencias entre los analistas, como es el caso de **M. KLEIN**, quien aún habiendo escrito menos ideas sobre la culpabilidad que **FREUD**, sus logros en la clarificación han ido más lejos **(CORDERO, J., 1976)**. Ella acude al sentimiento de culpabilidad como a una clase explicativa de todas las situaciones psíquicas. En una revisión de conjunto del tema, que publica en 1948, bajo el título **"Sobre la teoría de la angustia y de la culpabilidad"**, afirmaba que sus conclusiones acerca de la angustia y de la culpabilidad se habían ido desarrollando poco a poco a lo largo de los años.

Consideraba que el complejo de Edipo se comienza a formar a partir de las frustraciones del destete y también comenzará a constituirse el **Super-Yo**, que no queda establecido en ese primer momento sino que va evolucionando hasta el inicio del período de latencia en que ya estará concluida su formación, para permanecer inalterado en el adulto. No hay identidad entre los verdaderos objetos (los padres) y los que el niño introyecta; la identificación se realiza con sus objetos fantásmicos y así el niño teme de su **Super-Yo** grandes castigos, a causa de las propias tendencias sádicas y canibalísticas dirigidas hacia sus padres; siente que en consecuencia él será agredido de igual modo por ellos.

Adquiere los rasgos de sus propios fantasmas, pero como éstos se constituyen a partir de las primeras relaciones objetales: el pecho materno en su doble condición de pecho ideal-bueno y pecho malo y perseguidor; y la figura de la madre como madre buena y mala, tales son los componentes primeros del **Super-Yo**. De ahí que él englobe esta ambivalencia. A partir de esa primera escisión en un objeto bueno y en un objeto malo, adquiere la capacidad de esta función suya que es la conciencia moral, de discernir el bien del mal.

Una consecuencia obvia de esta precocidad de constitución del **Super-Yo** es la muy temprana aparición de los sentimientos de culpabilidad, que tendrán por ello una raíz psicológica ineludible y hasta incluso una fundamentación biológica en la necesaria dependencia del recién nacido del pecho materno y de la madre en general, de quien recibe tanto las gratificaciones como las inevitables frustraciones que suscitan su agresividad. Como ésta es tan intensa en las primeras fases, los sentimientos de culpabilidad serán también muy intensos en el niño pequeño:

> **"Los primerísimos sentimientos de culpabilidad en uno como en otro sexo, provienen del deseo sádico oral de devorar a la madre, y en primer lugar sus senos (es decir, de su agresividad). Por tanto, durante la primera infancia es cuando nace el sentimiento de culpabilidad. La culpabilidad no emerge cuando se termina el complejo de Edipo; más bien es uno de los factores que desde el comienzo dirige su evolución y actúa sobre su resultado".**
>
> **(KLEIN, M., 1948, p. 388).**

M. KLEIN asumió de **K. ABRAHAM** la precocidad de los sentimientos de culpabilidad que vinculan tendencias canibalísticas del niño con sentimientos de culpabilidad. El sentimiento de culpabilidad aparece en la terminación gradual de la fase sádico-anal, siendo el generador de la culpabilidad el **Super-yo**. Es más perceptible en el niño y en el adolescente que en el adulto. Existen dos modalidades muy diferentes de reacciones de culpabilidad: la persecutoria, en la que predomina la angustia; y la depresiva que conduce a la reparación como exigencia de amor hacia el objeto. La angustia depresiva y la culpabilidad nacen durante los tres o cuatro primeros meses.

Su método de trabajo analítico ha sido descalificado por muchos psicoanalistas por su gran subjetivismo frente a la objetividad científica **(J. CORDERO, 1976)**. Los sentimientos de culpabilidad se manifiestan a través de las actitudes que adoptan respecto al juego y a la forma de tratar los juguetes que simbolizan sus relaciones con sus padres o hermanos. **KLEIN** parte de que el simbolismo contenido en ese material de juego hay que interpretarlo en función de la angustia y la culpabilidad. También se manifiesta la culpabilidad en el análisis de los sueños y de los dibujos. Consecuentemente la causa de que se den sentimientos de culpabilidad es la preponderancia de la agresividad como constitutiva del ser humano. También **FREUD** reconocía la importancia de la agresividad en un estadio previo de desarrollo, pero para él la culpabilidad es una secuela del complejo de Edipo. Así ella afirma:

> **"La interacción entre la agresividad y la libido -a fin de cuentas, la fusión y la polaridad de las dos pulsiones- es la que causa la angustia y la culpabilidad".**
>
> **(KLEIN, M., 1973, p. 291).**

La culpabilidad se origina en los instintos de vida y los de muerte. La agresividad surge por las frustraciones a las que se ve sometido el niño, como la satisfacción no inmediata de sus necesidades biológicas de calor, alimentación, etc., hasta frustraciones vinculadas a la situación edípica, pasando por las exigencias que le impone el aprendizaje de la limpieza. Vincula el sentimiento de culpabilidad a toda esta gama de frustraciones, considerando que las tendencias edípicas surgen a raíz del destete, por la frustración que lleva consigo y se intensifican por las frustraciones del aprendizaje de la limpieza. Desde este momento se asocian ya a los sentimientos de culpabilidad:

> **"Los sentimientos de culpabilidad vinculados a las pulsiones uretrales y sádico-anales tienen su origen, según mis constataciones, en los ataques imaginarios de que es objeto el cuerpo de su madre en la fase de exacerbación de sadismo".**
>
> **(KLEIN, M., 1950, pp. 229-230).**

Insiste en la necesidad de llegar inmediatamente al análisis de las raíces de la culpabilidad infantil, derivada de los deseos sádicos contra la madre, porque serían la base de muchas autoacusaciones posteriores de no haberla atendido o haberla dañado. La culpabilidad aparece como una verdadera defensa contra la agresividad de la que a su vez deriva, porque el sadismo del niño cede y se arrincona a fin de no sentirse él acusado y perseguido, deja de atacar y más bien tiende a reparar.

Se produce el paso desde el primer tipo de culpabilidad impropiamente tal, la persecutoria, a la culpabilidad propiamente dicha, la depresiva, acompañada de una tendencia a la reparación. El término de las tendencias agresivas ya no sería el objeto "malo" y perseguidor, sino que es el objeto "bueno", en concreto los padres "buenos", internalizados, quienes son atacados. Ese sentimiento de culpabilidad será el mejor medio para reprimir la agresividad, que nunca se logra de manera total, ya que brota de los principios constitutivos:

> **"Mis conclusiones me empujan a ir más lejos. Muestran que el sentimiento de culpabilidad vinculado a una fijación pregenital proviene ya directamente del conflicto edípico. Esto parece explicar de manera satisfactoria la génesis de este sentimiento: sabemos, en efecto, que el sentimiento de culpabilidad es el resultado de una introyección (ya terminada o bien, podría agregar, en vías de serlo) de los objetos de amor edípicos, es decir, el sentimiento de culpabilidad es un producto de la formación del superyo".**
>
> **(KLEIN, M., 1948, "Early stages of the Oedipus conflict", p. 203).**

KLEIN (1950) llega a la conclusión decisiva de que el odio precede al amor. La agresividad y el odio son manifestaciones de la constitutiva pulsión de muerte, ésta es la fuerza dominante en el ser humano y de ella deriva el sentimiento de culpabilidad. Afirma que la vinculación de actividad sexual infantil y el sentimiento de culpabilidad son un hecho. El fenómeno de la vinculación entre prácticas sexuales y culpabilidad en los niños aparece en múltiples manifestaciones, tales como la curiosidad infantil o las aproximaciones sexuales que se dan entre hermanos pequeños.

En las prácticas sexuales infantiles, en la masturbación, van implícitas intensas pulsiones agresivas de carácter edípico que implican ataques fantaseados a los padres, por lo que producen importantes derivados de angustia y culpabilidad. La atracción homosexual irá unida a fuertes sentimientos de culpabilidad por significar una alianza con la madre, manteniéndose incluso en el individuo adulto; ahí está la raíz oculta de culpabilidad que acompañará siempre a la homosexualidad **(KLEIN, 1957)**. La conexión entre masturbación y sentimiento de culpabilidad señalada por **FREUD,** aunque no explicada por él, es explícita en ella:

> **"A mi parecer la excesiva culpabilidad que las actividades masturbatorias suscitan en el niño está conectada en realidad a las tendencias destructivas que se expresan en los fantasmas que acompañan a la masturbación".**
>
> **(KLEIN M., 1950, pp. 164-165).**

Los fantasmas masturbatorios sádicos son objeto de los más intensos sentimientos de culpabilidad por ir dirigidos contra el poder. En definitiva, la culpabilidad respecto a las pulsiones libidinales, no sería en realidad sino una reacción a las pulsiones destructivas que son inseparables de aquellas. **FREUD** (1930) propone que el origen último y único de los sentimientos de culpabilidad son las pulsiones agresivas.

M. KLEIN distingue dos posiciones por las que atraviesa el desarrollo del psiquismo humano: la posición esquizo-paranoide y la depresiva. En correspondencia estaría la

culpabilidad persecutoria (primera posición) y la culpabilidad depresiva (segunda posición). Esta distinción es para **J. CORDERO** (1976), su aportación más importante a la comprensión de la culpa. Los dos tipos de culpabilidad podrán encontrarse con mayor o menor fuerza en cualquier individuo. Aunque el destino es que la depresiva supere a la persecutoria.

La culpabilidad persecutoria, es la situación y modo típico de sentirse perseguido, propio del paranoico. A ésta se le denomina angustia o culpabilidad persecutoria. Este sentimiento está suscitado por las fantasías omnipotentes del bebé que acorralan en una especie de temor de aniquilamiento un sentimiento opresor de amenaza que se impone sobre los demás, haciendo imposibles los sentimientos de compasión y verdadera culpabilidad.

Si la depresión y los sentimientos de culpabilidad crecen de manera excesiva, entonces se transforman en sentimientos persecutorios. Para que la angustia sea sustituida por los sentimientos de culpabilidad es necesario que se produzca una cierta madurez, un avance en el desarrollo psicosexual, como el que significa la implantación del estado genital, en que tienen preponderancia las pulsiones genitales, expresión del dominio del amor sobre el odio. Sin embargo, en la culpabilidad depresiva se dan otras características:

> **"La culpabilidad está inextricablemente unida a la angustia (de modo más exacto, a una forma específica de la misma, la angustia depresiva); conduce a la tendencia a reparar y surge, durante los primeros meses de la vida, en relación con primerísimos estadios del superyo".**
>
> **(KLEIN, M., 1973, p. 287).**

No existe una distinción clara entre angustia y culpabilidad, **FREUD** sostiene la distinción, pero el asunto permanece oscuro. Hay una estrecha relación entre ambos, pero el término culpabilidad sólo es aplicable a las manifestaciones de la conciencia moral. Los términos "conciencia moral" y "culpabilidad" no se podrán aplicar a los niños antes de los cuatro o cinco años y aquí la angustia no es distinta de la culpabilidad. Para **K. ABRAHAM** en la primera fase canibalística sádico-anal, en la que se darían ambas, no son diferenciables. En contra de ésto **S. FERENCZI** los distingue y dice que un elemento de verdadera culpabilidad aparece ya en la etapa anal (moralidad de los esfínteres).

Tampoco el problema queda claro del todo en la obra de **KLEIN "Sobre la teoría de la angustia y de la culpabilidad"**. Según su esquema, el estadio depresor deriva del estadio paranoide. Esta nueva etapa en que se establece la posición depresiva es la central y decisiva en la evolución infantil; está destinada a establecer la futura situación de madurez e integración del sujeto en un desarrollo que se puede considerar normal. No hay una reacción de temor, sino la preocupación por preservar al objeto "bueno", de no dañarlo con la propia agresividad. En esta posición se han integrado las dimensiones buena y mala del objeto, se ha constituido el objeto "total" y los sentimientos hacia él incluyen simultáneamente amor y odio. Es inevitable la vinculación de fenómenos de duelo y culpabilidad ante este objeto amado y dañado.

Pero aquí la culpabilidad consiste en sentirse perseguido, por haber hecho daño a lo que resulta bueno para el sujeto. Lo que cuenta es el objeto bueno y no el malo o

perseguidor. La culpabilidad está vinculada al objeto bueno prototípico, a la madre buena y querida. Como caracterización de la verdadera culpabilidad, la depresiva, se puede decir que es la culpabilidad experimentada con relación al objeto bueno internalizado y con aquella parte del yo con el que se identifica.

La tendencia a reparar es un elemento integrante del concepto mismo de la verdadera culpabilidad, la vinculada a los sentimientos depresivos, es decir, al pesar por haber dañado de alguna manera a los que al mismo tiempo se ama. Se trata de resarcir el daño causado. Es la característica más destacada de la posición depresiva, forma parte del desarrollo normal del psiquismo y es la meta en que se puede situar una personalidad madura.

En la personalidad madura no podrían estar ausentes este tipo de sentimientos de culpabilidad, sin una mutilación muy grave y de consecuencias negativas. La culpabilidad no tiene lugar propiamente hasta que el sujeto no haya afianzado lo bastante su capacidad de amar, de vincularse al objeto propio del nivel genital. Angustia depresiva, sentimiento de culpabilidad y tendencia a la reparación son vividos simultáneamente. Lo que no aparece muy claro es el modo de diferenciarse y relacionarse entre sí.

Quizá la más explicita declaración de **KLEIN** sea que la angustia depresiva se deriva de la síntesis de las pulsiones destructivas y de los sentimientos de amor hacia un mismo objeto. El sentimiento de culpabilidad aparece al tomar conciencia de que el daño producido al objeto amado deriva de la propia agresividad. El deseo de reparar deriva de ese sentirse culpable.

De acuerdo con **M. KLEIN** (1948) varias son las repercusiones negativas del sentimiento de culpabilidad: Estado de agobio, a causa de la presión excesiva de estos sentimientos; graves inhibiciones de talento y emotividad, suscitada por el predominio de la envidia y de la destructividad; inhibiciones generales para el trabajo; y en el caso de la mujer los sentimientos de culpabilidad respecto a la madre podrán influir negativamente en la aptitud para la maternidad. Los vínculos entre hija y madre están condicionados por los sentimientos de culpabilidad. La culpabilidad excesiva puede producir fenómenos de detención del desarrollo de la libido, en buena parte debidos a las referidas fijaciones.

Cuando los elementos persecutorios del sentimiento de culpabilidad son dominantes pueden motivar anomalías en la conducta, tales como los que se podrían calificar de "malos comportamientos" compulsivos. Así se podría hablar del conocido fenómeno de la "maldad" de ciertos niños que expresan la necesidad de ser castigados para lograr el aplacamiento del reprimido inconsciente sentimiento de culpabilidad. De ahí su indiferencia frente a los castigos. Otras veces, el niño puede manifestar igual necesidad de castigo exigido por su sentimiento de culpabilidad poniéndose enfermo.

Una significación similar tendrán más adelante las actitudes y actividades del criminal, a los que se refiere **FREUD** al hablar del criminal por sentimiento de culpabilidad, como ya hemos visto en páginas anteriores. Se está ante una manifestación agudizada y clara de la última característica negativa del sentimiento de culpabilidad.

El que está bajo el peso de la culpabilidad persecutoria tratará de aplacar las figuras amenazadoras a su propia angustia; intentará en último término la supresión de las mismas.

Para lograrlo, sólo queda, el recurso de la agresión dirigida contra ellos o contra sí mismo. Si la situación persecutoria se agrava, se solucionará pasando a la culpabilidad depresiva que busca la reparación. La posición depresiva del sentimiento de culpabilidad representa un estímulo muy positivo al implicar el deseo de reparar. En los casos extremos, los sentimientos de culpabilidad impulsan a la gente hacia el total sacrificio de sí misma, por una causa o por sus semejantes:

> **"Se transforma el odio en amor como un resultado del triunfo de los instintos de vida sobre las pulsiones de muerte. Los sentimientos de culpabilidad constituyen un incentivo fundamental para la creencia y el trabajo en general, aún en sus formas más simples. No obstante, si son demasiado intensos, tienen el efecto de inhibir las actividades o intereses productivos".**
>
> **(KLEIN, M., 1937, p. 107).**

Todas las actividades y sublimaciones sirven para superar la angustia y apaciguar el sentimiento de culpabilidad, constituyendo la única salida correcta, la única defensa eficaz contra ellos. Otra consecuencia positiva es la adecuada adaptación social y la autoafirmación, desligándose de la dependencia materna.

Las posturas de gratitud, motivadas por el sentimiento de culpabilidad adquieren más consistencia. Se afianzan las actitudes de mayor comprensión y tolerancia hacia los demás y hacia uno mismo. Este tipo de culpabilidad, descentra de sí mismo la preocupación y la dirige hacia los demás. Encauza debidamente las relaciones del sujeto y le hace encontrar su debido puesto en la sociedad.

Identifica **M. KLEIN** sentimiento de culpabilidad con conciencia moral, implantándose las actitudes éticas. Esto conduce a la disminución del sadismo de las actividades dominadas por la agresividad, abriéndose paso a una actitud ética y social.

6.4.2. OTRAS APORTACIONES AL "SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD" EN LA LÍNEA DE M. KLEIN

Sucintamente veremos diversas aportaciones que en la línea de **KLEIN** han llevado a cabo otros autores. **K. ABRAHAM** (1973) conecta la culpabilidad a motivaciones sexuales diversas, pero su originalidad estriba en la radicación del sentimiento de culpabilidad en las pulsiones canibalísticas y las tendencias a la reparación que pueden suscitar actividades creativas. Estas intuiciones serán las que sugirieron las aportaciones más importantes de **KLEIN,** como hemos visto.

Para **JOAN RIVIÈRE** (1973) el sentimiento de culpabilidad está vinculado con las pulsiones de muerte. La culpabilidad estará relacionada "con el amor y la preocupación por el objeto dañado".

Como destaca **CORDERO, J.** (1976), **MONEY-KYRLE** conecta los fenómenos de la culpabilidad con las actitudes morales. Establece una interesante "tipología moral" en función de los individuos respecto a esa culpabilidad:

> **"a) La gente carente de moralidad no experimenta conscientemente forma alguna de culpabilidad y niegan su culpabilidad inconsciente. "Su falta de angustia y de depresión es alcanzada al precio de perder su capacidad de comprenderse a sí mismos".**
> **b) Otras personas intentan negar su culpabilidad proyectándola sobre los demás, optando por esa defensa o salida en falso.**
> **c) Se da también aquellos en quienes predominan los elementos persecutorios de la culpabilidad y se caracterizan por una obediencia pasiva a un superyo exigente o a sus representantes externos y por la renuncia a las actividades creativas.**
> **d) Por último están las personas con alta capacidad para los factores depresivos de la culpabilidad. Estos se caracterizan por una mayor libertad interior y por un más alto grado de responsabilidad hacia los demás".**

(MONEY-KYRLE, Psychoanalysis and ethics, en New directions, pp. 434-436).

H. SEGAL (1969) considera diversos mecanismos esquizoides en los que se intenta proyectar la culpabilidad fuera de sí mismo y la reparación maníaca tendente a negar la culpabilidad, ambas no consiguen aplacarla.

RICKMAN (1957) acepta las perspectivas de la culpabilidad de **M. KLEIN.** El sentirse culpable hace referencia a las tensiones que en él puedan suscitar su dependencia respecto al entorno de los demás. La "culpa persecutoria" es el avance de la proyección por parte del individuo sobre las presiones de su entorno, sobre todo las figuras paternas, de aquellos sentimientos de hostilidad que no es capaz de tolerar dentro de sí mismo, considerándose inocente frente al mundo externo agresivo y actúando como víctima propiciatoria. "La defensa maníaca" contra este tipo de sentimiento de culpabilidad sería uno de los signos del desajuste en nuestra civilización y una amenaza para su estabilidad. Frente

a esta culpa, está la culpabilidad depresiva que controla los impulsos agresivos poniéndolos al servicio de las exigencias del amor y de la consideración hacia los demás.

E. JONES (1948) encuentra el fenómeno de la culpabilidad en conexión con el temor equivalente a la angustia de **KLEIN.** La presencia de la culpabilidad se explica a través del odio. Reconoce dos fases en el desarrollo de la culpabilidad. La primera se trataría sólo de un intento de evadirse de la angustia. Después, cuando comienza a establecerse la relación del objeto, se constituye el segundo estadio de una culpabilidad desarrollada:

> **"Me parece del todo imposible que la culpabilidad aparezca nunca por relación a un objeto que solamente es odiado: la ambivalencia es una condición esencial de la culpabilidad".**
>
> **(JONES, E., 1948, p. 309).**

Hace referencia a la conexión entre culpabilidad y sentimiento de inferioridad, ambos provienen de un sentimiento latente o inconsciente de inferioridad moral, que muchas personas pasarán gran parte de su vida tratando de librarse de él.

WINNICOTT (1958) destaca los aspectos positivos del sentimiento de culpabilidad. No es un fenómeno derivado de una enseñanza moral o religiosa, aunque los influjos culturales sean importantes. Los sentimientos de culpabilidad son normales en todo el desarrollo psíquico y consituye una patología lo contrario, debido a que no contaron con el marco emocional y físico dentro del cual se hubiera desarrollado la capacidad de sentir culpa. Esta carencia de sentimiento de culpabilidad se manifiesta en los comportamientos criminales. El sentimiento de culpabilidad es una experiencia humana a la que se llega a partir de la angustia que está destinada a transformarse, pasando de un miedo cerval, a la comprensión y el perdón; y aún en el caso de ser inconsciente y en apariencia irracional, implica un cierto grado de crecimiento emocional, salud del yo y esperanza.

La madurez y el equilibrio que supone el verdadero sentimiento de culpabilidad van exigidos por el hecho de que el sentimiento de culpabilidad ha de ser descubierto y asumido de una manera personal y encaminado a la reparación, aunque reconoce **WINNICOTT** la existencia de desviaciones y de posibles represiones patológicas tales como sentimientos de culpabilidad indefinidos o que tienen el carácter de absurdos o son excesivos. En las neurosis obsesivas y en la melancolía se da la forma morbosa del sentimiento de culpabilidad. Aquí, si se da, se está muy lejos de las simplificaciones de **FREUD** que reducía la culpabilidad a esta "forma patológica".

L. GRINBERG (1971) hace una síntesis lograda, pero que no contiene mayores contribuciones al desarrollo de la interpretación sobre la culpa, afirmando que los sentimientos de culpabilidad constituyen la expresión final de la eterna lucha entre las tendencias de vida y algunas expresiones del instinto de muerte. Su obra constituye el planteamiento psicoanalítico más amplio sobre el temor. La culpabilidad surge como manifestación del conflicto de la composición dualista del ser humano. La culpabilidad persecutoria está inclinada a favor de las pulsiones de muerte, mientras que en la culpabilidad depresiva dominarán las pulsiones de vida **(CORDERO, 1976)**.

GRINBERG, al igual que **M. KLEIN,** distingue la culpa persecutoria y la depresiva e ilustra ambas con los personajes de **KAFKA**, impregnados de una culpabilidad persecutoria, y en la "**Orestiada**" de **ESQUILO** los dos tipos de culpabilidad. La culpabilidad persecutoria estará en referencia a un yo débil e inmaduro, paralizando todas las actividades sanas y pudiendo desembocar en impulsos criminales, mientras que la depresiva requiere un yo integrado.

La primera penaliza todas las actividades sanas y puede desembocar en los impulsos criminales, mientras que la depresiva requiere un yo integrado y suscita actividades creativas y positivas, ya conocidas. Las repercusiones negativas de la culpabilidad persecutoria se manifiestan en la necesidad de castigo y en las autoacusaciones que irán en aumento hasta poder llegar al suicidio. Las neurosis o psicosis son el resultado de las diversas defensas fallidas. También desempeña un papel de primera importancia en los neuróticos obsesivos (lavados compulsivos, rituales y supersticiones), en la melancolía y en todo fenómeno hipocondríaco. También los psicópatas funcionan bajo la culpabilidad persecutoria. El concepto religioso de pecado sería una versión de la culpabilidad de carácter persecutorio. El pecado se entiende como una especie de concreción del sentimiento de culpabilidad típicamente persecutorio y la religión como un mecanismo de defensa fallido, en su intento de "aplacar" la angustia persecutoria. Aquí no cabe otra postura sensata más que la de tratar de eliminar la creencia religiosa con un mecanismo tan morboso como la neurosis.

Según él, el sentimiento de culpa tiene una estrecha relación con tres de las manifestaciones más significativas que ha tenido la evolución del hombre a lo largo de la historia y que han preocupado hondamente a los filósofos, teólogos, sociólogos y psicólogos: la Religión, la Moral y la Ética. Considera que uno de los grandes méritos de **FREUD** fue haber logrado romper la dicotomía existente entre individuo y sociedad.

Sostuvo que la psicología individual constituía por su propia esencia una psicología social, así cada una de las actitudes del ser humano, en su expresión más profunda, sólo podía ser comprendida en su relación con el otro, su semejante, pero también es cierto que la civilización, tal como lo señaló **FREUD** (1930), ha impuesto severas restricciones a las satisfacciones instintivas del hombre. Al aceptar la limitaciones que le ha impuesto la cultura, ha sacrificado una parte de posible felicidad por una parte de seguridad. Los sentimientos de culpa constituyen la expresión final de la eterna lucha entre las tendencias de vida y algunas de las expresiones del instinto de muerte.

Por otra parte, además del odio inconsciente al padre, existía también la veneración y el amor a su figura, así después de perderlo procuraban introyectarlo psíquica y físicamente para que el Yo del sujeto se transformara en el objeto. De esta manera, del sentimiento de culpa surgieron los dos tabúes principales del totemismo: el parricidio y el incesto. Esa tendencia persistente y hondamente arraigada en el totemismo se manifiesta a través de las fantasías inconscientes referidas a animales (símbolos sustitutivos de los primitivos tótems) que en un plano profundo, representan a los propios padres.

Destaca que es relativamente común encontrar manifestaciones de estas fantasías en algunos pacientes con fobias a ciertos animales, o con particulares tipos de relación con los mismos. En las pesadillas o terrores nocturnos de los niños encontramos iguales contenidos simbólicos. En el inconsciente subsiste un excesivo sentimiento de culpa de carácter infantil

e irracional y, a menudo, mórbido en sus efectos. Se podría decir que el elevado sentido de valor espiritual atribuido a los sentimientos y creencias religiosas, debe mucho de su importancia al hecho de que satisface anhelos profundos de la mente humana y proporciona algún apaciguamiento a la culpa moral inconsciente. Por eso, no sorprende que para muchas personas llegue a representar lo más valioso de la vida.

Según **REIK** (1957) los judíos mantuvieron el sentimiento de culpa frente al Dios-Padre con tanta intensidad debido a que encubría profundamente otra culpa aún más persecutoria, la que estaba vinculada a las fantasías de matricidio por haber eliminado a la deidad materna al implantar, en forma exclusiva, el monoteísmo. Es entonces el peligro interno, el temor extremo al **Super-Yo**, lo que impediría a los judíos encontrar una disminución de la culpa por medio de la confesión. Uno de los más viejos conceptos de la Humanidad establecía que el crimen no era un asunto individual y la carga de la culpa debía ser soportada por toda la comunidad, aunque uno sólo de sus integrantes lo hubiera cometido. El castigo recaía sobre todos. La desgracia que afligía a su pueblo era interpretada como resultado de un juicio adverso de los dioses, y se infería entonces que un crimen o pecado había sido cometido, consultándose al oráculo. La comunidad asumía pues, la responsabilidad del crimen y compartía la culpa. Sólo más tarde la culpa fue transferida al individuo con un rito de solemne purificación. Según los teólogos, el origen del sentimiento de culpa de la Humanidad yace en el "pecado original" debido a la caída del hombre, tal como lo indican las Sagradas Escrituras. Ha destacado que el origen de la culpa del "pecado original", que es concebido como una transgresión sexual, se debe, principalmente a la agresión y no a los componentes eróticos.

Son escasos los desarrollos psicoanalíticos que han avanzado más allá de los planteamientos bastante restrictivos de **FREUD**. **LEBOVICI, S.** (1971) parte de los postulados freudianos y también tiene en cuenta las orientaciones de **M. KLEIN** y **W. WINNICOT**. Insiste en situar los sentimientos de culpabilidad como un factor ineludible, reflejo de la dependencia original del ser humano: el niño depende biológicamente para la satisfacción de todas sus necesidades de quienes le rodean. El aplazamiento de su satisfacción suscita agresividad y a ésta le sigue el sentimiento de culpabilidad. En este sentido, hay que entender que la culpabilidad es algo innato, algo original, no condicionado desde el exterior. **FREUD** en su obra "**El malestar en la cultura**" (1930), denuncia lo ilusorio de la pretensión técnica de hacer desaparecer la culpabilidad de la civilización sobre todo la culpa vinculada a la satisfacción incontrolada de las pulsiones sexuales.

El radical pesimismo freudiano y el de sus seguidores como **MARCUSE**, queda superado desde el momento en que han aparecido las virtualidades de sublimación contenidas en el sentimiento de culpabilidad, fuente de actividades creadoras constructivas de la civilización:

> **"No es, pues, cuestión de esperar -ni tampoco de desear- que la educación o que las modificaciones sociales, económicas o culturales puedan hacer desaparecer los sentimientos de culpabilidad, que organizan sin duda, los trastornos mentales, pero que, al mismo tiempo cimentan los más auténticos valores de la civilización".**
>
> **(LEBOVICI, S., 1971, p. 214).**

O. FENICHEL (1946) dedica una atención repetida a los sentimientos de culpabilidad. El sentimiento de culpabilidad está en estrecha conexión con la angustia que el **Yo** experimenta frente al **Super-Yo**. Los sentimientos de culpabilidad se hallan íntimamente ligados a sensaciones sádico-orales, o mejor intestinales, es el "remordimiento". Se puede traducir en sensaciones de agobio respiratorio ("tengo un peso en el corazón") y considera que ciertos sentimientos de asco son muy análogos a ciertos tipos de sentimientos de culpa, por ejemplo, el asco de sí mismo. Habla fundamentalmente, según terminología kleiniana, del sentimiento de culpabilidad persecutoria, ya que centra su atención con enfermos y tiene en cuenta perturbaciones psíquicas más o menos graves. Reconoce la vinculación edípica de los sentimientos de culpabilidad, a causa de la muerte del padre del mismo sexo, como en su nexo con la masturbación que es especialmente generadora de sentimientos de culpabilidad, a causa de los elementos sádicos, de carácter pregenital, dirigidas contra los padres. Los sentimientos de culpabilidad son susceptibles de aumento o disminución. Su eliminación apunta a las defensas de carácter patológico, su atenuación es importante para lograr la eficacia en la actividad social.

El apartado más interesante de este autor es el referente a los mecanismos de defensa contra el sentimiento de culpabilidad, como la proyección típica de los neuróticos que tendría su expresión en "lo ha hecho otro", que adopta distintas formas, tales como la búsqueda de aprobación por parte de los demás y la provocación y seducción para compartir la culpabilidad, buscando ser aprobado o perdonado. Otros mecanismos son la identificación con otra persona que se siente culpable, apaciguándose el sentimiento de culpabilidad propio, la carencia de escrúpulos o la regresión.

También coexisten con lo que **FENICHEL** (1946) llama defensas del carácter frente a los sentimientos de culpabilidad, así surgen los caracteres derivados de ésta:

a) El carácter de quienes viven dominados por la idea de demostrar que es el prójimo quien tiene la culpa tienden a suscitar el ultraje propio, su terquedad muestra que la culpa está en los otros.

b) Los esquizoides usan la proyección que se puede concretar en una campaña contra los demás.

c) La conducta descarada y provocativa de los criminales implica una apelación a los mecanismos de negación de la culpabilidad, combinada con la provocación del castigo, para alcanzar el perdón o el aplacamiento.

d) Las actitudes respecto a las demás personas estarían regidas por una utilización de las mismas para reasegurarse contra la culpabilidad propia.

e) La actitud hipocondríaca puede traducir una gratificación de los sentimientos de culpa. Otros necesitan la multiplicación continua de éxitos sin que nunca estén satisfechos de sí mismos.

FENICHEL lo ve en conexión con la mayoría de las perturbaciones psíquicas y operantes de manera más o menos decisiva en ellas. Lo vincula también con las neurosis impulsivas, depresiones, delirios persecutorios, estados de odio a sí mismo, actitudes de

fuga, cleptomanías, adicción a las drogas, diversas perturbaciones sexuales, exhibicionismo, celos, angustia social, etc.

HORNEY, K. (1939), dentro de la corriente culturalista del Psicoanálisis, considera que provienen de una acumulación de miedo respecto a las consecuencias sociales de nuestros actos. Los sentimientos de culpabilidad son un producto socio-cultural:

> **"Por tanto, tenemos que añadir que en los sentimientos de culpabilidad, la creencia dolorosa atañe a la violación de una norma que el individuo mismo reconoce como tal".**
>
> **(HORNEY, K., 1939, p. 237).**

También **FROMM, E.** (1948) desde el enfoque culturalista aporta datos de interés. Distingue entre la culpabilidad autoritaria y la humanista. Se trata sólo de una aplicación acerca del doble tipo de conciencia, la autoritaria que poseee un signo negativo y la humanista que es expresión de la madurez y la autorrealización humanas. La conciencia culpable será la conciencia contraria a la autoridad, bien sea externa o interiorizada. Esta sería la culpabilidad autoritaria. Habla también de pecado, ya que la existencia misma de la culpa implica el concepto de violación de unas normas de las que serían portadoras las religiones. El pecado de las religiones autoritarias que sería principalmente la desobediencia a la autoridad y secundariamente la violación de las normas éticas. El pecado de las religiones humanistas que considera que el pecado es más bien contra nosotros mismos y no contra Dios. Las consecuencias de ambas culpabilidades son distintas:

> **"En la actitud autoritaria el reconocimiento de los propios pecados es aterrador, porque el haber pecado significa haber desobedecido a poderosas autoridades que castigarán al pecador... El resultado de esta constricción es que el pecador, que se ha entregado al sentimiento de depravación, queda debilitado moralmente, lleno de odio y de asco hacia sí mismo, y por tanto inclinado a pecar de nuevo cuando ha terminado su orgía de autoflagelación".**
>
> **(FROMM, E., 1972, pp. 88-89).**

Los resultados de la culpabilidad humanista son semejantes a los que **M. KLEIN** asigna como culpabilidad depresiva:

> **"La reacción ante el sentimiento de culpabilidad no es el odio hacia sí, sino un activo estímulo de ser mejor... la toma de conciencia del pecado conduce al reconocimiento de la totalidad de las potencias propias".**
>
> **(FROMM, E., 1972, p. 89).**

FROMM utiliza de ordinario el concepto de sentimiento de culpabilidad dándole el valor de autoritaria opresión ejercida por el sujeto; de ahí sus resultados negativos tales como la anulación de sí mismo, una actitud socialmente improductiva, el temor, etc.

La dimensión ético-religiosa de los sentimientos de culpabilidad ha atraído preferentemente a un grupo de psicoanalistas de lengua francesa. Autores como **H. BARUK**

(1960), mencionado en páginas anteriores, insiste en las repercusiones negativas en la actitud ética de los sentimientos de culpabilidad. **ODIER** (1968) distingue entre culpabilidad consciente e inconsciente. La inconsciencia aparece como algo negativo, inmaduro y en definitiva falso. La culpabilidad conscientemente asumida, es un síntoma de madurez psíquica y ética y da lugar a una moralidad en la madurez responsable.El sentimiento de culpabilidad inconsciente se puede traducir en una especie de malestar difuso, en una tensión sin objeto preciso. Es el sustrato de una moralidad que se aproxima a una especie de "contabilidad", el intento principal sería provocar la autojustificación del individuo. Esta culpabilidad es inconsciente, morbosa y falsa, se manifiesta en la actitud escrupulosa, la preocupación está centrada en el propio individuo y no en los demás. La angustia reemplaza a los verdaderos remordimientos y conduce a través de un automatismo regulado por la angustia a los mecanismos de autopunición. Por otra parte, se abandonan los deberes más elementales frente a los demás.

La actitud estaría regulada únicamente por la idea del mal o por la lucha contra él, por temor a cometerlo y ceder a las tendencias reprimidas. Su vivencia como una sensación de insuficiencia, de indignidad y una tendencia al desprecio de sí mismo. Tampoco queda lugar para una verdadera noción de perdón. La religiosidad es egocéntrica, dominada por el temor, la función de Dios es la de inspirar temor. Concluyendo, esta falsa culpabilidad suscita una pseudomoralidad y una religiosidad negativa y falsa. La verdadera culpabilidad es debida a la falta cometida, manifestándose por el remordimiento como consecuencia normal de la falta cometida. En vez de emplear autoreproches, incita a cumplir los deberes frente a los demás.

La sanción reparadora, aceptada y realizada tiende a liberar del estado y del sentimiento de culpabilidad, acallando los remordimientos vinculados a aquella falta real. En este caso la vida moral está regulada por la noción del bien. La vida moral está acorde con la dignidad personal. La religiosidad está dominada por el amor al prójimo y el Evangelio es interpretado como principio de liberación y amor. **ODIER** destaca que las críticas de los demás serán sistemáticamente rechazadas apelando a los conocidos mecanismos de defensa de forma que cuanto más fuertes son los sentimientos inconscientes de culpabilidad, ésta se acepta menos, lo cual es signo de regresión moral.

HESNARD (1949) habla de una moral sin pecado. El sentimiento patológico de culpabilidad lo identifica con el concepto de pecado y así el pecado, como enfermedad que es, debe suprimirse del ámbito de la moralidad. Reconoce la universalidad del complejo de Edipo, y por tanto del sentimiento de culpabilidad. La culpabilidad normal es la que se da como consecuencia de una mala acción. La "culpabilidad endógena" es algo patológico, la culpabilidad propia de la enfermedad mental en cuyas múltiples manifestaciones tiene una significación preponderante:

> **"El enfermo mental, vive en un universo virtual o real de la culpabilidad, su existencia se desenvuelve bajo el signo de la culpa".**
>
> **(HESNARD, D., 1949, p. 259).**

En la angustia patológica hay una mala conciencia muy oscura e indefinida, un sentimiento vago de culpabilidad. También se manifiestan sentimientos de inferioridad,

escrúpulos y fobias y la histeria podría calificarse como un comportamiento ético enfermizo. Las psicosis alucinatorias tienen la significación de revelar un universo de culpabilidad. También se harían patentes en los estados de melancolía, hipocondrías, agresiones autopunitivas y exaltaciones megalomaníacas y místicas:

> **"Se ve de este modo cómo la pseudomoral morbosa, esencialmente irracional y crispadamente individual, a pesar de su severidad insoportable, está alejada del ideal ético de los moralistas y de la moral social libremente aceptada".**
>
> **(HESNARD, A., 1949, p. 250).**

El sentimiento de culpabilidad sería algo interno y cerrado a las referencias sociales y centrado en el egoísmo. A estos sentimientos los identifica con la noción de pecado. En cuanto a la verdadera ética y culpabilidad predomina la ambigüedad. No distingue claramente las dos modalidades de sentimiento de culpabilidad.

J. CORDERO (1976) considera que la culpabilidad que **HESNARD** identifica con el pecado no es tal culpabilidad sino más bien un sentimiento patológico de angustia. La tarea del Psicoanálisis no consiste en erradicar de él todo sentimiento de culpabilidad, sino en situar la culpabilidad sobre sus verdaderas conexiones y motivos auténticos, desligándolo sobre los que se hallaba desplazado. Se trata de ayudar a que el sujeto asuma su culpabilidad en una actitud de madurez y así supere su angustia.

Resumiendo, el dato más patente ha sido el de la existencia de dos clases de culpabilidad diferenciales, una positiva y otra negativa, pero no es semejante en los distintos psicoanalistas estudiados. El único común denominador que se puede establecer, con cierta validez general, es hablar de sentimientos patológicos de culpabilidad frente a un sentimiento de culpabilidad normal. El Psicoanálisis ha tratado de forma preponderante sobre las expresiones patológicas de los sentimientos de culpabilidad. Los datos proceden de la clínica psicoanalítica y la terapia consiste en que el enfermo vivencie la auténtica culpabilidad.

FREUD y **FENICHEL**, distinguen entre el sentimiento de culpabilidad consciente e inconsciente. La distinción es interesante para averiguar las motivaciones reales que pueden ser inconscientes y que pueden ser más profundas y a las que el sujeto no quiere reconocer. **KLEIN, M., WINNICOTT, L.** y **GRINBERG, L.**, distinguen la culpabilidad persecutoria y la depresiva. Las fuentes son inconscientes pero se manifiestan conscientemente. También son equivalentes las distinciones de **E. FROMM** entre la culpabilidad hereditaria y la humanista o el sentido de **CH. ODIER** de pseudoculpabilidad inconsciente y de una verdadera culpabilidad consciente. La auténtica culpabilidad dotada de rasgos depresivos en el sentido kleiniano tiende a implantarse, desplazando a la falta de culpabilidad o angustia persecutoria.

Las explicaciones de la función psíquica de los sentimientos de culpabilidad llevan a encontrar a éstos como algo inherente al peculiar desarrollo psicobiológico del hombre, definido según un modelo conflictual, su función es fundamentalmente crítica, a modo de estímulo de la creatividad y de las actividades socialmente productivas. El origen aparece vinculado al complejo de Edipo, es decir, a las pulsiones agresivas dirigidas hacia un objeto que al mismo tiempo y de manera necesaria es amado, la figura parental. En el conflicto de

ambivalencia está presente el germen de los sentimientos de culpabilidad, "los vínculos incestuosos" deben romperse para que el sujeto alcance su autonomía.

El proceso variará según los distintos analistas, así **O. RANK**, apela a las frustraciones iniciadas en el trauma del nacimiento, **FREUD** considera que la rivalidad sexual se define al establecer el triángulo edípico. Como destaca **CORDERO, J.** (1976) los sentimientos de culpabilidad están universalmente presentes y aparecen como factores importantes que intervienen en el desarrollo socio-cultural y **FREUD** percibía el sentimiento de culpabilidad como "el malestar en la cultura". La culpabilidad aumenta como tributo a la disminución de la agresividad, es decir, del progreso cultural. La agresividad vuelve hacia el propio sujeto, de manera que éste llegaría a quedar ahogado por una insoportable carga de culpabilidad.

Pero **FREUD** no clarificó las dos formas de culpabilidad que llevarían a este callejón sin salida, de manera que la agresividad y el odio, no se transformaran en altruismo, en amor que se repliega sobre el propio sujeto. Por otra parte, **MARCUSE** buscaba la utopía de una civilización liberada de cualquier sentimiento de culpa, eliminando los aspectos represivos. Sin embargo, en la culpabilidad depresiva, el panorama cambia. Su capacidad y fecundidad social es portadora por el cauce de la tendencia a la reparación de transformar el odio en amor.

J. CORDERO (1976) considera que la presencia de la culpa y de los sentimientos de culpabilidad para ejercer su función crítica es ineludible. De esta forma servirán para el mantenimiento y progreso de la civilización, para que la cultura no se estanque y se afiance una religiosidad auténtica. Plantea la vinculación de los sentimientos de culpabilidad con las figuras parentales y con su vigencia, indicando que cada vez pierden más terreno padres, educadores, sacerdotes, profesores, patrones, jefes, héroes, Dios. Considera que posiblemente se está produciendo una transformación y que en lugar del jefe o patrón su lugar lo ocupa el parlamento, la sociedad anónima. En esta sociedad lo que se persigue es la supresión del aspecto autoritario y persecutorio de dichas figuras, lo que supondría una mayor madurez.

6.4.3. CONTRIBUCIONES DE OTROS AUTORES AL ESTUDIO DEL "SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD"

Destaco aquí algunas de las aportaciones de la Psicología Cognitiva al "sentimiento de culpabilidad", como es el caso de **PIAGET** y **ANTIPOFF**, o las de **RALWS** y **RICOEUR**. Otras contribuciones como las de **KOHLBERG** y **HABERMAS** ya las he tratado en sus respectivos capítulos. **PIAGET** (1932) plantea el tema de la culpabilidad en los juicios relativos a robos, compara robos con intenciones egoístas o bien intencionados (un niño que roba un panecillo para dárselo a un compañero pobre y una niña que roba una cinta para adornar su vestido; una niña que deja escapar el pájaro que su amiga tenía enjaulado un día en que estaba ausente con el fin de que no fuera desgraciado y una niña que roba unos caramelos de su madre y se los come a escondidas). Se pregunta quién es más o menos culpable, en el caso de que ambos no sean igual de culpables y cuál de los dos es peor y por qué.

Observa que la responsabilidad objetiva disminuye con la edad. Hay una media de siete años para la responsabilidad objetiva y de nueve para la subjetiva. Los niños aún comprendiendo las historias, sólo tienen en cuenta los hechos materiales y no las intenciones. Esto es un producto de la presión adulta reflejada a través del respeto infantil más que un fenómeno espontáneo de la psicología del niño. Los adultos actúan en muchos casos contra las torpezas en función de la materialidad del acto. Cuando los padres saben ser justos y el niño crece, la responsabilidad objetiva pierde importancia. Para borrar todo rastro de realismo hay que ponerse al nivel del niño y darle una sensación de igualdad insistiendo en las propias obligaciones e insuficiencias. Lo que hará predominar la intención será la cooperación y lo que suscitará el realismo moral será el respeto unilateral.

Si en la evolución de las reglas del juego de las canicas hay un paso de la obediencia a la cooperación, del mismo modo, sólo el estadio último puede provocar el triunfo de la moral de la intención sobre la responsabilidad objetiva. Según **PIAGET**, parece demostrado que los educadores cuyo ideal es el de cooperación, comprueban que la sanción por reciprocidad es captada profundamente por el niño sin necesidad de utilizar sanciones expiatorias. Hasta los siete años los niños defienden la sanción expiatoria y se convierten en portavoces de la moral usual para prevenir la reincidencia. A partir de esta edad disminuye la idea de expiación. **H. ANTIPOFF** (1928), considera que el niño necesita vengar al desgraciado y experimenta alegría vengativa frente al dolor. La justicia es una manifestación moral innata, instintiva y que para desarrollarse no necesita en suma, ni experiencias previas ni socialización del niño entre sus semejantes. Demuestra su tesis insistiendo en el hecho de que las tendencias vengativas se polarizan directamente sobre el culpable:

> **"Se trata de una percepción afectiva de conjunto, de una estructura moral elemental que el niño parece poseer muy pronto y le permite captar de una vez el mal y la causa de este mal, la inocencia y la culpabilidad".**
>
> **(ANTIPOFF, H., 1928, p. 208).**

Para **PIAGET** es una percepción afectiva de la justicia, que no demuestra que sea una concepción innata, ya que son conductas observadas entre los tres y los nueve años y a los tres años el niño ya ha sufrido toda clase de influencias adultas, orientándose en función del bien y del mal. Mientras no hay reglas la venganza dependerá sólo de las simpatías y antipatías individuales y será arbitraria: el niño experimentará la sensación de defender a un amigo o de vencer al enemigo. Desde el momento en que hay regla, según **H. ANTIPOFF**, existe la sensación de culpabilidad, inocencia y estructura de la justicia retributiva. Aunque el adulto no interviniera, las relaciones de los niños entre sí serían suficientes para tomar conciencia de la reciprocidad. La idea de reciprocidad, que a menudo se extiende como una especie de venganza regulada o ley del Talión, tiende a la moral del perdón y de la comprensión. El niño se va a ir dando cuenta de que sólo hay reciprocidad posible en el bien. En la sanción lo esencial es hacer comprender al culpable en qué es mala su acción, en qué es contraria a las reglas de la cooperación.

RAWLS (1971) establece la diferencia entre culpa y vergüenza. Así el que se siente culpable, al reconocer su acción como una transgresión de las legítimas aspiraciones de otros, espera que éstos se consideren ofendidos por su conducta y teme su enojo e indignación. Mientras que el que se siente avergonzado teme la burla y el desprecio, ya que se ha mostrado indigno de la asociación con otros que comparten sus ideales. En general, la culpa, el enojo y la indignación invocan el concepto del derecho; mientras que la vergüenza, el desprecio y el ridículo atañen al concepto de bondad. Y estas observaciones se extienden, evidentemente, a las impresiones de deber y de obligación (si las hay) y al propio orgullo y al sentimiento de autovaloración.

La culpa se remedia con la reparación y con el olvido que permite la reconciliación. La vergüenza, en cambio, se anula mediante la superación de pruebas de observación de defectos y mediante la renovación de confianza en la excelencia de una persona. La culpa y la vergüenza reflejan la referencia a los otros y a uno mismo, que deben estar presente en toda conducta moral. En sí mismas, una moralidad de vergüenza o una moralidad de culpa no son más que una parte de un conjunto moral.

Se cuestiona los caracteres de los sentimientos morales y se plantea cuáles son las experiencias lingüísticas que se emplean para manifestar una impresión moral determinada y sus variaciones significativas; cómo son las impresiones características de una impresión dada y las formas en que una persona revela que se siente impresionada y en qué consisten las sensaciones características y las impresiones cinestésicas que se relacionan con las emociones morales.

Subraya que las actitudes morales no deben identificarse con las sensaciones características ni con manifestaciones conductistas, aunque éstas existan. Las impresiones morales implican la aceptación de virtudes morales específicas. Los principios que definen estas virtudes se utilizan para explicar las impresiones correspondientes. Los juicios que esclarecen diferentes emociones se distinguen entre sí por la normas citadas en su explicación. Culpa, vergüenza, remordimiento, pesar, indignación y enojo, se refieren a principios pertenecientes a distintas partes de la moralidad.

Una teoría ética, en opinión de **RAWLS**, debe explicar y encontrar un lugar para estas distinciones, aunque cada teoría tratará de hacerlo a su manera. En el esbozo del

desarrollo del sentido de la justicia considera la relación entre actitudes morales y naturales. En el contexto de la situación de la autoridad, las actitudes naturales del niño, de amor y de confianza en los que ejercen la autoridad le conduce a impresiones de culpa, cuando viola las prescripciones que se le señalan.

Cuando estas impresiones morales no existen, esto evidenciará una carencia de los lazos naturales. De igual modo, las actitudes naturales de amistad y de confianza mutua dan origen a impresiones de culpa, por el incumplimiento de los deberes y obligaciones reconocidos por el grupo. Los sentimientos morales son congruentes con estas actitudes, en el sentido en que el amor a la Humanidad y el deseo de contribuir al bien común incluyen los principios del derecho y de la justicia como necesarios para definir su objeto. A veces, sin embargo, nuestras impresiones morales pueden ser aspectos irracionales y nocivos.

FREUD consideraba que estas actitudes eran fruto de una incorporación de los más duros aspectos de la situación de autoridad en que se adquirieron por primera vez. Sin embargo, una de las virtudes de una sociedad bien ordenada es la de que por haber desaparecido la autoridad arbitraria sus miembros sufren mucho menos a causa de las cargas de la conciencia opresiva.

Aunque existan sensaciones características, no constituyen la impresión de culpa, vergüenza, indignación, etc. A veces, es suficiente que una persona diga sinceramente que tiene la impresión de ser culpable y que está dispuesta a dar una explicación adecuada a las razones por las que siente esa impresión. A la pregunta que se puede formular a alguien de por qué tiene la impresión de ser culpable podría haber varias respuestas, no todas ellas convincentes, como esperar un castigo que podría explicar el temor a la ansiedad, pero no las impresiones de culpa. La mención a daños o desgracias que hayan caído sobre uno a consecuencia de sus acciones pasadas, pero esto explica las impresiones de pesar, pero no las de culpa y estas emociones no deben confundirse con la impresiones morales.

Una de las características necesarias de las impresiones morales que las distingue de las actitudes naturales, consiste en que la explicación que la persona da acerca de su experiencia invoque un concepto moral y sus principios asociados. Su información acerca de sus impresiones hace referencia a una justicia o a una injusticia reconocidas. Las primeras impresiones de culpa son la de la culpa de la autoridad y no es probable que hayamos crecido sin tener lo que podría llamarse residuos de impresiones de culpa. La misma acción puede dar origen a la vez, siempre que como suele ocurrir, pueda darse la explicación:

> **"Sería un error conceder a la perspectiva de una impresión más importancia que a las otras en la totalidad de la concepción moral, porque la teoría del derecho y de la justicia se funda en la noción de reciprocidad que reconcilia los puntos de vista de uno mismo y de los otros como personas morales iguales".**
>
> **(RAWLS, 1971, p. 535).**

Una moralidad de vergüenza o de culpa no son más que una parte de un conjunto moral. Según **RICOEUR, P.** (1960) la culpabilidad considerada aisladamente estalla en varias direcciones, en la dirección de una reflexión ética-jurídica sobre la relación entre penalidad y responsabilidad; en la dirección de una reflexión ético-religiosa sobre la

conciencia delicada y escrupulosa; y finalmente, en la dirección de una reflexión psíquico-teológica sobre el infierno de una conciencia acusada y condenada. Es decir, que la noción de culpabilidad implica estas tres posibilidades divergentes: una racionalización penal, al estilo griego, una interiorización y refinamiento de la conciencia ética, al estilo judío y una sensación consciente de la miseria del hombre bajo el régimen de la Ley y de las obras legales, al estilo de **SAN PABLO**. La culpabilidad designa el crecimiento subjetivo de la culpa, mientras que el pecado denota su momento ontológico.

Lo esencial de la culpabilidad está contenido ya en germen en esa conciencia de verse "cargado", abrumado por un "peso". Eso es lo que fue y será siempre la culpa, el mismo castigo anticipado, interiorizado y oprimiendo ya con su peso la conciencia. La conciencia de culpabilidad constituye una verdadera revolución en la experiencia del mal, lo que aparece en primer plano no es ya la realidad de la mancha, la violación objetiva de una prohibición, ni la venganza consiguiente de esa transgresión, sino el mal uso de la libertad, sentido en el fondo del alma como su discriminación última del valor del yo. Es ésta una revolución importante, ya que invierte las relaciones entre el castigo y la culpabilidad. En efecto, ésta no procede del castigo fulminado por la venganza, lo que realmente origina el castigo y lo que exige como cura y enmienda es ese valor de la existencia.

7. HACIA UN MODELO INTEGRADO DEL DESARROLLO MORAL

Antes de comenzar la parte empírica de esta Tesis Doctoral y a manera de recapitulación de los anteriores apartados, pretendo en este capítulo dar una visión integradora del conjunto de teorías, que con sus puntos de divergencia o complementariedad han arrojado luz desde distintos puntos de vista psicológicos y éticos sobre el desarrollo moral. Esto me servirá para enlazar el marco teórico que he desarrollado anteriormente con mi propia investigación sobre el desarrollo moral en un grupo de adolescentes, estudiantes de Enseñanza Secundaria.

La adolescencia, como han subrayado **PIAGET** y **KOHLBERG**, es una etapa decisiva en la génesis del pensamiento moral, que va a condicionar la entrada del joven al mundo adulto. Ambos subrayan la existencia de un paralelismo entre el estadio lógico del individuo y su estadio moral. Pero mientras que **PIAGET** distingue la etapa heterónoma y la autónoma que culmina hacia los doce años, **KOHLBERG** define seis estadios que no culminan hasta más allá de los veinte años y que sólo coinciden con la propuesta piagetiana en los dos primeros estadios.

PIAGET estudió la génesis de la moralidad en diálogo con **BOVET** y **DURKHEIM** a través de los juegos de reglas (entre los seis y los doce años), el surgimiento de las normas morales en las relaciones de pares y no sólo en las relaciones de los niños con los adultos. Entrevistó a los niños sobre diversos problemas, como la responsabilidad, la mentira, el castigo, la noción de justicia, etc. La gran originalidad de su trabajo estriba en que en sus entrevistas indaga a fondo en las razones y justificaciones que los niños dan a los problemas, en sus valoraciones. De esta manera podemos entender los motivos de su conducta y la estructura de su razonamiento. Aunque él se ocupó del juicio moral teórico de los niños y no de sus juicios prácticos ni de su conducta moral en situaciones concretas, las investigaciones posteriores han demostrado que estas relaciones existen, aunque sean muy complejas.

No se limitó a explicar el progreso del juicio moral por el avance intelectual del niño, sino que insistió en el papel de la interacción con los iguales que proporcionan oportunidades de experimentar la reciprocidad como uno de los elementos básicos de la justicia. Denomina "moral heterónoma" a las relaciones con los adultos basadas en la autoridad y en la coerción y cuando las reglas son tomadas en el sentido más literal ("realismo moral"). "La moral autónoma", por el contrario está basada en la reciprocidad y el respeto mutuo y supone una creciente capacidad para reflexionar sobre las normas y discutirlas en base a principios como el de la justicia. Destacó cómo las relaciones entre iguales le hacen ver al niño otras perspectivas, que a veces, pueden ser distintas a las suyas y que hace que se enfrente con conflictos que ha de solucionar y que van a contribuir a su madurez.

Aunque mantuvo que estos dos tipos de moral se suceden en el desarrollo, no descartó que ambas puedan coexistir en el adulto. Estableció un paralelismo con lo que ocurre en la sociedad, la evolución conduce a una victoria gradual de las normas de reciprocidad sobre el conformismo social, tanto en un nivel ontogenético (desarrollo del niño) como en el

desarrollo histórico de las sociedades, por lo que destaca la necesidad de una escuela democrática, que favorezca la cooperación y la autonomía moral.

También en la investigación que he llevado a cabo, los jóvenes han discutido entre ellos qué entienden por moralidad y justicia y con qué valores les gustaría gobernarse en una sociedad real y en una sociedad imaginaria. Personalmente he tenido la ocasión de constatar la tesis piagetiana que estima que desde el punto de vista cognitivo hay un progreso con la edad que se manifiesta en la capacidad para identificar y distinguir las acciones, las intenciones y las consecuencias en un nivel práctico personal, así como en una reflexión más impersonal.

A continuación he tratado el estudio del desarrollo moral realizado por **KOHLBERG**, que es en realidad una descripción del desarrollo del razonamiento empleado por jóvenes y adultos a propósito de temas morales. No consideró la conducta moral ni tampoco centró sus investigaciones en los valores morales concretos que pueden adquirir los individuos. Partió de la constatación de que, independientemente de los valores de cada uno, al individuo se le plantean grandes o pequeños conflictos que enfrentan valores deseables, cuya solución exige que se recurra a un juicio reflexivo basado en buenas razones. Se necesita recurrir a un juicio racional que tenga presentes tanto las exigencias propias como las ajenas y las haga compatibles mediante algún procedimiento justificado racionalmente.

Distinguió tres niveles: el preconvencional en el que se da una incapacidad de imaginar un punto de vista compartido o social, es egocéntrico y deriva de las necesidades individuales; el convencional que se basa en normas y valores compartidos por relaciones, grupos, comunidades y sociedades; y el postconvencional en el que se adopta una perspectiva reflexiva sobre valores sociales y forja principios morales que son de aplicación universal. También distinguió seis estadios del juicio moral que suponen un progreso en el nivel de desarrollo intelectual, así como un grado de empatía o capacidad para asumir roles, una perspectiva social, cada vez mejor. El juicio moral, tal y como él lo estudió, elimina todas las orientaciones axiológicas concretas y considera que la forma de razonamiento moral es en todas las culturas y para todos los individuos igual, las diferencias son debidas a la multiplicidad de los contenidos y puntos de vista culturales.

Defendió la teoría de que el desarrollo de las estructuras cognitivas es una elaboración del propio sujeto a partir de sus experiencias con el medio y que el juicio moral es una capacidad cognitiva del individuo que permite dilucidar entre lo que está bien y lo que está mal y que tiene que ver con la justicia en tanto que igualdad y equidad. Hemos visto también cómo hizo uso de la teoría de la justicia de **RAWLS** para clarificar la estructura formal del razonamiento moral en una etapa elevada.

La obra de **KOHLBERG** ha marcado el desarrollo de esta Tesis Doctoral, ya que como ya he indicado, he aplicado sus dilemas morales a un grupo de jóvenes de Enseñanza Secundaria con la finalidad de ver si el sexo, la edad y el curso influyen en el desarrollo de su estadio moral, como veremos en la parte empírica. Y me ha servido también para ver si realmente existen diferencias significativas en cuanto al género. Por todo lo cual la obra de su colaboradora **GILLIGAN** ha sido otra de las aportaciones que he tenido muy en cuenta.

GILLIGAN observa que las mujeres tienden a basar sus juicios morales en razones

de índole personal. Interpreta el problema de la moral como problema del cuidado y de la responsabilidad. Frente a una ética de la justicia en la que todos deben ser tratados igualmente, propugna una ética del cuidado que se apoye en la no violencia, en que no se debe dañar a nadie y que tenga en cuenta las necesidades ajenas. En las respuestas de las mujeres a dilemas, tanto reales como hipotéticos, observa que se da un cambio de perspectiva hacia formas cada vez más diferenciadas, comprensivas y reflexivas de pensamiento. Vincula el desarrollo del pensamiento moral con cambios en el entendimiento de la responsabilidad y las relaciones.

Tendremos ocasión de comprobar que este enfoque que dan las mujeres a la hora de enjuiciar las situaciones también se da en los grupos de esta investigación. En los grupos de discusión formados por chicos, chicas o grupos mixtos, veremos las diferencias de género en torno a la moralidad, la justicia, la responsabilidad, la culpabilidad, etc. Distintas voces de jóvenes, que aún perteneciendo a un mismo estadio moral, dan un matiz diferente, según el género.

Siguiendo la línea del constructivismo, hemos visto que la principal aportación de **TURIEL** ha sido distinguir entre los dominios moral y convencional y el estudio de las etapas de desarrollo de pensamiento socio-convencional. Le critica a **PIAGET** que no distinga estos dominios, calificando como pensamiento moral heterónomo lo que en realidad, según él, es pensamiento convencional, y a **KOHLBERG** el que considere que el pensamiento moral no empiece a desarrollarse hasta edades avanzadas, cuando él considera que comienza a edades tempranas.

También estudió la influencia del medio social en la adquisición de las respectivas formas de pensamiento, destacando la diferencia en la forma de conceptualizar ambas, así, para que un niño experimente como malo un acontecimiento, basta con que perciba el daño causado a la víctima, mientras que para que considere como mala una transgresión convencional, se requiere en cambio, que previamente comprenda las formas de regulación social. Tales formas de pensar no son una copia de la realidad, sino una elaboración que resulta de los contactos interactivos con el medio. De ahí que partiera del estudio observacional el tipo de interacciones sociales que viven los niños cuando se encuentran ante distintas fuentes de experiencia.

La comprensión de las relaciones sociales depende de la construcción de tres categorías generales: los conceptos sobre el yo y la estructura psicológica de los demás, los conceptos sobre la organización social en todas sus facetas (roles personales, instituciones de la sociedad, etc.) y finalmente, los conceptos morales sobre la justicia, el derecho o el bienestar.

Sus conclusiones son, que a medida que aumenta la edad, las transgresiones morales se consideran más serias aunque las consecuencias sean menores. Se considera peor la transgresión moral que la convencional. Una conducta convencional es reprobable porque hay una regla que así lo determina, no ocurre así con las conductas morales. Los comportamientos morales se consideran generalizables a cualquier lugar y contexto, mientras que no ocurre lo mismo con los convencionales. Opina que hasta el momento las reglas se han estudiado como si todas fuesen iguales, se han concebido de manera unitaria y global. Sin embargo, piensa que el concepto de regla depende del dominio al cual se refiera. Según

sus investigaciones sobre las reglas, puede decirse que desde una edad temprana los niños se forman conceptos organizados sobre las reglas y su función, de acuerdo con los distintos dominios; las reglas no se adquieren por pura obediencia sino que sobre ellas trabamos complejas razones.

En cuanto a la relación entre pensamiento y acción, y en concreto, entre juicio moral y acción, destaca que los resultados son tan dispares porque muchas situaciones que exigen juicios y decisiones morales a la vez requieren juicios y decisiones convencionales y a menudo también juicios y decisiones pragmáticas o socio-organizativas.

En los grupos de discusión de la parte práctica de esta Tesis Doctoral veremos cómo el juicio sobre las reglas y normas es mucho más maduro en el caso de los mayores. En concreto, a los chicos les apasiona el mundo de la organización y las normas, mientras que las chicas ponen menos énfasis en ello.

También hemos visto cómo **HABERMAS** realiza una importante labor de síntesis de las teorías de desarrollo moral y su relación con la identidad del yo. Las estructuras del razonamiento moral aparecen integradas dentro de estructuras de acción comunicativa, que suponen competencia interactiva y reciprocidad. Para **KOHLBERG** las estructuras de los niveles elevados incluyen operaciones de igualdad y reciprocidad, que concibe como interacción interpersonal, análoga a las operaciones lógicas que **PIAGET** descubre en el dominio cognitivo.

Su método discursivo pretende responder a las cuestiones de las relaciones lógico-formales entre las normas efectivamente vigentes en una sociedad y su justificación, que no pueden decidirse autoritariamente. Se trata de que quienes toman parte de ella lleguen a un consenso, al que se podría vincular cualquier persona racional y de buena voluntad. Aunque se plantea cómo debe procederse cuando el discurso se radicaliza, y cuándo y a pesar de los esfuerzos de unos y otros, no se llega a ningún consenso, sino que persiste la disensión. Aquí, el lenguaje, el espacio discursivo, se entiende no como un mero instrumento, sino como un medio estructurante que posibilita y marca los límites de la interacción y que pretende que es posible argumentar sobre los principios y los valores.

A través de los grupos de discusión tendremos la ocasión de captar las diferentes formas de argumentación que nuestros jóvenes muestran sobre su universo moral, qué es lo que les parece justo o injusto, moral o inmoral, culpable o no culpable.

Por último, hemos visto cómo desde las posturas psicoanalíticas se ha entendido la moral como resultado de la introyección de las presiones sociales. El desarrollo moral es el proceso mediante el cual los individuos abandonan su condición asocial puramente instintual y pasan a un nuevo estado de relativa renuncia de sus tendencias instintivas. La conciencia de esas imposibilidades y la experiencia de las restricciones sociales es la base sobre la que se construye el Super-Yo.

La construcción del Super-Yo es el resultado de la resolución del complejo de Edipo, una vez superado éste, el niño ha construido ya sus mecanismos morales, que los padres transmiten, generándose el sentimiento de culpabilidad. Ambos mecanismos aseguran, en opinión de **FREUD**, una idea moral ya plenamente formada. Aunque defendió en un

principio una educación moral no represiva, posteriormente defendió el equilibrio entre la libre expresión de los deseos individuales y la inevitable presión social.

Si de nuevo volvemos a nuestro entorno, observaremos cómo el sistema educativo actual propugna una educación en valores, tales como la sinceridad, la predisposición cooperativa y comunicativa, la empatía, la solidaridad, la responsabilidad, la tolerancia, la posibilidad de felicidad, el pacifismo, la defensa de la naturaleza, etc., y que por ello es importante la formación del razonamiento y el compromiso moral y saber tomar decisiones racionales ante situaciones en conflicto. Cómo abordan nuestros jóvenes todo esto, es lo que veremos a través de los dilemas morales de **KOHLBERG** y los grupos de discusión en el que nos contarán cómo es su mundo cotidiano desde la óptica de la moralidad.

8. DISEÑO DEL ESTUDIO EMPÍRICO

La parte práctica de la investigación de esta Tesis Doctoral la he realizado desde dos ángulos complementarios. El primero ha consistido en la aplicación de la "**Entrevista sobre el juicio moral**" de **KOHLBERG** a una muestra de noventa y dos jóvenes de ambos sexos, de edades comprendidas entre los catorce y los diecinueve años, estudiantes de 1° de B.U.P. y de 3° de B.U.P., todos ellos alumnos del Instituto de Enseñanza Secundaria "Antonio Domínguez Ortiz" de Madrid, que está situado en el barrio de Palomeras-Vallecas. Los alumnos pertenecen a la clase social media y media baja. El segundo ha consistido en dos sesiones de "**grupos de discusión**" en las que tomaron parte cuarenta y ocho alumnos, elegidos de entre los encuestados, que fueron distribuidos en grupos de ocho.

Estas pruebas se realizaron durante el curso escolar 1988-89 y ambas han supuesto un largo y laborioso trabajo, tanto en la corrección de los dilemas morales, como en la transcripción de las conversaciones de los distintos grupos de discusión y su posterior análisis.

El objetivo de esta investigación ha consistido en averiguar si se observa alguna diferencia en el desarrollo moral, teniendo en cuenta distintas variables como la edad de los alumnos y el nivel académico (1° de B.U.P. o 3° de B.U.P.), con las connotaciones cognoscitivas, culturales, madurativas, etc., que ello conlleva. Otra de las variables que he tenido en cuenta es el sexo, para ver si hay diferencias en el desarrollo moral por pertenecer a la categoría de hombres o mujeres.

A través de los grupos de discusión he escuchado, transcrito y analizado cómo es su mundo moral. En definitiva, he tratado de averiguar en qué estadio moral se encuentran los jóvenes de 1° y 3° de B.U.P. y si se observan diferencias en cuanto al curso académico, la edad y el sexo.

Las hipótesis son las siguientes:

a) El curso escolar en el que se encuentran los jóvenes permite explicar la etapa de desarrollo moral en que estarían ubicados.

b) Existe relación entre la edad y las etapas del desarrollo moral.

c) Existen diferencias ante el hecho moral en función del sexo de los jóvenes.

La finalidad de este trabajo ha consistido, por tanto, en averiguar si hay diferencia en el desarrollo moral respecto a la edad, al sexo y al nivel educativo, y esto desde la perspectiva de su universo moral que ellos mismos describen. Las hipótesis **b)** y **c)** implican que además de los escenarios de socialización de maestro-discípulo están los grupos de iguales o pares que son la antesala de la autonomía moral.

8.1. PRIMERA PARTE: LOS DILEMAS MORALES DE KOHLBERG

Para la aplicación de los dilemas Morales de **KOHLBERG** elegí a tres cursos de 1° de B.U.P y a tres de 3° de B.U.P., en los que yo impartía las asignaturas de FILOSOFÍA (3° de B.U.P.) o la asignatura de ETICA (1° de B.U.P.). De nuevo destaco que mi propuesta de hacer la investigación con ellos fue aceptada unánimemente y con espíritu colaborador en todos los cursos, a pesar de llevarla a cabo en horario no lectivo, lo que suponía una sobrecarga en su jornada escolar. Apliqué el Cuestionario de razonamiento moral de **L. KOHLBERG ("Moral Judgment Interview"), versión estandarizada de 1987, forma B**, es decir, los dilemas IV, IV' y II **(COLBY, A. y KOHLBERG, L. 1987)**, en su forma de aplicación escrita.

El sistema de puntuación de **KOHLBERG** ha evolucionado a lo largo de los años. Al principio usó el **"Sentence and story scoring method" (KOHLBERG, 1958)** o el **"Global rating guide" (KOHLBERG, 1968)**, pero ante la subjetividad del entrevistador que tenía que evaluar y puntuar las respuestas de los sujetos, lo revisó a partir de los años 70 y el instrumento adquirió la forma del **"Structural issues scoring manual" (KOHLBERG, 1972)** que supuso un gran avance respecto a los primeros métodos, pero por otra parte, era excesivamente abstracto y susceptible de sesgos ideológicos y culturales.

Actualmente el **"Standarized scoring manual" (COLBY y KOHLBERG, 1978)** ha conseguido una mayor objetividad y fiabilidad en las puntuaciones, especificando clara y correctamente los criterios de los estadios, definiendo las secuencias del desarrollo de conceptos morales específicos y las estructuras generales de cada estadio **(SNAREY, 1985; COLBY y KOHLBERG, 1987)**. De una manera progresiva **KOHLBERG** y sus colaboradores han elaborado técnicas para obtener puntuaciones objetivas, datos cuantificables en la entrevista **(COLBY y KOHLBERG, 1987)**.

En esta versión última para incluir en la puntuación global de un sujeto a un estadio específico, se requiere que como mínimo el 25% de sus razonamientos sean propios de éste. Así, si un sujeto razonó un 50% en el estadio tres, un 45% en el 4 y un 5% en el 5, como puntuación de la entrevista se le asignará los estadios 3/4 y no 3/4/5. Los estadios con frecuencia inferiores al 25% tienden a no estar presentes (como ha sido el caso del estadio seis).

DÍEZ-CALATRAVA, I. (1989) recoge los instrumentos de medida de lo moral utilizados en ciento tres Tesis Doctorales de Psicología en el período de 1981 a 1985. Los instrumentos de medida del desarrollo del razonamiento moral, según dicho autor, son el **Cuestionario sobre problemas morales (DIT)** de **REST** y la **Entrevista sobre el Juicio Moral" (MJI)** de **KOHLBERG**.

Otros cuestionarios desarrollados más recientemente son **"Ethical reasoning inventory" (ERI)** de **PAGE** y **BODE** (1980) y el **"Sociomoral reflection objetive measure" (SROM)** de **GIBBS** (1984), que puede ser corregido por computador, aunque comparte con el **SRM** y **MJI** el uso de dilemas morales. Consiste en elecciones de reconocimiento más que

en producciones orales y escritas. Está más estandarizado que el **SRM** y los sujetos responden a dieciséis órdenes de elección múltiple.

En estos años se ha criticado repetidamente la **MJI** de **KOHLBERG (KURTINESS y GREIFF, 1974; REST, 1975, 1976)**. La crítica se ha centrado fundamentalmente en problemas de administración y de puntuación y como consecuencia se han desarrollado otras medidas del razonamiento moral. El **DIT** de **REST** y el **MJS (Moral Judgment Scale)** de **MAITLAND** y **GOLDMAN** (1974) se pueden aplicar objetivamente y tienen una fiabilidad de test-retest aceptable.

PAGE y **BODE** informaron que presentaban un bajo coeficiente de consistencia interna y que el uso moral para el **MJS** fue el estadio seis y el estadio dos al seis en el **DIT**. Aducen que **REST** no explica convenientemente la variabilidad de las respuestas dado que muchos sujetos en el **DIT** eligen respuestas de muy diferentes estadios en el mismo dilema. Así surge el **(ERI) "Ethical reasoning inventory"** de **PAGE** y **BODE** (1980) construido a partir de las formas A y B del **"Standarized Scoring Manual"** de **KOHLBERG**. Se desviaron veintiséis cuestiones de los seis dilemas del manual de **KOHLBERG** representativas de cada uno de los estadios del razonamiento moral. Se excluyó el estadio seis, porque se daba ocasionalmente y se incluyó el estadio uno para poder administrarlo a sujetos más jóvenes. Emplea la técnica de ramificación para presentar los dilemas y varias opciones de respuesta. El grupo particular de alternativas que considera el objeto es contingente a su respuesta inicial a cada cuestión.

La entrevista semiestructurada de **KOHLBERG ("Moral Judgment Interview", versión estandarizada de 1987)** está formada por nueve dilemas morales, en los que el protagonista debe elegir entre dos posibilidades. Cada forma contiene tres dilemas o situaciones hipotéticas. En el primer dilema se presenta el conflicto entre salvar la vida y el valor de "respetar la ley", en el segundo dilema el conflicto entre "moralidad y conciencia" y "el valor castigo" y el tercer conflicto entre valores de "autoridad" y "contrato".

El primer paso consiste en clarificar las respuestas del sujeto frente al dilema en dos categorías, en función del valor hacia el que se ha inclinado. Después se le hace sopesar los dos valores en conflicto, de manera que cada decisión implica la elección de un valor frente al valor opuesto. Cada dilema se complementa con una serie de preguntas formuladas con el fin de obtener justificaciones, elaboraciones y aclaraciones con respecto al razonamiento moral de los sujetos entrevistados. Al preguntar por la causa de sus prescripciones morales se pretende que profundicen en sus opiniones, actitudes y creencias hasta el razonamiento o justificación que las dirige, instándoles a que respondan prescriptivamente y no descriptivamente (acerca de lo que se "debe" hacer y no de lo que se "suele" hacer), reflexionando sobre sus suposiciones morales.

KOHLBERG distingue tres componentes en todo razonamiento moral completo que se complementan entre sí: **valor** ("issue"), **normas** ("norms") y **elementos** ("elements").Cada uno de los tres dilemas de que consta el cuestionario de **KOHLBERG** presenta una disyuntiva hacia dos valores posibles, de manera que cada decisión implica la elección de un valor frente al valor opuesto. Los **valores** correspondientes a cada una de las seis decisiones posibles son: vida frente a ley; moralidad y conciencia frente a castigo y contrato frente a autoridad. Las **normas** designan el motivo que lleva al sujeto a justificar la elección del tipo

de acción que adopta para resolver el problema y sirven para esclarcer las causas de su conducta.

Tanto los valores como las normas se pueden fundamentar en consideraciones de índole filosófica ya que regulan los conflictos humanos, definen los derechos humanos básicos, entre los que se encuentra el derecho a la vida y el derecho a la protección por parte de la ley. Las normas y los valores son universales.

Los **elementos** representan las diferentes maneras de construir el significado de las normas que podrían interpretarse así como justificaciones parciales, mientras que los elementos representan justificaciones finales del razonamiento moral.

Todo esto lo veremos con más detalle cuando tratemos de las normas de evaluación del Cuestionario de Razonamiento Moral de **KOHLBERG** (Anexo I, p. 15, tomo II).

En cuanto a la aplicación, se puede optar por una de las tres formas: Oral (grabada en magnetofón y transcrita); oral con repuestas escritas por el entrevistador; y escrita, que es la que he utilizado aquí. El tiempo señalado es de veinte minutos para cada dilema, pero se recomienda conceder el tiempo necesario para contestar a todas las cuestiones. De acuerdo con ello, en esta investigación no se ha limitado el tiempo.

Como he dicho, apliqué los dilemas morales a los cursos de 1° de B.U.P. y 3° de B.U.P. sumando un total de 120 jóvenes, pero fue preciso desechar varios de ellos, ya que por diversas razones estaban incompletos, de manera que la muestra quedó en 92 sujetos.

Distribuí el cuestionario de la Entrevista del Juicio Moral (Dilemas IV, IV' y II) que previamente traduje y adapté (Anexo I, Tomo II, pp. 10-12). Leí las instrucciones de la Entrevista Escrita sobre el Juicio Moral (Anexo I, Tomo II, p. 9), me aseguré de que era entendido por todos los alumnos, que fueron anotando las contestaciones en las hojas de respuesta (Anexo I, Tomo II, p. 13). A continuación, llevé a cabo la laboriosa tarea de corrección de las pruebas, de acuerdo con "las normas de evaluación del **Cuestionario de Razonamiento Moral**" de **KOHLBERG** (Anexo I, Tomo II, p. 15) y reflejé los resultados en la hoja de puntuación global de la entrevista (Anexo I, Tomo II, p. 14).

8.1.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos de la muestra están reflejados en gráficos que figuran en el **Anexo I, Tomo II**, de la siguiente forma:

- Distribución por sexo y nivel (p. 24).
- Distribución por edad, sexo y nivel (p. 25).
- Porcentaje por sexo y nivel (p. 26).
- Porcentaje por estadio, curso y sexo (p. 27).
- Puntuación media en los estadios (p. 28).
- Puntuaciones en los estadios según la edad (p. 29).
- Puntuaciones en los estadios según el nivel de estudios (p. 30).

A continuación he aplicado varias pruebas:

1) Como podemos observar en la tabla por curso y sexo (p. 31) y en la tabla de estadio moral por sexo y curso (p. 32) se ha llevado a cabo el contraste de hipótesis de asociación **(Chi)^2** y el **análisis de la varianza**. Se trata de aceptar o rechazar la hipótesis nula (H_0). Se acepta cuando el nivel de significación es mayor que 0,05 y se rechaza cuando el nivel de significación es $< = 0,05$.

En este caso se rechaza. Aquí a medida que aumenta el estadio moral (variable dependiente en filas, independiente en columnas) hay más personas de ambos sexos y de nivel de estudios más alto y a medida que éste disminuye, disminuye el estadio.

Por otra parte el coeficiente de contingencia (Contingency Coefficient) que expresa la fuerza de la asociación (que va de 0 a menos de 1) es fuerte: 0,67, en estadio, curso y sexo (p. 32). Y es alto: 0,72, en estadio, curso y edad (p. 33).

2) En las **TABLAS DE MEDIAS** (pp. 34-39) se reflejan las medias de madurez moral (mean), la desviación standard (que indica la dispersión de casos respecto a la media) y el número de casos:

-Madurez moral por estadio y sexo (p. 34).
-Madurez moral por estadio y curso (p. 35).
-Madurez moral por curso y sexo (p. 36).
-Madurez moral por estadio y edad (p. 37).
-Madurez moral por estadio, curso y sexo (p. 38).
-Madurez moral por curso, sexo y edad (p. 39).

3) CONTRASTE DE MEDIAS (T DE STUDENT): (pp. 40-41).

Si p (probabilidad) es mayor que 0,05, se acepta la hipótesis nula (H_o) de que las varianzas son iguales en las dos muestras.

En este caso la madurez moral no varia por el sexo: 0,28 es mayor que 0,05. Se rechaza por tanto la hipótesis nula.

En la T-Student por curso, se rechaza la H_o, de manera que a mayor nivel educativo, mayor puntuación moral.

4) ANÁLISIS DE LA VARIANZA (CELL MEANS, Media de celda): (pp. 42-44)

Si tomamos la madurez moral como la variable dependiente y el sexo y nivel como la variable independiente, se observa que no hay interacción, ya que 0,21 no es significativa.

5) CORRELACIONES DE TODAS LAS VARIABLES: (p. 45).

Se trata de ver si hay una correlación alta entre la variable dependiente (madurez o estadio moral) y las variables independientes, explicativas o predictivas (sexo, curso y edad). Si observamos las tablas (Correlation Coefficients), en la que se marcan con asteriscos los coeficientes significativos distintos de cero, podemos observar:

La madurez moral no correlaciona con sexo.
La madurez moral tiene una correlación alta con el nivel educativo (0,75).
La madurez moral tiene una correlación alta con la edad (0,63).

8.1.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1.- Los resultados encontrados en nuestro estudio verifican la **hipótesis a: el curso escolar en el que se encuentran los jóvenes permite explicar la etapa de desarrollo moral**. Como hemos observado la variable nivel de estudios tiene un efecto determinante en el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral. A pesar de que la diferencia de nivel es tan sólo de 1° a 3° de B.U.P., el nivel de estadio progresa, así como el de la puntuación moral, a medida que avanza el curso académico y esto tanto en el caso de los hombres como de las mujeres. Coincido por tanto con otras investigaciones en que a mayor nivel de estudios se sigue un mayor desarrollo del juicio moral.

2.- Se verifica la **hipótesis b: existe relación entre la edad y las etapas del desarrollo moral**. Coincido por tanto con otras investigaciones que destacan la tendencia hacia el aumento paralelo entre edad y juicio moral que no es tan claro como en el caso del nivel educativo. **REVENGA, M.** (1991) destaca que la teoría de **PIAGET** continuada por **KOHLBERG** sostiene que el desarrollo moral se apoya en el desarrollo cognitivo, sin que exista un paralelismo exacto y que **KOHLBERG** defiende que el desarrollo de las estructuras cognitivas es una elaboración del propio sujeto a partir de las experiencias con el medio y que todos los procesos que intervienen en el desarrolo cognitivo son también fundamentales para el desarrollo moral. También **PÉREZ-DELGADO, E., MESTRE, V., y MOLTÓ, J.** (1990) afirman que hay una tendencia al aumento paralelo de la edad y del desarrollo del juicio moral y destacan que hay que tener en cuenta el efecto de la edad sobre el desarrollo del juicio moral, debido a que la edad es una variable determinante en el proceso de maduración psicológica general y también a que los niveles de instrucción formal coinciden de ordinario con las edades cronológicas. En la misma línea **ZANÓN CATALÁ, J.L., PÉREZ-DELGADO, E. y MESTRE ESCRIVÁ, V.** (1995) afirman que a medida que avanza la edad de los sujetos, va avanzando el razonamiento moral, aunque no con la nitidez y rotundidad que observamos en el caso de la variable "educación moral".

3.- En cuanto a la **hipótesis c: existen diferencias ante el hecho moral en función del sexo de los jóvenes**, no se verifica si nos atenemos a los resultados de esta parte de la investigación, es decir a la aplicación de los dilemas morales de **KOHLBERG**, como hemos observado en el análisis de los datos, no hay diferencias significativas.

Sin embargo estoy de acuerdo con **ZANÓN CATALÁ, J.L., PÉREZ-DELGADO, E. y MESTRE ESCRIVÁ, V.** (1995) que llevaron a cabo un estudio con 1.078 sujetos de nivel de estudios desde 8° de E.G.B. a C.O.U. en la Comunidad Valenciana llegaron a la conclusión de que hay una marcada línea que apunta reiteradamente a un mayor nivel de desarrollo del razonamiento moral en la mujeres respecto a los varones. Las diferencias en las puntuaciones van casi siempre en esa dirección, aunque tan sólo unas pocas veces resulten significativas.

Apuntan como causa, frente a otros estudios que no observan diferencias que estos

sujetos están en el período de la adolescencia y que de acuerdo con la Psicología Evolutiva y Diferencial **(ANASTASI, 1964, SHERMAN, 1978)**, se pone de manifiesto la aceleración del desarrollo y la maduración física femenina que va unida a la autoconfianza, madurez social y una mayor sensibilidad e interés por los intereses de los demás. Aunque subrayan que si bien en la adolescencia se encuentran diferencias significativas entre los sexos respecto a la capacidad de razonamiento moral, en el contexto adulto no aparecen diferencias relevantes, lo que refleja que tales diferencias no radican en el signo sexuado de los sujetos sino en otros determinantes, ya sean personales, educativos o sociales, que varian según los casos.

Coincido con **REVENGA, M.** (1991) en que se observan diferencias entre ambos sexos, más que en el estadio moral en el que se encuentran, por el tipo y forma de expresar su razonamiento moral. Las mujeres, y esto lo volveremos a constatar en los grupos de discusión de la segunda parte, justifican sus decisiones morales basándose en la empatía, en ponerse en el lugar del otro, lo que corrobora las tesis de **HOFFMAN** y de **GILLIGAN**, en cuanto a la diferente manera de entender la moralidad.

En el mismo sentido **MEDRANO, C.** (1995), afirma que no hay diferencia en la estructura del razonamiento moral, sino diferencia de contenido que confirma más bien las diferencias en cuanto a intereses, preocupaciones, etc.

Personalmente creo que es más cuestión de matices, o de "voces" que diría **GILLIGAN**, en donde estriba la diferencia. Es por tanto en los "grupos de discusión" de la segunda parte de esta investigación donde vamos a tener ocasión de ver la diferencia con mayor nitidez, ya que esta metodología más cualitativa que cuantitativa, nos va a aportar diferentes matices en la forma de razonar el hecho moral según el género.

Concluyo esta primera parte de la investigación que ha tenido como objeto la aplicación de la entrevista sobre el juicio moral de **KOHLBERG**, señalando que como hemos visto en páginas anteriores, establecía tres niveles de desarrollo moral: el preconvencional, el convencional y el postconvencional y seis estadios.

La mayoría de los alumnos de **1º de BUP** de ambos sexos pertenecen al nivel preconvencional y al estadio 2. Es decir, están en una fase en que las reglas y expectativas sociales son algo externo, en que aún no se comprenden ni se respetan las reglas y expectativas convencionales y sociales. Las razones para sostener lo recto son el interés personal, evitar el castigo, la sumisión al poder, evitar daño físico a otros y el intercambio de favores. Lo justo y lo bueno se consideran desde el punto de vista de un individuo delante de otros individuos o de un individuo, considerando las dimensiones físicas y las consecuencias de las reglas y de las acciones **(KOHLBERG, 1978)**.

En el estadio 2 el valor de la vida humana se considera en términos instrumentales en cuanto que satisface a las necesidades de uno o de otros. La decisión para salvar una vida depende del que la posee o de sus necesidades. Aquí se distingue entre el valor físico y el valor de la vida por uno y el valor de la vida por otros **(KOHLBERG, 1971)**. La opción por una acción se fundamenta en el deseo del premio o del beneficio. Las reacciones de culpabilidad se ignoran y el castigo se considera desde un punto de vista pragmático **(KOHLBERG, 1971)**. Lo correcto consiste en atender las necesidades propias o de otros y

hacer tratos imparciales en términos de intercambio concreto. Es seguir las reglas cuando resultan de interés inmediato para alguien. Actuar correctamente es satisfacer los propios intereses y necesidades, permitiendo que los demás hagan lo mismo.

En cuanto a la perspectiva social, en este estadio se adopta una postura individualista y concreta. La persona, en este estadio, separa sus intereses y sus propios puntos de vista de los de las autoridades y de los demás. El o ella es consciente de que todos tienen intereses individuales que satisfacer y que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto). Los individuos son conscientes de que hay otros individuos con sus puntos de vista propios. En el estadio segundo, al velar por sus intereses tiene en cuenta la reacción negativa o positiva del otro y el otro tiene en cuenta la suya. A menos que haga un trato, cada uno de ellos antepondría su punto de vista. Si se hace un trato, cada uno de ellos hará algo por el otro.

La mayoría de los alumnos de **3º de BUP** de ambos sexos pertenecen al nivel convencional y al estadio 3. En este nivel el yo se identifica con las reglas y expectativas de los otros, esencialmente de las autoridades. El mantenimiento de las normas y expectativas de la familia, del grupo o de la nación es considerado como valioso en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. No solamente existe una conformidad de las expectativas personales con el orden social, sino que se da una actitud de lealtad hacia ese orden, con respeto activo, manteniendo y justificando el orden e identificándose con las personas o grupos involucrados en ello.

Implica someterse a las reglas, expectativas y convenciones de la sociedad o de la autoridad y de defenderlas precisamente porque son reglas. Lo justo significa conformarse y seguir las reglas, los roles y las expectativas de la sociedad o de un grupo. El conformarse implica más que un sencillo obedecer, porque implica la motivación interior que se corresponda a las reglas, la aprobación y la opinión social, la lealtad hacia personas y grupos, el bienestar de los demás y de la sociedad, **(KOHLBERG, 1978)**.

En el estadio 3, el valor de la vida humana se fundamenta sobre la empatía y el afecto hacia el que posee la vida. Es decir, el valor de una vida humana (basada en la comunidad y el amor) se distingue de una valoración hedonística e instrumental de la vida que puede también aplicarse a los animales, **(KOHLBERG, 1971, b)**. La opción por una acción se fundamenta en una anticipación de la desaprobación actual o imaginaria, por ejemplo, la culpabilidad. Hay una diferenciación entre la aprobación y los elementos de culpabilidad, miedo y castigo **(KOHLBERG, 1971, b)**.

Lo correcto consiste en adoptar una actitud amable, interesándose por los demás y por sus sentimientos, guardando lealtad y confianza con los compañeros y estando dispuesto a seguir las reglas y las expectativas. Se trata de vivir conforme a lo que esperan de uno sus allegados, o conforme a lo que generalmente se espera cumplir en los papeles de hijo, hermano o amigo, etc. "Ser bueno" es importante e implica tener motivaciones aceptables, mostrando consideración respecto de los demás. También significa conservar las relaciones mutuas, mantener la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.

Las razones para hacer lo correcto son la necesidad de ser buenos a los propios ojos y a los de los demás y porque si uno no se pone en el lugar del otro desearía un buen

comportamiento de parte de sí mismo (**Regla de Oro**). La capacidad de ver los problemas sociales desde la perspectiva de todo el sistema, normalmente ofrece una nueva base para el juicio moral.

La ley emerge para los que la consideran como un valor central. Aprecian que cualquier sociedad está ligada por ciertos acuerdos sociales y morales, muchos de los cuales están codificados en un sistema legal y que cualquier acción que los rompa amenaza hasta cierto punto la solidaridad y cohesión del sistema social. Del mismo modo que aprecian la centralidad del valor de la Ley, a menudo también aprecian la centralidad del valor de la vida. Así cuando ambos entran en conflicto abierto tienen problema en elegir entre ellos **(HERSCH, R.H., REIMER, J. y PAOLITTO, D., 1979)**.

En cuanto a la perspectiva social el **estadio tres** es el estadio de las expectativas, relación y conformidad mutuas e interpersonales. La perspectiva del estadio tres, es la perspectiva de alguien que participa en una relación o en un grupo común. Este estadio adopta la perspectiva del individuo en relación con los demás individuos. Una persona en este estadio es consciente de los sentimientos compartidos, de los acuerdos, y de las expectativas, que tienen primacía sobre los intereses individuales. La persona relaciona los puntos de vista a través de la "**Regla de Oro**" concreta poniéndose en lugar de los demás. El o ella, no tienen en cuenta una perspectiva sistemática generalizada.

Por último un escaso porcentaje de alumnos pertenecen al estadio cuatro. En este estadio la vida se considera como sagrada y pertenece a una categoría moral o a un orden religioso de derechos y deberes. El valor de una vida humana, como una categoría de un orden moral, se distingue de su valor específico para otras personas. Pero el valor de la vida sigue dependiendo, en parte, de la consideración de servicio al grupo, al Estado, a Dios **(KOHLBERG, 1979 b)**.

La opción por una acción se fundamenta en una anticipación de la falta de honradez, es decir, una culpa institucionalizada por no haber cumplido con el deber y en una culpabilidad en relación a los daños concretos a los demás **(KOHLBERG, 1979 b)**.

Lo correcto consiste en cumplir el propio deber en la sociedad, manteniendo el orden social y apoyando el bienestar de la sociedad o del grupo. Es necesario cumplir las obligaciones actuales que uno ha aceptado. Las leyes han de mantenerse, excepto en los casos extremos en que entren en conflicto con otros deberes y derechos sociales vigentes. Es bueno también lo que contribuye a la sociedad o la institución. Las razones para hacer lo correcto son el sostener la institución funcionando como un todo, el autorespeto o conciencia de cumplir las propias obligaciones defendidas o las consecuencias. En cuanto a la perspectiva social el estadio cuatro es el estadio de mantenimiento del sistema social y de la conciencia.

8.2. SEGUNDA PARTE: LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN.

DIMENSIONES ANALÍTICAS.

En el campo de la Sociología, la contraposición metodológica se articula y formaliza entre técnicas cuantitativas y cualitativas como la entrevista abierta y la discusión en grupo, nacidas para la producción e interpretación de discursos. **IBAÑEZ, J.** (1981) propone su sustitución por la denominación de "técnicas estructurales" para las "cualitativas" y técnicas "distributivas" para las "cuantitativas". En la actual investigación sociológica se interpretan y utilizan, entre otros, la producción de los propios discursos en situaciones de comunicación interpersonal más o menos controladas, como las entrevistas abiertas o semidirectas y las discusiones de grupo, orientadas a la captación y análisis interpretativo de los discursos.

El "grupo de discusión" representa tan sólo una minúscula ventana que parece abrirse de forma aleatoria a cualquier parte de tan vasto e indefinido horizonte. Y en este caso, la aproximación empírica cualitativa ha de basarse en un número relativamente amplio de grupos de discusión, orientados a captar los distintos discursos diferenciales de todas las clases y grupos sociales específicos para el análisis de la cuestión investigada.

Como destaca **ORTI, A.**:

> **"Los discursos entrañan -en cambio- la existencia de las significaciones culturales de la comunicación simbólica, estructurada por un sistema de signos intersubjetivo o lenguaje y atravesada por el sentido subjetivo (consciente o no consciente) del actor hablante".**
>
> **(ORTI, A., 1986, p. 154).**

De acuerdo con el psicosociólogo **MAISONNEUVE, J.** (1971), los grupos pequeños o grupos restringidos configuran aquella privilegiada perspectiva que permite captar y observar experimentalmente los comportamientos y las producciones.

El grupo elabora con la mayor libertad posible su propio discurso sobre el tópico a investigar reproduciendo el discurso ideológico cotidiano o discurso básico sobre la realidad social. Esta realidad es representada por los sujetos reunidos, de ocho a diez personas, **(IBAÑEZ, J. 1981)**, quienes interpretan en su contexto la valoración motivacional afectiva, sus creencias y expectativas, así como la proyección de sus deseos, resistencias y temores conscientes e inconscientes, etc.

Según **MARINAS, J.M.** (1989) el grupo llamado de discusión es el tipo de trabajo con grupos más directamente orientado o a la intervención comunitaria o al estudio de carácter sociológico o antropológico, en este caso cualitativo.

En los grupos de discusión no se procede a la recogida de datos mediante el filtro de un cuestionario, sino que se pretende suscitar el discurso social de un grupo.

En esta investigación los grupos de discusión se formaron a través de un sociograma, en el que se les pedía que escribieran por orden, los nombres y apellidos de tres compañeros de clase con los que les gustaría hacer un viaje y los de otros tres con los que no les gustaría. Se seleccionaron los cuatro alumnos más votados y los cuatro que menos votos habían recibido, realizando la siguiente distribución de grupos:

1° de B.U.P.

Un grupo de chicos.
Un grupo de chicas.
Un grupo mixto.

3° de B.U.P.

Un grupo de chicos.
Un grupo de chicas.
Un grupo mixto.

Es decir que 48 alumnos de B.U.P (doce chicos y doce chicas de Primero y doce chicos y doce chicas de Tercero) se reunieron en grupos de ocho durante dos sesiones de hora y media cada una.

Tomando la idea de **NORMA HAAN** (1983) quien para estudiar la moralidad de los jóvenes reunió a un grupo de estudiantes universitarios de dieciocho años, planteándoles la cuestión de cómo se gobernarían si fueran los únicos supervivientes de un desastre mundial, les di a cada uno de los grupos una consigna similar, aunque con distintos enunciados, con el fin de que no trajeran opiniones preparadas. Se cuidó que el ambiente de la sala fuera acogedor y que la disposición de los asientos no supusiera preeminencia alguna. Se colocó un magnetofón en el centro de la mesa. Les expliqué los objetivos de la investigación, el tema del que tenían que hablar, la forma en que debían actuar (hablando claro y guardando el turno de palabra) y les insté a la máxima participación. Aunque contaron con mi presencia (la función del padre en el sentido psicoanalítico de la transferencia) no fue necesaria mi intervención, si bien en algunos momentos hubo pequeños silencios o discusiones que ellos mismos resolvieron y que quedan reflejados en la transcripción. Como hemos dicho, hubo dos sesiones:

A) En la primera sesión las consignas dadas, según los grupos fueron las siguientes:

Para el grupo de CHICOS DE 1° y 3° de B.U.P. :

> **"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente: Os vais a imaginar que vosotros sois los únicos supervivientes de un desastre mundial. Se trata de que discutáis entre vosotros con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais. Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".**

Para el grupo de CHICAS DE 1º y 3º de B.U.P.:

> **"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente: Os vais a imaginar que vosotras sois las únicas supervivientes de una guerra nuclear. Se trata de que discutáis entre vosotras con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais. Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".**

Para el grupo *MIXTO DE* 1º y 3º de B.U.P.:

> **"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente: Os vais a imaginar que vosotros sois los únicos supervivientes de un accidente aéreo y habéis caído en una isla desierta. Se trata de que discutáis entre vosotros con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais. Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".**

B) La segunda sesión de los grupos de discusión tuvo como finalidad que los distintos grupos se centraran de una forma directa, en el análisis del hecho moral. Esta reflexión les supuso a todos los grupos un mayor esfuerzo intelectual que en la anterior sesión, y puso en evidencia la diferencia y grado de desarrollo moral existente entre los pequeños y los mayores, así como los distintos matices de sus enfoques, según el sexo al que pertenecían. A todos los grupos se les dio la misma consigna:

> **"La tarea de hoy consiste en que discutáis entre vosotros sobre los criterios morales que orientan vuestra vida cotidiana: ¿Qué os parece: moral, inmoral; justo, injusto; responsable, irresponsable; en qué consiste el sentimiento de culpabilidad? Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".**

Estas conversaciones se grabaron en cintas magnetofónicas que posteriormente transcribí y que figuran en el Tomo II, Anexo II (pp. 47-247). Aunque no se trata de un análisis individual, ya que lo que interesa aquí son las opiniones de los distintos grupos, he mantenido los nombres para facilitar la lectura y en los grupos mixtos para ver las posibles diferencias en cuanto al género.

Como he indicado anteriormente, en cada grupo de discusión se plantearon dos situaciones distintas. Por un lado se trataba de captar el universo moral en una situación imaginaria de una isla desierta, o tras un desastre nuclear o un accidente aéreo, en la que solamente un grupo de ocho jóvenes eran los supervivientes. Por otro lado, se trataba de captar el universo moral en la situación real de su vida cotidiana. La primera situación permitía un discurso libre, espontáneo, imaginativo y creativo, a la vez que facilitaba la reflexión sobre los valores morales, que tratarían de forma explícita en la segunda situación.

Aquí debían pasar de lo concreto a lo abstracto, al tener que reflexionar sobre su propia concepción de la moralidad, manifestando de esta forma el grado de desarrollo moral.

En primer lugar presentaré globalmente los temas tratados en cada una de las dos situaciones y posteriormente los iré analizando.

En la situación imaginaria uno de los temas que enseguida abordan es la necesidad de que haya un líder. Esto es exhaustivamente tratado por los grupos de chicos, tanto de **Primero** como de **Tercero** de **B.U.P**, sin embargo, no es tratado con tanto apasionamiento en ningún grupo de chicas **(C. GILLIGAN y N. HAAN)**. La forma de gobierno, con la que todos los grupos, sin excepción, están de acuerdo es con la de un gobierno democrático. Se plantean si las leyes son o no son necesarias, si tendrían que ser promulgadas o no, cómo deberían ser los castigos, las excepciones a la regla, la importancia de las mayorías y de las minorías y si el ejército es necesario. Los chicos están muy interesados por el tema, mientras que las chicas ponen más énfasis en la comunicación, en el diálogo y en la cooperación. Las chicas, especialmente las de Tercero, plantean que la organización laboral y el reparto de las tareas tendrían que ser igualitarios y critican el sexismo vigente en nuestra sociedad.

Otro de los temas abordados por todos los grupos es el tema de la procreación. Las chicas le dan mucha más importancia que los chicos, sobre todo las de Tercero, para ellas se trata no sólo de perpetuar la especie, sino de que los hijos puedan dar sentido a sus vidas. El discurso de las chicas es muy semejante al analizado por **GILLIGAN,** cuando habla del tema del apego y del cuidado. Uno de los puntos fundamentales es el instinto materno y de afiliación, mientras que el instinto paterno no se observa en los chicos. Todos los grupos se interesan por los temas del amor, la necesidad de la compañía del sexo contrario, que en algún caso se limita sólo a la procreación, del control de natalidad (abordado por los grupos de Tercero) o del temor al S.I.D.A.

Cuestionan y analizan su propia identidad, plantean cómo se ven a sí mismos **(ERIKSON)**, fundamentalmente las chicas que se comparan con sus madres y con sus compañeros varones, analizando las diferencias y manifestando su autoestima. Los alumnos y alumnas de Tercero comentan la preocupación por su propia imagen y los aspectos estéticos.

Realizan una crítica de la sociedad, sobre todo los grupos de Tercero y denuncian una serie de hechos como la corrupción, la competitividad, el mal uso de la técnica o la desigualdad entre los humanos.

Les preocupa la muerte, el suicidio, la eutanasia. Plantean continuamente, sobre todo las chicas de 1° de B.U.P., la necesidad de apoyo, el miedo a las depresiones; frente a ello la solución sería la ayuda mutua; la esperanza estaría en los demás.

En el caso de los chicos sus temores son la posible separación de algún miembro del grupo, lo que confirma la tesis de **GILLIGAN** en torno a la separación como elemento necesario para alcanzar la identidad masculina, frente al apego y cuidado, propios de las mujeres. En este sentido, **VALCÁRCEL, A.** (1991) destaca:

"Al género femenino, se le atribuye la interioridad y la silenciosa tarea del ser; al masculino, la exterioridad y el logos que sabe de si. Pero el logos que es producto de ella reclama para sí universalidad, finge la universalidad, prescinde de su fundamento".

(VALCÁRCEL, A., 1991, p. 110)

Los mayores, tanto los chicos como las chicas, se manifiestan más optimistas que los pequeños a la hora de solucionar los problemas que se les plantean en esta situación, con lo que están demostrando una autonomía mayor que sus compañeros más jóvenes que se mueven en soluciones heterónomas, corroborando de esta forma las tesis de **PIAGET**. Las soluciones que plantean abogan por una mayor libertad, por la dignificación del ser humano, la mejora de la convivencia y una mayor solidaridad.

Interesante, también, es su escala de valores, fundamentalmente en el caso de los mayores: El derecho a la intimidad, a la soledad, la importancia que dan a la confianza (sobre todo en las relaciones amistosas entre chicas), la amistad, la fraternidad, las relaciones de afiliación y la comunicación y los valores estéticos. En cuanto a los valores religiosos, sobre todo los chicos de Tercero, hablan fundamentalmente del respeto a las distintas religiones; las citas bíblicas son frecuentes.

Las chicas de Tercero comparan la enseñanza estatal con la de los colegios de religiosas y consideran que es enriquecedora la coeducación, por el mayor conocimiento que se obtiene del sexo contrario.

Los alumnos de Tercero analizan su propia filosofía de la vida, que es fundamentalmente hedonista: vivir al día, sexo, drogas, alcohol, música, etc.; analizan igualmente el valor del dinero y lo que serían capaces de hacer por obtenerlo.

En cuanto al tiempo libre existen diferencias entre los chicos y las chicas. En el caso de los chicos aparece con frecuencia el deseo explícito de divertirse por medio de la música, la bebida o el sexo, aunque también están interesados en la investigación del mundo que les rodea y en el diálogo y comentario de sus propias vivencias. Sin embargo, las chicas hablan más de aburrimiento o de su temor a aburrirse. Las alumnas de Tercero rememoran sus juegos infantiles con muñecas y hablan de lo que les ha podido influir en su educación y en el instinto materno, así como también analizan el sexismo de los juguetes.

Otros temas que tratan son la enfermedad y la muerte. Los chicos desde un punto de vista médico y las chicas, desde un punto de vista afectivo.

Han visto esta situación imaginaria paralela a la de los libros recomendados y leídos, tales como " Walden II" de **SKINNER**, "Robinson Crusoe" de **DEFOE** y "El señor de las Moscas" de **GOLDING, W.** y sus respectivas películas. Sin embargo y en el caso de los pequeños, han comentado la dificultad que supondría vivir en esa situación.

El relativismo moral se manifiesta en todos los grupos, pero fundamentalmente en los de Primero.

El lenguaje que emplean es lacónico en el caso de los alumnos de Primero, saltan de un tema a otro, a veces sin conexión y en el caso de las chicas hay muchas frases incompletas, que ponen en evidencia su vacilación e inseguridad. Son más imaginativas que los chicos, plantean más temas, pero son más pesimistas, necesitan apoyo afectivo, y siempre piensan en hacer algo por los demás. Los alumnos y alumnas de Tercero son más expansivos y su discurso es mucho más rico y matizado, también su lenguaje es más libre y desinhibido. Las chicas hablan más que los chicos y desarrollan más los temas. Como puede observarse en la transcripción de las cintas, se producen más silencios en las conversaciones de los grupos de Primero que en los de Tercero, en los que se aprecia mayor seguridad.

Creo que la consigna dada ("desastre mundial", "guerra nuclear" o "accidente aéreo") influye, de algún modo, en el tono afectivo de la discusión, siendo más dramática en los dos primeros casos, en los que se da la circunstancia de que los componentes son del mismo sexo.

Cuando los grupos son mixtos, hay que destacar las relaciones que se establecen entre ellos y las réplicas que se hacen unos a otras, mientras que en los grupos del mismos sexo se centran más en la discusión, en el tema que tienen que desarrollar y se observa una mayor homogeneidad en sus conclusiones.

En cuanto a la segunda situación de la experimentación, la real, en donde ellos deben describir su propio mundo moral, podemos decir que se centran en la reflexión sobre su entorno, en su familia, en la relación entre padres e hijos, entre hermanos, en el trato a veces desigual de los padres; en los estudios; en los amigos; en las relaciones con jóvenes de distinto sexo. Pero no se detienen en ello, salen de su propio yo para centrarse en otras cuestiones como el terrorismo, la guerra, el racismo, la xenofobia, el paro, la marginación, etc. Dado que algunos de los temas se repiten en ambas discusiones he preferido aglutinarlos, pues de lo contrario resultaría farragosa su lectura y por otra parte, se entiende sin dificultad a cual de las dos situaciones pertenecen las citas.

En esta primera fase, y antes de sacar conclusiones generales, he ido analizando en primer lugar lo que opinan de cada uno de estos temas los grupos de 1º de B.U.P (grupo de chicos solos, chicas solas y grupo mixto). A continuación los grupos de 3º de B.U.P (grupo de chicos solos, chicas solas y grupo mixto). De esta forma iremos viendo las semejanzas y diferencias entre los grupos de Primero y de Tercero y entre los chicos y las chicas. Para ello he ido citando aquellas frases o diálogos que me han parecido más ilustrativos. Después de esta labor de análisis realizaré, una labor de síntesis, que sirva para esclarecer, a través de esta muestra, cuál es el universo moral de los jóvenes.

A continuación, veremos los distintos temas abordados por los alumnos, según los diferentes grupos de discusión, para ello me centraré en aquellos que, una vez dada la consigna, han abordado espontáneamente y han puesto en relación con la moralidad. Estos temas los he agrupado de la siguiente forma: la familia, la procreación y la sexualidad, la discriminación sexual en el reparto de las tareas domésticas en el trabajo y en la educación, las amistades y los compañeros, la organización del grupo, el ocio, las normas, la justicia y la responsabilidad, la moralidad, la culpabilidad y los valores.

El criterio de agrupación de estos ámbitos, no está preconcebido, sino que obedece al criterio de redundancia y clausura discursiva **(GREIMAS, A. J., 1976)** y también de "verificación por saturación", como indica **(BERTAUX, D. 1980)**, cuando entre las nuevas formas de investigación sociológica que se desarrollan en el mundo, destaca que en los "relatos de vida", la saturación es el fenómeno por el que, superado un cierto número de entrevistas (biográficas o no), el investigador o el equipo tienen la impresión de no aprender ya nada. Considera que el investigador estará seguro de haber alcanzado la saturación en tanto en cuanto haya intentado conscientemente diversificar al máximo sus informantes:

> **"La saturación es un proceso que se opera no en el plano de la observación, sino en el de la "representación" que el equipo investigador construye poco a poco de su objeto de indagación: "la cultura" de un grupo en el sentido antropológico, el subconjunto de relaciones estructurales, relaciones sociosimbólicas, etc."**
>
> **(BERTAUX, D., 1980, p. 159).**

Y más adelante subraya la dificultad de alcanzar esta saturación, pero cuando se alcanza, dice:

> **"Confiere una base muy sólida a la generalización: a este respecto cumple, por lo que hace falta a la perspectiva biográfica, exactamente la misma función que la representatividad de la muestra para la investigación mediante cuestionarios."**
>
> **(BERTAUX, D. (1980), p. 159).**

En esta investigación explico un repertorio de categorías de análisis, que surge del propio discurso analizado. Son los propios adolescentes, los que en el desarrollo de las tareas propuestas, van estableciendo estos escenarios discursivos y normativos que, en definitiva, son los relevantes de la vida cotidiana.

8.2.1. LA FAMILIA

Los alumnos abordan espontáneamente las relaciones que existen entre los distintos miembros que componen la familia y cómo les afecta de una manera decisiva en su comportamiento moral. Los temas que tratan son los siguientes: La dependencia o independencia respecto a los adultos; la diferente valoración que hacen del padre y de la madre; el contraste entre la educación que recibieron sus padres y la que están recibiendo ellos en estos momentos; el machismo y el feminismo; el instinto materno y paterno; la relación que mantienen con los hermanos y con los amigos; la confianza, las obligaciones, el respeto, etc. Un tema sobre el que reflexionan casi todos los grupos es el del aborto.

Por tanto, la familia es uno de los componentes básicos del universo moral de los jóvenes, que ha sido tratado por todos los grupos, coincidiendo en la responsabilidad que sienten hacia sus padres y hermanos y en el reparto desigual de las tareas domésticas, no obstante, se observan notables diferencias. Así las chicas de ambos niveles, dedican más tiempo a debatir el tema de la familia y se sienten más interesadas e implicadas que los chicos.

Si nos referimos a la edad, se observa que los alumnos y alumnas de los cursos de Tercero se sienten más independizados respecto de sus padres y cuestionan con más profundidad los temas de la sexualidad, de la educación y del aborto. De hecho, este tema sólo se menciona en un curso de Primero, por parte de las chicas y por chicas y chicos en Tercero, aunque en el caso de los chicos es tratado fundamentalmente desde el punto de vista legal.

En conjunto a los chicos el tema de la familia les resulta más ajeno que a las chicas, que destacan por su responsabilidad y apego a la misma. Los pequeños se sienten muy vinculados a los padres, mostrando su heteronomía moral en los conflictos de autoridad. La visión que tienen de sus padres es unilateral y en el caso de las chicas los padres son su modelo de conducta. Los mayores se muestran más independientes en todos los casos, poniendo de relieve su autonomía moral.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

La responsabilidad hacia la familia se manifiesta en frases como la de Sergio:

> "Me siento responsable cuando, por ejemplo, mis padres o alguien deja esa responsabilidad de cuidar a mi hermana, o cosas así".

Se sienten culpables por el desigual reparto de las tareas domésticas y se disculpan diciendo que no tienen tiempo. Así, Jorge dice:

> "Yo me siento culpable pues cuando voy a mi casa después del Instituto, mi madre tiene que hacer mi cama y recoger mi habitación y luego tiene que lavar mis platos".

David expone su caso:

> "Yo, los sábados y los domingos hago mi cama porque tengo tiempo. Lo que pasa es que otros días me levanto a las siete y media y me voy a las ocho y no tengo tiempo. Otra cosa que pasa, que como está mi madre, no me preocupo de fregar ni de recoger, así tengo más tiempo para jugar y estudiar".

Se plantean el tema del sexismo en la familia, opinando que la mujer también es responsable de que se dé esta situación en la casa:

> **David:** "Ahora, en la gente joven no se lleva el machismo. Yo no soy machista. Tengo actos machistas pero no lo soy".
> **Jorge:** "Pero también la mujer tiene la culpa de que haya machismo, pues, por ejemplo, el hombre entra en la cocina a ayudar y se le echa para que no rompa nada".

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

A través de su conversación manifiestan que la familia es para ellas mucho más importante que para sus compañeros. Abordan más las múltiples relaciones que se pueden dar y con mayor riqueza de matices. Hablan de la necesidad de una responsabilidad mutua entre padres e hijos. Así se explica Montse:

> "Pero también los padres se deben interesar y sentirse responsables por lo que hagan sus hijos. Porque si tú tienes unos padres que pasan de todo, que no se preocupan, ¡para qué lo voy a hacer yo! ¡Hombre, tampoco que te estén ahí vigilando! La responsabilidad, yo creo que es de ambos".

Comparan la educación de los padres con la de los hijos. Coinciden en que la educación que ellas han recibido es la que les han transmitido sus padres, de acuerdo con la que ellos recibieron en su día. Algunos de ellos han venido de zonas rurales a Madrid, con un nivel cultural más bajo que el de sus hijos, teniendo que dejar la escuela para ponerse a trabajar. Ellas consideran que esa situación ha influido en su manera de ver las cosas y educarles. Posteriormente se centran en la diferente educación que reciben los hijos mayores y los pequeños. Con los mayores los padres se muestran más exigentes, mientras que con los pequeños son más permisivos:

> **Alicia:** "Mi madre es que se ha abierto con mis hermanos, ya la han moldeado".
> **Gema:** "Yo creo que los padres son como más duros con los primeros".
> **Nuria:** "Pues eso de que dejen a unos hijos hacer unas cosas antes que a otros, pues es una cosa que no entiendo porque es lo mismo".
> **Montse:** "Lo cuidan (al hijo) más al principio, pero como es el primero pues quieren que les salga bien y ya con el segundo, se van relajando. Quiero decir que le dejan hacer más cosas, pues en el primero siempre están controlando y luego ya en el segundo, ese control va desapareciendo, pues si les ha salido bien con la primera hija pues normalmente se les quitan las preocupaciones".

Abordan el tema de la responsabilidad en conexión con la libertad que les dan sus padres. A mayor edad mayor responsabilidad, pero reconocen que no siempre son capaces de cumplir las expectativas de sus padres, teniendo que mentir para quedar bien o no ser castigadas. Los padres son considerados como modelo de responsabilidad a imitar, así dice Ruth:

> "Yo creo que a mayor libertad, mayor responsabilidad. Si te dejan más libertad, vas a tener más responsabilidad. Si estás con tus padres tienes menos responsabilidades que si vas con tus amigos y todo eso, tienes mayor responsabilidad".

Las reflexiones que llevan a cabo sobre la responsabilidad las veremos en el apartado dedicado específicamente a dicho tema. Uno de los motivos de preocupación de los padres es el miedo que tienen a que sus hijos caigan en el ambiente de drogas o que se relacionen con malas compañías, así continúa Ruth:

> "Yo creo que los padres tendrán miedo de que, de tanto salir, caigamos en malos ambientes y empecemos con las drogas y cosas así. Yo creo que todos los padres tienen miedo. Piensan que si nos dan demasiadas libertades...".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Para ellos la responsabilidad hacia los padres es casi tan importante como estudiar. Hablan del egoísmo que tienen ellos mismos respecto al dinero, instando a sus padres a que les compren cosas, como dice Carmen:

> "De esta mano me sobran dedos de la gente que no es egoísta. Porque todos: "¡Papá quiero esto, que he visto una cosa muy bonita" y no nos damos cuenta que el dinero no cae de los árboles!"

También este grupo trata de la responsabilidad de los padres y de cómo influye su educación y mentalidad en el desarrollo de los hijos. María se expresa así:

> "Pero después, muchas veces, no miran la responsabilidad y se les va mucho la mano. Pero a mi madre ahora le está pasando que no se adapta tanto a la sociedad, o sea, la sociedad va más adelantada que ella".

Ante esta situación también se ven obligadas a mentir, sobre todo las chicas, como es el caso de María:

> "Y hay gente que miente a su madre. Y va a un sitio donde su madre no le deja".

Tratan del desigual reparto de las tareas domésticas entre chicos y chicas, siendo las madres las principales responsables, aunque algún chico piensa que esto ya va cambiando. Describen situaciones de la vida cotidiana donde se nota la discriminación. En la discusión son las chicas las que se interesan y viven más el problema:

> **Gema:** "Yo veo a mi hermano que se sienta y yo estoy fregando, y me da un ataque de nervios ¡que vamos! Pero de eso también tienen la culpa las madres y la educación que os dan".
> **Carmen:** "Pero en mi casa somos tres y entre nosotros nos llevamos un año, o sea que ya somos mayorcitos los tres. Y mis hermanos se levantan los fines de semana, agarran, se visten y se van. Y yo me quedo allí haciéndoles su cama, porque no te digo que mis hermanos empiecen a barrer y tal, ¡pero su habitación, por lo menos, tendrían la obligación y la responsabilidad de hacerla! Eso es injusto y la culpa la tienen las madres. Las madres son las principales machistas. Porque lo mismo que puede hacer la chica la cama, ¿por qué no le obliga al chico a hacerla?"
> **José Ignacio:** "Estamos de acuerdo que eso ocurre pero cada día va quitándose. ¿Sabes cómo se arregla eso?, como hace mi madre. Ahora ya sabemos que lo tenemos que hacer. Llega y dice: "esas camas no las hago, o sea que si vosotros no las hacéis, a la noche ya sabéis lo que tenéis" y así hasta que las hemos tenido que hacer".

Los ejemplos son múltiples y cada vez el tono de la discusión es más crispado:

> **Carmen:** "¡Vosotros siempre dominái pero por la fuerza, no por otra cosa!".

María: "¡Ah! y otro punto de los chicos: Está toda la familia sentada alrededor de la mesa, comiendo y "¡oye, levántate y tráeme un vaso de agua!" Además no sé cómo se las arreglan que siempre se meten en un sitio en el cual siempre les rodean y ¡claro!, ya no pueden salir y tienen que mandar. Y yo soy la última y mi madre y yo no nos sentamos porque ponemos la mesa. ¡Qué es muy cómodo! Te tiran un papel y a retirarlo y "¡para qué me voy a molestar, si luego lo recogen otras!"

Insisten en la importancia de la educación recibida en el hogar:

María: "Pero eso también de que los chicos son machistas es porque les han enseñado desde pequeños también a no aportar nada en casa. Porque si aportaran en casa, no serían machistas".

Una de ellas considera que los chicos siempre han visto mal que un chico haga las tareas de la casa. Los chicos corroboran que esto está mal visto entre ellos:

José Ignacio: "Tú dices que le has ayudado a tu madre, que has hecho la cama, ¡verás cómo te miran!"
Carmen: "Yo pienso que un chico que ve que su madre está trabajando para tener la casa bien para él, porque al fin y al cabo él también vive en la casa y que él no aporte nada, se tiene que sentir culpable".
María: "El no se siente culpable porque desde pequeñito no ha aportado nada. Te sentirías tú culpable si has ayudado hasta ahora, hasta los quince o dieciséis y ahora te sientas en el sofá, viendo cómo lo hace todo tu madre".

En la cuestión del "aborto" las opiniones se diversifican. Consideran que habría que verse en ese estado para poder opinar, aunque el hecho moral es el mismo. Unos opinan que si por cualquier causa se abortara, se estaría matando a un niño, sólo se podría abortar en casos graves, como en el caso de violación. Otra de sus tesis es que para tener un hijo no deseado, lo mejor es no tenerlo, emplear los medios. De todas formas observan la dificultad de enjuiciar esta situación y comentan que es de difícil solución; también puntualizan cómo va cambiando su juicio a medida que avanzan sus conocimientos al respecto. He aquí sus opiniones:

Eva: "Si es inmoral o no, ya tenemos otra cosa. Yo pienso que sólo se podría abortar en caso grave, pero si tú, por cualquier causa abortas estás matando a un niño".
María: "Yo puedo decir que sí, pero luego, según, si me está pasando a mí, lo más seguro es que dijese que no, que no abortaba. Yo, que estoy en contra, a lo mejor abortaría, pero es eso, verte en el caso".

Y posteriormente añade:

"Porque para tener un hijo no deseado, para darle luego malos tratos y eso, el niño sufre más que si esta viviendo".
Eva: "A la gente le parece inmoral si una persona aborta por cualquier cosa, pero si una persona ha sido violada y tiene un hijo y se queda embarazada y aborta, a la gente le parece bien".
María: "Pues es lo mismo, estarías matando a un niño de todas maneras, si está

formado".
Eduardo: "Pero es diferente ¿eh? Yo soy una mujer, me violan y yo ahora mismo estoy en contra del aborto, pero yo ahora en este caso estoy a favor".
Carmen: "Es que una persona también es un hijo que vas a tener de una violación. En la violación has engendrado una persona que tú no quieres y en una relación entre una chica y un chico has engendrado a la persona que quieres, pero no quieres engendrar, entonces estás en las mismas".
María: "La verdad que es muy complicado. Mejor dejarlo. Yo, es que últimamente, me está pasando como a ti. Ya no sé ni qué pensar. Yo, al principio, antes de dar el tema del aborto, pensaba que no, pero en caso de violación, pues sí".

A continuación analizaré las opiniones de los alumnos de 3º de B.U.P., para quienes el tema de la familia les afecta menos que a sus compañeros de Primero, con lo cual están manifestando una mayor autonomía respecto de sus padres. Sus argumentaciones son más completas que las de sus compañeros menores, demostrando así una mayor madurez.

GRUPO DE CHICOS DE 3 º DE B.U.P.

Los chicos defienden que las tareas de casa y de fuera de casa recaigan por igual entre los cónyuges y ven injusto la falta de preocupación de algún padre en la educación de los hijos. Culpan de esta situación a la sociedad que ha asignado distintos roles a la madre y al padre. Son conscientes de que este modelo se repite en el caso de los hermanos. Plantean si ven justo que en función de su sexo, las mujeres no tengan un trabajo fuera de casa y tengan que realizar las tareas domésticas y en el caso de los hombres se dé la situación inversa:

Francisco: "Yo creo que tenemos que hacer el trabajo por igual, o sea, que la mujer por ser mujer no se va a tener que dedicar a la casa y a los niños. Yo veo injustísimo que sólo las mujeres tomen parte en la educación de sus hijos porque es en casos muy raros cuando el padre se preocupa algo por la educación de sus hijos. Pero siempre tu madre se ocupa más en el aspecto de la educación y en el de cuidar la casa".
Pedro: "Pero eso también es injusto, porque la madre también tendría que participar económicamente, y además el padre tendría que intentar participar en las tareas de la casa, pero eso no es cuestión del padre y de la madre sólo, sino de toda la sociedad, que no ve bien que un padre trabaje en su casa, que cuide a sus hijos, que lleve la casa, que una madre lleve el pan a casa, lleve el dinero para comer".
Francisco: "Es que hay mujeres que vienen de trabajar y les toca recoger a los niños y tienen que hacer las cosas de la casa y demás. Y además, el pibe llega, coge y se sienta en el sillón, se va a dar un paseíto, se fuma un cigarrillo y punto".
Pedro: "Se abre una cervecita, se la toma y flipa solo".
José Luis: "En el caso de que la mujer trabaje, yo veo bien que participe el hombre en las tareas de la casa, tanto el hombre como la mujer y en la educación de sus hijos; en cambio, si una mujer no trabaja y está en casa y su marido trabajando, lo

veo también mal que llegue el marido de trabajar y se ponga a hacer las tareas de la casa".
Francisco: "Pero es que eso es una cosa normal, no va a estar la mujer esperando a que venga el marido para hacer la comida".
José Luis: "¡Hay algunas que sí, tío!"

En cuanto al tema del "aborto", la mayoría se manifiesta en contra del mismo, tachándolo de injusto, analizan los supuestos en que el aborto está legalizado y avanzan en la discusión preguntándose qué es la vida y cuándo comienza, concluyendo con la reflexión de que hay que ser responsables antes de engendrar un nuevo ser y en su caso poner medios contraceptivos:

Angel: "Hay que poner antes los medios, pensárselo bien antes de tener un hijo".
Francisco: "Para mi moralidad, yo pienso que ninguna persona puede decidir sobre otra persona, ni siquiera para su propia vida, porque la vida es una cosa que no elegimos libremente, que se nos da y tampoco podemos quitárnosla, ni quitar a otras personas. Yo creo que tiene que dársele la oportunidad de vivir siempre. Siempre hay que dar la oportunidad de vivir a cualquier ser que disponga de vida".
Miguel Angel: "Yo estoy a favor del aborto en el caso de que una persona sepa que una criatura va a salir mal mental o físicamente y en el caso de que una muchacha joven sea violada y que se quede embarazada, que si no quiere el hijo, que aborte".
Pedro: "Volviendo al caso del aborto, si una chica, por ejemplo, de dieciséis años va a tener un hijo y piensa que va a repercutir en su vida, en sus estudios, en ese caso, yo pienso que le deberían dejar abortar, si ella quisiera".
Jesús: "No depende de ella sino del matrimonio o la pareja que se haya metido en el lío éste. Ellos tienen esa libertad, porque no pueden responder como padres, porque va a ser un hijo no deseado".

Se preguntan, y en esto se nota un avance respecto a sus compañeros de Primero, qué es la vida y cuándo empieza. Comparan países pobres y ricos y observan cómo el criterio económico es relativo, que depende de la época y lugar y que no deben ser determinantes a la hora de abortar:

Pedro: "Decís que ese niño va a tener una vida indeseable, ¿qué decís entonces de los niños del Tercer Mundo que nacen sin ninguna de esas condiciones, qué pasa que a todos esos niños hay que matarlos porque sus padres no les van a poder dar todo?"
Francisco: "Tú ves que tu vida es buena porque la comparas con una inferior, por ejemplo, ¿pero tú sabes que tu vida es buena? Porque hay gente que vive mejor que tú, ¿tú crees que ellos, que te ven como nosotros al Tercer Mundo, tienen derecho a decidir sobre tu vida?"
Pedro: "Es que es distinto, estás diferenciando entre clases, dices que si una clase superior puede oprimir o decidir sobre una inferior, pero estamos hablando de una madre y un hijo, y que no es ni hijo todavía".
Francisco: "Pero que yo no me refiero a clases. Piensa que hay una raza superior que nos ve como infelices, al igual que nosotros vemos al Tercer Mundo; que digan que a las madres solteras, para que no fueran más infelices, se les quitara el hijo (abortando), ¿qué te parecería?"

Pedro: "Estamos diciendo que la mujer elija libremente. Estamos diciendo que si la madre considera que no puede darle una vida que se merezca ese hijo, que sea ella lo suficientemente libre para elegir".

Angel considera que los que tienen una tara mental son vegetales, que lo único que hacen es comer. Pero Francisco le contesta que si nos guiamos por eso de que es un vegetal, que no hace nada más que comer, al final se quedan cuatro personas superdotadas, habría una selección. Diferencian entre sexualidad como manera de demostrar cariño, y reproducción, así Francisco dice:

"Una cosa es tener una vida hecha y otra cosa es que un acto sexual sea una forma de reproducción para los animales, y para nosotros sea una forma de demostrar cariño".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Comparan la etapa de la infancia en la que consideraban a sus padres como protectores y apenas tenían responsabilidades con la etapa de la adolescencia, en la que se encuentran actualmente y en la que ya se sienten responsables y viven de cerca los problemas familiares. Este sentido de afiliación (KOHLBERG) y de cuidado (GILLIGAN) aparece en la mayoría de las situaciones y temas de discusión en el caso de las chicas, como tendremos ocasión de observar, mientras que los chicos se muestran más desarraigados y despegados de su entorno.

La maternidad es otra de las cuestiones que les suscita un gran interés (la paternidad no es tratada por los chicos), para ello analizan la responsabilidad de tener un hijo y de ser madre soltera. Veamos, pues, lo que dicen:

Ana: "Yo pienso que cuando empezamos a tener un poco de confianza ya nos preocupamos por las cosas. Si hay algún problema en la familia, ya empiezas a preocuparte por ese problema, no sé, yo pienso que en la infancia es cuando menos problemas tienes. Cuando eres pequeña ves las cosas más bonitas porque tienes a tus padres alrededor y te pueden quitar todos los peligros que puedas tener. Cuando vas creciendo vas abriendo los ojos y te preguntas cómo ha cambiado todo y sientes miedo, miedo a la responsabilidad".
Elena: "No sé, pero pienso que los jóvenes somos muy irresponsables, porque no queremos tener problemas. Y también porque somos cómodos y queremos que nos lo den todo hecho".
Ana: "Eso de que te lo dan todo hecho, no estoy segura, al menos por mi parte. Porque yo, en mi familia, es que no me han dado hecho nada, porque yo, de acuerdo que mi padre estaba trabajando y mi madre estaba trabajando, somos tres hermanos y yo, por ejemplo, a mi hermana le tenía que dar de comer y mi hermana Eva la veías cocinando y con diez años ya estaba fregando los cacharros y yo tenía una responsabilidad".

Se plantean los problemas que puede tener una joven madre soltera que cargaría con responsabilidades antes de tiempo, responsabilidades para las que no estaría preparada y que asumirían los abuelos, así Isabel dice:

> "Por eso te quiero decir que son los verdaderos padres (los abuelos) y normalmente en pocas ocasiones el chico se casa con la chica, para poder formar una familia, pero de todas formas son muy jóvenes y tienen que ganarse la vida. Los que padecen todo eso, no son los padres, sino los abuelos".

Hablan de las desventajas de casarse pronto, porque pierden su juventud. En estos casos, ese hijo les va a crear una responsabilidad antes de tiempo, así dice Elena:

> "Es que yo pienso que con dieciséis años se es un niño para andarse con juegos de mayores y si lo quieren hacer, pues que pongan más medios y más precauciones para hacerlo, que las hay, no hacer las cosas a lo loco".

Sobre el aborto se plantean si es moral o inmoral. Es al tema que más tiempo han dedicado. Se cuestionan si el feto tiene vida humana o no la tiene. Los anticonceptivos son considerados por algunas chicas como métodos abortivos. Esgrimen razones a favor y en contra, hacen una votación y aproximadamente la mitad está favor y la otra mitad en contra y consideran que también los discapacitados tienen derecho a vivir. En este grupo de chicas mayores es en dónde más semejanzas he observado con el estudio llevado a cabo por GILLIGAN sobre el aborto y que ya hemos visto en páginas anteriores.

Así están las reflexiones de aquellas que consideran que "el cuidado" hay que extenderlo no sólo al feto sino a sus propias vidas o la observación de que hay un gran porcentaje de mujeres que abortan y que luego tienen traumas psicológicos.

Una de ellas considera que si abortara y luego se pusiera a pensar en lo que pudiera haber sido ese niño, se sentiría culpable de asesinato. Pero otra considera que si tuviera ese niño ahora, tendría una responsabilidad y perdería y arruinaría su juventud y a su vez podría arruinar la vida de ese niño al no darle el cariño y la dedicación que se merece. Aportan varias soluciones, como tomar medidas anticonceptivas, asumir su responsabilidad y tener el hijo, darlo en adopción, legalizar el aborto en todos los supuestos y lograr una mayor comunicación y comprensión por parte de los padres en torno a la sexualidad de los hijos, aunque consideran que su generación está más informada que la de sus madres.

Podemos decir que, en general las chicas de 3° de B.U.P. han planteado este tema con más profundidad que los chicos. Como en otras situaciones se han imaginado que les pasara a ellas ("moral point of view") y han analizado la cuestión desde distintas perspectivas: la de la madre, (traumas psicológicos, pérdida de libertad); la del futuro hijo; la opinión de sus propios padres (padres como censores) y una educación sexual previa. Dan razones a favor y en contra del aborto. Algunas de ellas están a favor del aborto en el caso de malformaciones congénitas. El tono de la discusión es muy vivo y con una gran carga afectiva, por eso lo consigno prácticamente completo:

Teresa: "Es mejor que ese niño no nazca que nacer en un clima que no lo quieran, o sea, con unos padres que para nada se van a interesar por él, que no le van a dar una educación, que no va a tener cariño".
Ana: "Pero para ello está la adopción".
Eva: "Te estás convirtiendo en una máquina, tú tienes un hijo y lo das, porque ¡claro!, tú no quieres tener un hijo, porque para tener un hijo y no quererlo para eso no te quedes embarazada, pones precauciones y ya está".
Elena: "Perdona que te diga pero no porque te quedes embarazada lo vas a dar en adopción, tú imagínate que todas las chicas que se quedan embarazadas diesen a su hijo en adopción y mira, yo estoy a favor del aborto porque es una cosa tuya y en cierto modo te están quitando libertad; porque tú, por ejemplo, vas al médico y le dices córtame este brazo porque no lo quiero, no te lo corta porque es inmoral; pues mira, si tú no quieres el brazo, te lo corto y ya está. Tú vas al médico y le dices que te quite la nariz porque esa no te gusta y te pone otra, si quieres que te quite pecho porque tienes mucho, te quita pecho".
Ana: "Pero ese niño siente. ¡Claro que siente!"
Elena: "¡Pero si sólo tiene tres semanas!"
Teresa: "Pero, ¿tú te crees que un feto con tres semanas puede sentir algo?".
Ana: "Tía, tú estás haciendo una nueva vida, sólo por ser una nueva vida, respétala, si tú no quieres un hijo, no lo hagas pero no lo mates".
Elena: "Perdona que te diga pero usar anticonceptivos es abortar, estás interrumpiendo que se produzca la fecundación".
Eva: "Pero eso no es abortar".
Elena: "Sí, estás interrumpiendo que haya vida".
Eva: "Pero después de que está hecha no la matas".
Elena: "La estás interrumpiendo de todas maneras".
Ana: "Para mí el anticonceptivo no es un método de aborto. El aborto es matar a un niño después de ya tener vida".
Teresa: "Pero es que, Ana, un feto de tres semanas no es un niño".
Ana: "Para mí es un niño".
Eva: "La vida que llevas dentro de ti no es tuya, no es tuya".
Teresa: "La vida depende de la madre, pero no es suya".
Eva: "Son dos vidas distintas, pero dependen una de la otra, eso no lo puedes cambiar".
Elena: "Yo apruebo el aborto. No me importa ser una asesina".

También tratan de la legalización del aborto:

Eva: "Yo no digo que esté en contra de él, lo legalizo si quieres, pero eso sí, soy yo y no lo hago, pero legalizarlo, sí, claro que lo hago".
Elena: "Yo lo veo muy bien, porque cada uno que piense lo que quiera. Una mujer que esté en contra del aborto no abortará, una que esté a favor, lo hará y pienso que tiene que haber la suficiente libertad para que las mujeres mismas decidan lo que van hacer. Vamos a aclarar una cosa, tenemos que respetarnos las unas a las otras y respetar la vida de cada uno. Yo pienso que tendremos que legalizar el aborto y quien quiera abortará y quien no quiera no abortará y ya está. Si tú no quieres abortar, no abortes, nadie te lo va a negar. Si ella quiere hacerlo, lo hace".

Se plantean el supuesto de las malformaciones congénitas :

Sonia: "Y te atreves a que se haga mayor y te mueras, ¿y con ese hijo qué va a pasar, para qué va a estar en este mundo, para hacer sufrir a sus familiares?"
Ana: "Es su vida, que lo decida él. Los subnormales tienen derecho a vivir".
Eva: "Igual que tú, el mismo derecho a vivir".
Elena: "Si ellas no quieren abortar, que no aborten, pero que nos dejen a las demás que abortemos".
Ana: "Es matar una vida, no sencillamente coger y meterte en un autocar".
Elena: "¿Qué quieres que te diga?, que tienes el niño con unos meses y dices: "vamos a matarlo, ahora"; y ves a esa criatura y la has tenido nueve meses dentro de ti y no serías capaz de matarla, pero con dos semanas que no siente nada, es que es una bolita".
Ana: "Dos semanas y esa bolita que está ahí, ¿qué dices que no siente?, va a pasar nueve meses y se va a convertir en un niño precioso, que puede darte alegría en la vida. Yo no lo mataba, sencillamente por eso".
Sonia: "Se supone que si vas a abortar no lo deseas. Ese niño no va a tener una infancia feliz, no va a tener el cariño de sus padres".
Eva: "Para eso está la adopción".
Teresa: "Entre otras cosas no sería capaz de dar en adopción a un niño que he llevado nueve meses".
Ana: "Yo pienso que si abortara y luego me pusiera a pensar en lo que pudiera haber sido ese niño, me sentiría culpable de asesinato".
Elena: "Yo me quedo embarazada ahora y si aborto puede que me sienta mal, imagínatelo ¿no?, puede que me sienta mal y todo lo que quieras, pero bueno, aborto y he hecho mal. Lo comprendo, no tenía que haberlo hecho, pero aborto y me quito un peso de encima porque yo puedo seguir con mi vida. Pero yo tengo ese niño ahora y ya tengo una responsabilidad y pierdo mi juventud y ese niño me arruina mi juventud. Igual que ese niño me arruina mi juventud, yo puedo arruinar la vida a ese niño porque a lo mejor no va a tener todo el cariño, todo lo que el niño necesita de su madre, la responsabilidad de una madre".

Las soluciones que da el grupo son darlo en adopción, haber tomado medidas anticonceptivas y asumir la responsabilidad ante el embarazo. Por otra parte consideran que la persona que va a abortar tiene que estar muy segura para hacerlo, para luego no arrepentirse:

Ana: "Exactamente, es que tú estás diciendo que esa persona se puede arrepentir. Tú no lo sabes, una persona que va a abortar tiene que estar segura de sí misma para saber lo que está haciendo y tiene que estar segura de que no se va a arrepentir posteriormente. Sencillamente tú un día te vas a plantear qué has hecho. Lo que te estoy diciendo es que esa persona se lo tiene que plantear antes. Para mí es muy duro pensar que no deseas a tu hijo y lo vas a matar, para ti no es una vida, para mí sí lo es y para mí hay personas que necesitan a ese niño, que para ellos es un problema psicológico no tenerlo y tú puedes sentirte a gusto y ayudar a una persona más".
Teresa: "La cuestión es que cuando tengas a tu niño en tus brazos no vas a querer deshacerte de él. Yo te he dicho, Ana, y te lo ha dicho antes Eva, que en el momento en que me quedo embarazada y no me dejan abortar, yo tengo a ese niño. Ese niño

se queda conmigo porque no soy capaz después de tener ese hijo en brazos de darlo en adopción. Yo no sería capaz, entonces estaríamos mal los dos".

Se preguntan cómo sería la reacción de sus padres si se enteraran de que están embarazadas y a quién echarían la culpa, Elena se manifiesta así:

"A mí la primera, porque por la educación que me han dado tendré que tener la suficiente responsabilidad para saber lo que hago. No porque sea chica, sino por los conocimientos que me han dado de esas cosas, para hacer esas cosas hay muchos medios".

En relación con este tema abordan el de la prostitución, como otra forma de hacer uso del propio cuerpo libremente, y de nuevo sale el tema del cuidado, en este caso se manifiestan preocupadas por los hijos de las prostitutas. Algunas opinan que la prostitución se debe legalizar como si fuera una profesión, todas están de acuerdo en que deberían tener seguro médico para que hubiera mayor higiene, para controlar el S.I.D.A. y las enfermedades venéreas mientras que otras manifiestan su repulsa por este tipo de "trabajo" :

Elena: "Igual que lo que decíamos del aborto, la mujer es libre de hacer lo que quiera con su cuerpo".
Isabel: "Para mí es un trabajo cualquiera, porque esa mujer de la vida está haciendo de tripas corazón y luego resulta que cuando se hace vieja no la quieren para nada y es un trapo sucio".
Elena: "Hay que tener muchísimo valor o tener mucho afán por el dinero. Igual que las mujeres que trabajan en las películas pornográficas".

Posteriormente, Elena añade:

"Pero imagínate qué hacen esos chicos en un colegio cuando les digan que su madre es una puta. Yo pienso que lo iban a pasar muy mal, que pueden tener traumas psicológicos.
Ana Isabel: "Yo creo que no saber quién es tu padre es lo de menos, lo importante es lo que están viviendo, que ven que su madre es una cualquiera".
Ana: "Si le quiere y le demuestra un cariño tremendo, yo creo que un niño pequeño de seis años no cambia a su madre por nada del mundo. En su vida privada puede ser una mujer maravillosa".

Y continúa más adelante:

"Pero, tía, yo pienso que si la madre fuera en su vida privada respetable y puede dar el mismo cariño, el niño no la cambiaría, ¿tú cambiarías a tu madre? No, ¿verdad?"

GRUPO MIXTO DE TERCERO DE B.U.P.

Este grupo destaca la función socializadora de la familia, que es el modelo a imitar en cuanto a la moralidad, a la religión, a la responsabilidad y en general a todos los valores. Las chicas manifiestan que este influjo es más fuerte en ellas que en los chicos. He aquí lo que opinan en torno a la "moralidad":

> **Susana:** "Depende de la educación que hayas recibido en tu casa, depende del entorno en que te muevas, por eso los padres te imponen mucho el tabú de la virginidad y esas cosas".
> **David:** "Sobre todo en las chicas gira todo en torno a la sexualidad".
> **Rosi:** "Algunos padres si te ven con muchos chicos y pocas chicas, ya están diciendo que: "¡qué pensará la gente, siempre con chicos!".

En algunas familias consideran inmoral no ir a Misa. Frente a épocas anteriores los jóvenes, en general, se encuentran muy a gusto viviendo con sus padres. Algunos si no se independizan es porque no pueden, por falta de medios económicos para vivir. Otros, como Susana, consideran que, en general, ahora los jóvenes están muy bien en casa. No tienen mucho interés por hacerse mayores, por la responsabilidad que esto supone y creen que es mejor posponer el matrimonio, ya que lo ven como una carga:

> **David:** "Y así salen algunos jóvenes: "es que yo no me quiero casar", y yo, yo me meto el primero. Veo cómo están las cosas y ¡vamos, para mantener una familia! Es una postura egoísta decir que yo no me caso porque tengo que mantener una familia y... ¡anda que no es difícil! Imagínate que vienen momentos malos y ¿qué vas a hacer con esa familia? ¡A ver cómo la mantienes!".
> **Luis:** "Está claro que casarse supone una responsabilidad muy grande".

En este grupo mixto apenas han tratado el tema del aborto y se han limitado a los tópicos. Así, un chico propugna aborto libre y gratuito y la necesidad de emplear anticonceptivos. Consideran irresponsables a las madres que dejan a los hijos en instituciones benéficas:

> **Rosa:** "Si tú eres responsable para hacer un hijo, también para tenerlo".
> **David:** "Si no se quiere tener un hijo, ahí está el aborto.
> **Luis:** "¡Aborto libre y gratuito!"

Susana dice que ella conoce a una madre que ha abandonado al hijo en un colegio de monjas, por falta de recursos, esto es considerado por David como una irresponsabilidad.

8.2.2. LA SEXUALIDAD Y LA PROCREACION

Es en uno de los temas en donde se observan más diferencias entre los chicos y las chicas. Los chicos de Primero solamente están preocupados por la perpetuación de la especie sin importarles el sexo contrario ni los sentimientos amorosos. En el caso de las chicas de Primero es un tema recurrente; también ven la imposibilidad de procrear, (en la situación imaginaria propuesta) pero tienen la esperanza de que vengan extraterrestres; la vida sin hijos carece de valor (los chicos no se lo plantean). En el grupo mixto de Primero, una chica plantea si sería una actitud responsable el engendrar hijos en esta situación. Los chicos están más interesados en satisfacer sus instintos.

En el grupo de los mayores, se vuelve a repetir el mismo esquema, aunque su discurso se hace más amplio. Los chicos de Tercero consideran que las mujeres son necesarias para la reproducción, y en esta situación imaginaria recurrirían a la masturbación; hablan del amor y de cómo canalizar o ejercitar sus impulsos sexuales. Para las chicas la maternidad es importante y daría sentido a sus vidas, aunque algunas de ellas consideran que la vida también incluye el cuidado de sí mismas (se observa la semejanza con las tesis de C. GILLIGAN); hablan del instinto materno y de la influencia que en él ha tenido su educación a través de los juegos.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

Como he indicado, los alumnos de Primero solamente tienen en cuenta la imposibilidad de poder procrear en la situación imaginaria propuesta. En cuanto al sexo contrario, *solamente lo echan en falta para la reproducción; el afecto y el amor, no son* mencionados por ellos:

> **Javier:** "Pero si sólo fuésemos nosotros y nos quedáramos en el mismo sitio, nos haríamos viejos y nos moriríamos. Por eso tendríamos que tener mujeres para ser más y aumentar el número, por eso tendríamos que salir al exterior para ver si hay otros grupos".
> **Sergio:** "Nos hemos quedado solos y no tenemos ninguna posibilidad de sobrevivir, porque aunque dures cuarenta años, ¿te vas a reproducir tú sólo?"

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

Plantean que en la situación imaginaria propuesta, el hecho de que no haya hombres es el problema principal, ya que no podrían tener hijos que dieran sentido a sus vidas:

> **Nuria:** "Yo creo que lo peor es que seamos todas chicas, porque al ser todas chicas no va a haber más gente, yo creo que ese es el problema principal porque, quieras o no, si hubiera hombres...".
> **Juani:** "Es que así nos quedaríamos estancadas en todo, acabaríamos muriendo y sin embargo, así tienes la esperanza de que puedes procrear, puedes tener hijos, puedes luchar, puedes seguir viviendo por algo".

Imaginan como solución que un ovni viniera de otro planeta. Otra alternativa a su deseo de dar sentido a sus vidas está en poder servir para que alguien realice experimentos con sus órganos, siempre se repite el anhelo de vivir para los demás, cosa que comparten con sus compañeras de Tercero y que no se observa en los chicos. Es un tema recurrente al que vuelven de vez en cuando, manifestando su tristeza por no poder procrear:

> **Ruth:** "Yo creo que el centro de todo es no poder procrear".
> **Juani:** "Es que la falta de procreación es una de las cosas más importantes, porque si no hay procreación se acaba la raza humana, porque si nada más hemos quedado nosotras ocho... Y luego el sufrimiento que tendríamos de no tener familia...".

Sin embargo, Ana considera la necesidad de preocuparse primero por ellas, a lo que responden sus compañeras:

> **Juani:** "Hay que mentalizarse, hay que superarlo, porque si no... No sé, yo creo que hasta pensaríamos entre nosotras en suicidarnos, yo por lo menos. ¿Vivir para qué, para dentro de unos años morir en malas condiciones y sin nadie? Bueno, estamos nosotras, pero es distinto. Yo por eso digo que pensaría en el suicidio, bueno no lo pensaría, lo haría. Incluso como decía Nuria, la última que se quedase, ¿qué iba a hacer?, ¿qué iba a ser de ella? Porque, no sé, se quedaría sola y tendría que organizar ella sola lo que habríamos hecho entre las ocho y se hundiría, porque no tiene ningún apoyo de ninguna persona. Yo pienso que se hundiría y..."
> **Montse:** "El mayor problema sería el de la procreación de personas".
> **Juani:** "Yo creo que sería vivir malamente y luego para nada, porque al final moriríamos todas y se acabaría de todas las maneras. Y estar viviendo para estar sufriendo... Si es que consiguiéramos sobrevivir, porque después de una guerra nuclear poco quedaría".

Continuamente se están planteando la ayuda a los demás ante la posibilidad de que puedan surgir problemas entre ellas. La falta de incentivos haría que la gente se estancara, sin embargo podrían aprender otras cosas nuevas y podrían ayudar a los demás:

> **Ruth:** "Y sería muy difícil rehacer la vida, porque estamos acostumbradas a que nos

lo den hecho y ahora que se nos presentara eso, pues, creo que no nos podríamos superar".
Nuria: "Pero también aprenderíamos cosas nuevas porque tendríamos, no sé, que trabajar en el campo. Creo que ninguna de nosotras lo hayamos hecho, a lo mejor sí, ayudar cuando vas al pueblo".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

No manifiestan mucho interés por el tema, una chica les plantea si consideran responsable engendrar hijos en esta situación, pero los chicos lo ven simplemente como una cuestión de dejarse llevar por los impulsos:

María: "Yo pienso que si fuésemos los únicos supervivientes de un accidente aéreo pues al principio viviríamos a través de los medios de la naturaleza y luego intentaríamos la procreación de la raza, ¡vamos, yo pienso eso!"
Carmen: "Otra cosa, ¿vosotros tendríais hijos sabiendo que iban a vivir allí toda la vida? Tenerlos allí...".
Julián: "Pero imagínate que tienes un hijo y te sacan, después el chaval tampoco se adaptaría. Él, de momento, se lo pensaría".
Carmen: "Tú has caído en esa isla a la fuerza pero a lo mejor a tu hijo le pueden decir: "vete a la ciudad y tal", y tu hijo decir que no, que de allí ya no lo sacan, porque esa es su vida y de allí ya no se mueve".
José Ignacio: "Si yo tuviera un hijo en esas condiciones, yo podría enseñarle a leer ¿no?, o a escribir y...".
Carmen: "O sea que tendrías hijos, ¿no?".
Julián: "No, es que habría un momento en que te dejarías llevar por tus impulsos". (Risas).
María: "No, tú puedes comportarte como un hombre civilizado sin tener que dejarte llevar por tus impulsos".
Carmen: "Lo que está muy claro, es que te tienes que acordar de lo que has estudiado y todo eso. Pero también tienes que adaptarte, sin olvidar que tienes unos instintos, pero buscarte la vida, ¡vamos!, aunque te tengas que comportar como un animal".

Es Carmen la que propone en esta situación, frente a la desolación y la locura, la alternativa de ayudar a los demás:

"Sí, intentaríamos ayudarnos unos a otros, pero tampoco podríamos ayudarnos mucho, porque yo creo que todos estaríamos con el estado de ánimo muy parecido, entonces estaríamos mintiéndonos. No puedes olvidar todo lo que has visto anteriormente".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Ante la ausencia de mujeres que se plantea en la situación imaginaria, ven como principal problema el de la procreación:

José Luis: "El único problema que hay, es un problema gordo, es el que nos faltan las mujeres, es importante para la reproducción".
Pedro: "Tendremos que recurrir a la masturbación".
Javier: "Lo importante, como dice la Biblia, es amarnos los unos a los otros, y no me refiero al amor físico, ni al sexual sino a algo aún más profundo, tenemos que aprovechar la vida terrenal porque la vida espiritual se nos dará por añadidura".
Pedro: "¿Y qué pensáis de los instintos sexuales que vamos a tener?"
Javier: "Yo creo que es un motivo importante, pero totalmente secundario, es aprovechar esa energía que vamos a utilizar para el acto sexual para nuestras utilidades y nuestro pensamiento, administrarla en otro sentido, orientar nuestra forma de vida ante el compañerismo, la comprensión, la amistad, el conocimiento, suprimir ese instinto de tal manera que no hubiese problemas".
Pedro: "Pero habría gente a la que le costaría".
Angel: "Hay que mentalizarse, están las piedras, las pajas o cortártela".
Javier: "Hay que mentalizarse".
Pedro: "¡Pero es que tú estás mentalizado, tú eres muy beato!"

GRUPO DE CHICAS DE 3º B.U.P.

Es un tema que, al igual que a las chicas de Primero, les preocupa bastante. Enseguida hablan de la procreación, de que se acabe la especie en la situación imaginaria propuesta que se les ha planteado y apuntan la posibilidad de que hubiera un banco de semen que solucionara el problema. También echan de menos a su familia con la que se manifiestan más despegadas e independientes que las de Primero. El sentido de la vida está en hacer algo por alguien, ya sean los hijos u otras personas.

Analizan el instinto materno y la influencia que han podido tener en su desarrollo los juegos infantiles, que veremos en siguientes apartados. También hablan del cariño que pueden sentir por los animales. El abanico de preocupaciones ("cuidado") de las chicas es más amplio y rico en matices que el que se observa en los chicos.

De vez en cuando echan de menos a los hombres, al principio por necesidad de tener hijos o de verse privadas de ellos y entre bromas y como solución adoptarían un monito. Consideran que los hombres sólo sirven para "eso" y piensan que lo mismo pensarán de ellas los hombres (continuamente se están poniendo en el lugar de los otros). Las chicas tienen un gran sentido de la maternidad que ellas mismas valoran como muy positivo. Por el contrario, sus compañeros apenas mencionan la paternidad en sus conversaciones.

Comentan que se podría sobrevivir sin chicos, pero entonces podrían surgir parejas homosexuales, cosa que unas lo ven como preocupante y de difícil aceptación, mientras que a otras les parece bien que dos personas hayan solucionado sus problemas sentimentales de este modo:

> **Elena:** "Lo que echaríamos en falta sería el cariño".
> **Sonia:** "El cariño que yo puedo darte a ti o tú a mí, no es el mismo que pueda darte un hombre".
> **Teresa:** "¡Vamos, que al final, los echaríamos de menos!".
> **Elena:** "Los echaríamos de menos pero sobreviviríamos. Sólo por decir: "¡vamos a sobrevivir sin los hombres, yo la primera!". No sé, siempre te gustan los hombres, pero está claro que podríamos sobrevivir sin ellos".

Y posteriormente añade:

> **Elena:** "Yo digo una cosa, si estamos ocho y dos se arrejuntan, yo lo aprobaría. Yo incluso las envidiaría, no sé, porque diría: "por lo menos ellas son felices y han encontrado su media naranja".

Las demás asienten, pero Teresa considera que a lo mejor lo que no aceptarían es que a ellas les gustara alguien del mismo sexo. Se plantean, como las de Primero, para qué hacer las cosas, pero aquí ven el sentido en mantenerse vivas, en vivir para ellas y en vivir para las demás. Se preguntan para quién han luchado. De nuevo se hace patente el sentido de afiliación y cuidado que destacó C. GILLIGAN, como hemos visto en páginas anteriores. Consideran que vivir la vida es suficiente para que ésta tenga sentido propio, que no haría falta vivir para los demás, aunque una de ellas lo ve eso como egoísmo. Para vivir, razonan que siempre hay que hacerlo con esperanza, si no se vive con esperanza, no hay nada, hay que tener ilusión por algo, por el futuro y también hay *que tener imaginación para encontrar soluciones:*

> **Ana:** "La verdad, en el momento en que tuviésemos todo, nos sentiríamos como si no hubiese más motivos para seguir viviendo, ya que en esa situación no se puede tener un hijo".
> **Sonia:** "Sería cuestión de imaginarse que en el futuro alguien te va a suceder y dentro de unos años va a venir alguien que va a reconocer lo que has hecho. Hay que vivir con la ilusión de que alguien va a vivir después de ti, luchar por algo, no importa el qué. Hay que vivir con esa ilusión".

En una isla desierta, de repente, se dan cuenta de lo que tenían y de lo que han perdido y continúan hablando del amor que sienten hacia sus familias, del temor a la soledad y a la muerte, a la pérdida del cariño, pero frente a sus compañeras de Primero, no se desmoralizan y en la ayuda a las demás encuentran el sentido de sus vidas. Veamos cómo expresan con toda claridad sus sentimientos, mientras que esto no se manifiesta en el grupo de chicos solos:

> **Sonia:** "Ten en cuenta que el cariño es una cosa que se necesita. Entonces tú lo echarías en falta siempre y a veces necesitas que te diga alguien que te quiere o cosas así".

Elena: "Yo conozco gente a la que se le ha muerto sus hijas, ha tenido problemas y se ha hundido en esos problemas o se ha puesto a pensar si estuviera su hija aquí y es gente que se ve vieja. Hay gente que dice:"pero mi vida sigue y tengo que seguir viviendo. Es mi oportunidad, está ahí. Ella ya no está y yo tengo que seguir viviendo e intentar vivir un poco, no te puedes cerrar de esa manera".
Ana María: "Yo creo que la única cosa que me salvaría sería pensar en las cosas que les gustaría que hiciera a las personas que han muerto; sobrevivir, sencillamente eso, sobrevivir, ayudarnos unos a otros, aprender".
Elena: "O por el reto de decir que estamos solamente ocho y queremos sobrevivir como sea".

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

Se dan cuenta de que en la situación imaginaria propuesta, el grupo está formado por chicos y chicas, lo que es una ventaja, pero también hablan de masturbación y de promiscuidad sexual, con lo que la sexualidad tendría un abanico mucho más amplio. Se plantean la necesidad de tener descendencia, la tendencia a tener pareja para legitimar a los hijos y el control de natalidad. Sus hijos, la nueva generación, se adaptarían mejor, aprenderían los nuevos valores. Están en contra de la pareja estable y a favor de una completa libertad. Uno de ellos prefiere "montárselo solo", aunque sea sin chicas. Se plantean la necesidad de amor, de placer, consideran que están en una sociedad, que permite la libertad sexual. También aparece el temor al S.I.D.A. Les parece normal hablar desinhibidamente de este tema frente a lo que les ocurría a los adultos en su adolescencia, pero a pesar de ello se autocensuran, imaginando qué pensarían sus padres si oyeran esta grabación. Lo que valoran por encima de todo son el sexo, el alcohol, la música y la diversión. He aquí sus opiniones:

David: "En eso de la pareja también habría que tener cuidadito, ¿eh?"
Rosi: "¿Por qué?, ¿por qué?"
David: "Porque si a un tío le gusta más de una tía, o a dos tíos les gusta la misma tía, o al revés...".
Rosi: "No sé".
David: "Por eso, que habría que tener cuidado, porque ahí ya habría competitividad".
Rosi: "Pero si a dos tíos les gusta una tía, yo creo que lo justo sería que la tía no se fuese con ninguno de los dos".
Mónica: "¡O con los dos!"
Rosi: "Además que luego, en vez de ser parejas de dos, serían parejas de cuatro".
Mónica: "¡O que no haya parejas!"
Manolo: "Pues eso es lo que yo he dicho antes".
David: "No, es que yo he hablado de forma de pareja pero para procrearse, pero no pareja de decir pareja estable y punto y ya se ha acabado, sino una pareja sólo para procrear".
Rosi: "Y luego una libertad sexual total".
David: "Es que la tendríamos. Es que si no, me estrello, no juego". (Risas).

Rosi: "Además yo creo que querría a todas las personas, a todos los chicos y a las chicas, ¿sabes?, porque una vez yendo así, es que no sé como decirte, es que sería como una familia".
David: "La profesora lo ha hecho con idea, justitos estamos, cuatro para cuatro".
Manolo: "Lo que mola es un pibe y siete pibas".
Rosi: "¡Ah! y si a lo mejor a ninguna de ellas le gusta el pibe...?". Risas.
Manolo: "Alguna tía lo querrá, ¿no?"
Rosi: "Y si se queda a dos velas...". (Risas).
Manolo: "Según el libro del Kamasutra hay más de mil formas de hacerlo".
David: "¡Hombre! pero tienes bastante tiempo para hacer las mil y pico formas. ¡Por eso! dos o tres veces cada una. Está muy claro, han salido todos los valores, sexo, alcohol y música, lo que priva a la gente de ahora, el sexo, la música y la diversión".
Susana: "¡Vaya conversación!, luego se lo diré a vuestros padres".
David: "¡Esto no lo oirán nuestros padres, porque no va a aprender nada mi padre aquí!" (Risas).
Susana: "Yo creo que ahora es normal hablar de sexo, antes no era normal".
David: "¡Claro!, como ahora no estamos cohibidos, pues nos soltamos el pelo, bien soltado". (Risas).
Rosi: "El sexo es una necesidad fisiológica, igual que cualquier otra, igual que comer. ¡Hombre, tampoco lo haces todos los días, hay que controlarse!"
David: "Todo con exceso es malo".
Rosi: "Pero reprimirse también es malo".
David: "No, no nos íbamos a reprimir, seguro". (Risas).

8.2.3. LA DISCRIMINACIÓN SEXUAL EN EL REPARTO DE LAS TAREAS DOMESTICAS, EN EL TRABAJO Y EN LA EDUCACIÓN

El sexismo es uno de los temas que ha sido tratado con más profundidad en todos los grupos. Algunas cuestiones, como el reparto de las tareas domésticas ya han sido vistas en el apartado referente a la familia. A continuación observaremos sus opiniones en cuanto a la discriminación sexual en los ámbitos del mundo laboral, educativo y social. Todos los grupos manifiestan estar en contra del sexismo, aunque son las chicas las que están más interesadas por el tema y tratan de averiguar sus causas y soluciones.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

En lo que respecta a la enseñanza, Juan Antonio, cree que no hay diferencia, aunque sí en los deportes, y destaca que cuando están en un grupo mixto hay más machismo que feminismo:

> "Yo no soy feminista pero también digo que, ¡yo qué sé!, que hay puestos de trabajo donde las mujeres ganan menos, o no las dejan trabajar en ese trabajo".

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

Las alumnas de Primero están muy sensibilizadas con la discriminación de la mujer y así lo manifiestan en repetidas ocasiones. Consideran que son normalmente las mujeres las que salen en las revistas provocando y no ven justo que sean tratadas como objetos, como se ve claramente en la publicidad. También hablan de las agresiones sexuales de las que son objeto las mismas:

> **Montse:** "Porque sea lo que sea, casi siempre ponen a una mujer y así le dan un toque como más sexual y es la mujer, no el hombre quien lo da".
> **Alicia:** "La culpa la tenemos nosotras, porque nos hemos dejado dominar durante todo este tiempo".

Abordan el problema de la prostitución, de la dignidad de la mujer y cómo a los hombres se les juzga con otro baremo:

> **Juani:** "Otras mujeres prefieren dejar a sus hijos abandonados, antes de tomar cualquier alternativa. Y sin embargo, esa mujer los ha sacado adelante con su

esfuerzo, aunque eso le haya llevado a una mala reputación, pero por lo menos los ha sacado adelante".
Montse: "Y es que claro, si esa mujer los abandona, es una mala madre, y si se prostituye para darles de comer, también es mala".
Juani: "Pero sin embargo, del padre que los ha abandonado, de ese no se habla nunca".
Nuria: "A mí, por ejemplo, me parece mal, que esté mal visto que la mujer que se prostituye, pues sea una golfa, sea lo que sea, y sin embargo, al hombre lo pongan como el chico machito, y que digan que puede irse con unas y con otras. Pues yo eso lo veo mal, tan golfo es uno como lo es la otra".
Juani: "Y además si el hombre, por ejemplo, si el hombre es el típico golfillo, no es que le deshonre, al contrario, le hace más macho".
Montse: "O sea, que los chicos pueden hacer todo lo que les dé la gana. Pero es que siempre ha sido así. Y los chicos siempre han podido hacer lo que han querido, y las chicas las han tenido más educaditas y ya les tenían el novio preparado a los dieciocho años y ¡toma!, ahí lo tienes".

Comenta Juani las agresiones sexuales, como el caso de la violación de una vecina:

"Y ellos empezaron a tontear con ella, le quitaron las llaves y ella empezó: "que me des las llaves" y ellos pues tonteando y todo eso. Entonces la cogieron y la violaron. Entonces pues, bueno, va a donde sus padres llena de moratones, llorando, como se suele quedar cuando violan a una chica. Entonces su padre, como es lógico, cogió un ataque de nervios, cogió un puñal, un cuchillo y dijo: "a ver dónde están, que les voy a matar".

A raíz de este relato empiezan a comentar el maltrato que, a veces, reciben las mujeres en las Comisarías, hasta que se creó un Cuerpo especial para mujeres violadas. También Montse critica que la dignidad de la mujer se asocie con su vestimenta:

"Muchas veces vas por el metro y empiezan: "¡hala! mira ésa, luego dicen que hay violaciones"; o sea, ¡no vas a poder ir como a ti te de la gana!"

Acusan el miedo que sienten ante la inseguridad ciudadana y cómo la mujer es objeto de la violencia de algunos hombres, cosa que no ocurre al contrario. En los grupos de chicos solos, estos temas no se los plantean:

Montse: "Yo creo que después de la violación te daría miedo hasta salir a la calle".
Gema: "Es que yo creo que hasta ahora nos da miedo salir muchas veces a la calle, por la noche o por algún sitio, así que...".
Ruth: "No sólo por la violación sino porque te roben o algo".
Nuria: "Pero depende, si vas tú sola, pues sí. Pero si va más gente, pues no. Si vas tú sola por el metro, la verdad es que sí da un poco de miedo, aunque no te pase nada".
Gema: "O yendo un grupo. Yo creo que cada persona tiene que ser responsable de sus propios actos. Es que ¡joroba!, a mí no se me ocurre ir y ponerte un cuchillo en el cuello y decirte: "dame todo lo que tengas".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Las chicas de Primero destacan el trato desigual e injusto que dan los padres a los hijos y a la hijas, como ya vimos en las páginas anteriores, cuando se referían al reparto de las tareas domésticas y aunque los chicos también se quejan de falta de libertad, son conscientes de que son más libres que ellas. Una de las chicas lo puntualiza, dice que se les exige más, pero que también se les da más:

Eduardo: "En mi casa mi hermana tiene más años que yo y otro que tiene casi la misma edad puede llegar a las siete de la mañana, pero a ella le ponen una hora".
Carmen: "Pero es que en este tema las chicas también estamos más reprimidas que los chicos, ¡pero de toda la vida!"
Eva: "Yo conozco un caso en que el hermano no viene hasta las tantas y lo que es su hermana, es que no sale de casa porque sus padres no la dejan, pero el hermano todo lo que quiera".
Eduardo: "¿Pero sabes por qué es?, porque los padres piensan que le van a violar, robar, matar...".
Gema: "Pero los padres creen que le están haciendo un bien a ella pero al fin y al cabo le están haciendo un mal".
Eduardo: "¡Claro!, es lo que quiero decir, que el machismo es injusto, al fin y al cabo".

En el caso de las chicas no les dejan ir solas a algunos espectáculos y aunque los chicos también se quejan de falta de libertad ellos mismos consideran que tienen más:

Carmen: "Yo es que en mi casa lo estoy viviendo, y porque a mi hermano tampoco le gusta mucho salir, pero sin embargo, dice: "que me voy a una discoteca, que me voy a un concierto", pero si yo digo de irme a un concierto como no vaya con una persona mayor, yo no voy a ningún concierto".
Roberto: "Pero no creas que yo tengo tanta libertad".
María: "Pero más libertad que una chica, siempre".
Roberto: "¡Eso sí!"
María: "En mi casa mi hermano puede venir hasta las dos de la madrugada y puede quedarse en casa con un amigo, sin llamar y sin embargo, a mí como me cojan...".
Carmen: "Lo que pasa que eso es injusto para las chicas, pero luego también para los chicos hay injusticias, a las chicas se les da más. A las chicas se les suele dar más, reciben más que los hermanos".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

En el grupo de chicos solos también hablan de discriminación sexual, destacan que existe a la hora de hacer la mili, en el trabajo, fuera y dentro de casa, en la educación y en el trato que los padres dan a sus hijos de acuerdo con el sexo. Al igual que sus compañeras están a favor de la igualdad. Consideran que si la mili es obligatoria para los chicos, también debería serlo para las chicas. Ponen el ejemplo de Albania, en donde dicen que todos hacen instrucción, hasta los niños pequeños y las mujeres. Se plantean si es justo que las mujeres no tengan un trabajo porque sean mujeres o tengan que hacer las labores de la casa y los hombres tengan que hacer otras cosas porque sean hombres, como ya hemos visto en el apartado sobre la familia. Veamos algunas opiniones:

> **Francisco:** "Y las mujeres, ¡por supuesto! ¿Por qué no van a ir las mujeres a la mili? Si tenemos los mismos derechos, tenemos que tener las mismas obligaciones. ¡Que vayan ellas a la mili y nosotros al curro!"
> **Pedro:** "¡Igualdad para todos, que vayamos todos a todo!"
> **Jesús:** "A mí no me dejan llevar el pelo largo, porque dicen que soy una chica, pues no; si quieren igualdad, para todo. Yo lo veo injusto que no me dejen llevar el pelo largo, es una injusticia".
> **Francisco:** "¿Veis vosotros justo que las mujeres, por ejemplo, no vayan a la mili, o no tengan un trabajo porque sean mujeres o tengan que hacer labores de la casa porque son mujeres y los hombres tengan que hacer otras cosas porque sean hombres?"
> **Angel:** "Yo lo veo todo mal menos lo de la casa".
> **Pedro:** "Yo creo que eso es de antiguos".
> **Jesús:** "También eso de que tu padre no se preocupe es porque tiene menos tiempo, por tener que estar trabajando, está menos en casa y se entera menos de las cosas.

El problema se traslada a los hermanos y hermanas. Así dice Pedro:

> "Y menos mal que me han puesto el lavavajillas, si no, tendría que fregar a mano y mira que ahí tengo una injusticia (sic), porque tendría que fregar mi hermana".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

En las chicas de Tercero este es un tema recurrente, lo mismo que en las chicas de Primero. Matizan mucho más que los chicos, siempre consideran al colectivo de las mujeres, en sus distintas edades y estado civil. Establecen comparaciones con sus madres y con sus compañeros; hablan de la discriminación en el trabajo a la hora de ser contratadas; del salario inferior al de los hombres; de las agresiones sexuales; de la consideración en algunos casos, de objeto sexual; se quejan de ser catalogadas por la vestimenta (en esto coinciden con sus compañeras de Primero).

Consideran, al igual que los chicos, que a veces son las mismas mujeres las responsables de esto, achacando este problema a la educación sexista. Propugnan como solución una lucha constante en la equiparación e igualdad con el hombre. Al igual que los chicos también consideran que, afortunadamente esto va cambiando. Hablan de las diferencias físicas y psíquicas entre hombres y mujeres y se extienden en contar la entrada de la mujer para trabajar en la mina. Hablan de discriminación en cuanto al servicio militar y otros trabajos como el de bombero. La mayoría opina que sus madres recibieron una mala educación sexual y que existe bastante discriminación entre hombres y mujeres adultas en este terreno. Concluyen que en el trabajo la mujer está muy discriminada y sobre todo en el terreno sexual, así Nuria dice:

"Ya ves, es que parece que somos un objeto y no lo somos".

Ponen distintos ejemplos, como el caso de un director que había violado a una secretaria y que se justificaba diciendo que llevaba minifalda o el de muchos hombres que piensan que emplear a la mujer casada es una pérdida de tiempo y de dinero:

Sonia: "Yo pienso que a la mujer la discriminan en todos los campos. En el sexual, en el social, si estás casada lo mismo, si estás metida en una empresa te tienen marginada, ¿por qué a una mujer le tienen que pagar menos dinero si trabaja lo mismo que un hombre, las mismas horas, ¿por qué es eso?".
Eva: "Mira, a veces no son los hombres los que discriminan a las mujeres, sino que son las mujeres las que se discriminan entre ellas".
Ana: "Si yo fuera madre, ¿qué preferiría tener un hijo o una hija? Un hijo porque gana más dinero".

Achacan la discriminación sexual a la educación que reciben en sus familias. Así Teresa compara la educación de su abuela y la de su madre con la de ella. La abuela se sorprende de que el nieto haga las mismas cosas que la nieta:

"Mi abuela cuando llega a casa, si le digo a mi hermano que ponga la mesa, dice: "¡pero bueno, qué es eso!, que cómo se me ha ocurrido a mi eso!"; o que se haga su cama, no puede hacerse mi hermano su cama. Pues bien, yo pienso que mi abuela es un poco machista, no te digo que no la entienda porque si ha estado toda su vida con que los hombres eran un poco superiores no tiene capacidad ahora de ver que todos somos iguales. Yo pienso que si a los niños se les educase en la igualdad de hombre y mujer se quitarían muchos problemas de los que ahora hay".

A pesar de todo lo dicho están seguras de que algo está cambiando (algunas ya lo ven en sus hogares) y con perseverancia creen que cambiará esta situación:

Elena: "Perdona que te diga, pero mi padre cuando estaba en casa, eran cinco y él no hacía nada, era mi abuela la que hacía todo y ahora mi padre, friega, pasa la aspiradora, plancha, cose y un montón de cosas, incluso hace más que yo los fines de semana; se ponen a fregar entre mi madre y él y acaban mucho antes, pero eso es formarle y mi madre lo ha hecho cambiar".
Ana: "Yo pienso que la sociedad va cambiando lentamente pero va cambiando. Yo pienso que se conseguirá, pero tenemos que poner un poco de nuestra parte".

Sonia: "Es que yo pienso, que lo que pasa es que el hombre quiere ser superior a la mujer o la mujer superior al hombre, entonces a lo que tendríamos que llegar es a una igualdad, tanto del hombre como de la mujer. Ambos deben repartirse la tareas domésticas y eliminar lo de: "Sírveme la comida, mientras que yo me leo el periódico".
Elena: "¿Sabes lo que pasa también con eso?, pues que a lo mejor la primera vez lo dices y se arma una bronca, a la segunda vez lo vuelves a hacer y se forma otra bronca pero a la tercera vez dices: "mira, prefiero yo fregar los platos que tirarme media hora discutiendo". Yo pienso que antes de esto tenemos que poner todas un poco de nuestra parte, insistir, insistir y yo pienso que a base de insistir todo se consigue".
Teresa: "Pero tampoco hay que tratar de ser superiores a ellos sino ser iguales. No, lo que está pasando ahora es que la gente está sobrepasando ya los límites, diciendo que los hombres no tienen inteligencia y hay chicos tan inteligentes o más que nosotras, la prueba está en que hay chicos en clase que sacan buenas notas. Entonces somos iguales, lo que no hay que intentar es ser superiores a ellos".

Elena dice que a veces estas comparaciones son una especie de juego, que cuando está en un grupo con chicos dice que los hombres no sirven para nada, pero que es una broma, porque lo mismo vale un hombre que una mujer; el hombre puede ser tan inteligente como una mujer. Teresa también opina lo mismo:

"Yo con mis amigos también lo digo en broma: "¡anda, que no valéis para nada!"

Ana pone el ejemplo de las mujeres que no les dejaron trabajar en la mina:

"Lo que pasa es que en muchos casos no nos dejan ni igualarnos al hombre, porque es que yo, por ejemplo, vi hace unas semanas en el programa ese de Mercedes Milá, que salieron unas mujeres que eran mineros, y entonces ellas querían bajar a la mina, ellas querían trabajar en la mina, pero no las dejaron, las rechazaron. Yo creo que eso es una injusticia y es que muchas veces oyes por ahí... Es que mi vecino dijo que el día que la mujer baje a una mina como los hombres entonces luchará por la igualdad de la mujer; estará de acuerdo en que la mujer sea igual que el hombre. Pero es que yo pienso que si no les dejan ¿cómo van a igualarse?, ya no estamos hablando de superarse sino de igualarse, si no les dejan es que estamos en lo mismo".
Sonia: "Tú fíjate, una mujer que se meta en la mina ¿va a poder hacer el mismo trabajo que el hombre?, es que no va a poder".
Elena: Oye, yo te voy a decir una cosa, no te creas que todos los hombres son fuertes, porque hay hombres más débiles y otros más fuertes y hay mujeres que son más fuertes y mujeres que son más débiles. A lo mejor en la mina hay hombres débiles que no se pueden meter y si hay mujeres más fuertes para ello, ¿por qué no van a hacer lo mismo que el otro hombre?"
Ana: "Las mujeres éstas que yo te digo, tuvieron que hacer una prueba física para entrar en el trabajo y lo tuvieron que superar. Entonces si lo han superado es porque esas mujeres tienen fuerza y no se van a quedar fuera viendo cómo sale el carbón, sino que tendrían que transportar el carbón en el carro, para lavarlo y todo, o sea, que es la prueba física".
Elena: "Pero es lo que yo te estoy diciendo, que hay mujeres más fuertes y mujeres

más débiles y hombres más fuertes y hombres más débiles, porque a lo mejor yo me pongo a hacer cualquier prueba física con un tío y lo supero, pero habría otros más fuertes y no los puedo superar, porque a lo mejor yo no puedo superar a cualquier chico de clase. Eso es imposible, pero hay chicos de clase que los puedo superar y a lo mejor ellos pueden estar en la mina y yo no, porque yo no soy chico y ellos lo son; pero si yo soy más fuerte que ellos, ¿por qué no voy a poder estar?"

Y siguen poniendo otros ejemplos:

Teresa: "Es igual que el tema de los bomberos, hace poco la mujer no podía trabajar de bombero; llegó una, superó la prueba física y la tuvieron que admitir. Esa chica que ha superado la prueba física, la tuvieron que admitir y ya está, porque se supone que tiene tantas o más cualidades que cualquiera de los bomberos que están en el parque".

Sonia pregunta si son conscientes de que siempre están hablando de la diferencia entre la mujer y el hombre en el campo físico, pero ¿qué pasa en el plano intelectual? En el plano intelectual son iguales, según Ana, sólo hay una diferencia que es la educación que reciben en la familia. Consideran el temor que el hombre tiene de que la mujer busque la igualdad, porque en definitiva temen que las mujeres actúen igual que ellos, es decir pretendan ser superiores. Así Ana dice:

"El hombre tiene miedo de que la mujer sea superior. El hombre no cree que la mujer quiera igualarse, porque el hombre teme que después de tantos años de marginación de la mujer, llegue un día en que la mujer dé el paso final para ser superior y los hombres no quieren, sencillamente porque son más fuertes que nosotras y eso les hiere en su orgullo. Pero es que los hombres se creen que por ser sencillamente más fuertes físicamente que la mujer, pueden dominar a todas las mujeres y temen que las mujeres se les suban encima".

Tratan de la discriminación que existe entre las mujeres adultas en el terreno de la sexualidad, considerándose mejor informadas que su madres:

Elena: "Hoy en día las mujeres tienen muchos problemas con los maridos, porque los maridos en cierto modo sólo se preocupan por su sexualidad y pasan en cierto modo, o sea, les da igual la sexualidad de las mujeres".
Teresa: "Hay mucha gente de edad avanzada que le dices: "¿qué es un orgasmo?" y no te lo saben decir. A mí, por lo menos, yo llegué al colegio y a cierta edad me explicaron el aparato reproductor, pero también me dieron educación sexual, me dijeron qué era un orgasmo, qué era esto y qué era aquello".
Isabel: "La mujer está más bien vista como receptora, o sea, que el hombre más bien se preocupa más por tener el orgasmo y la mujer pues si no lo tiene, ese es su problema".
Elena: "Y sobre todo en España porque el hombre es muy macho".

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

Este grupo no se ha planteado el tema de una forma significativa.

8.2.4. LAS AMISTADES Y COMPAÑEROS

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

Los alumnos de Primero de B.U.P. entablan una viva polémica entre ellos sobre el tema del compañerismo a la hora de hacer un trabajo escolar en grupo. Discuten acaloradamente un caso concreto que les ha ocurrido con los miembros de este grupo de discusión, destacando la falta de responsabilidad en el momento de asumir las tareas que se les han encomendado; como solución propugnan la responsabilidad colectiva. En la discusión permanecen ligados a lo concreto, sin remontarse a aspectos más abstractos y generales.

El coordinador del grupo, en vez de distribuir el trabajo, les dijo que lo iba a hacer él, pero al final no lo hizo hasta última hora, hubo problemas y uno de los componentes del grupo de discusión le critica esta actitud. El resto del grupo trata de apaciguar los ánimos y hace ver que todos eran responsables del trabajo. Destaca la falta de madurez y de organización que tienen y cómo se sienten culpables por ello. He aquí algunos momentos de la discusión:

David: "Tú todo lo planteas muy bien, luego ya veríamos. El próximo trabajo que nos toque juntos, vas a ser tú el organizador, ¡listo, que eres muy listo!"
Juan Antonio: "Pero si tú no lo sabes organizar y él lo hace, tú lo tienes que respetar".

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

De nuevo se sienten vinculadas en este tema con sus familias y la opinión de sus padres cuenta en la elección de sus amistades, como ya hemos visto al tratar el tema de la familia. Pero son ellas mismas quienes asumen la elección de sus amigos. Consideran que existe una responsabilidad, aunque no siempre son capaces de tenerla. Así Juani expresa al respecto:

> "Yo creo que si conocen con la gente que te vas, y eso, pues entonces ya tienen más confianza en ti y conocen si esta persona está bien o eso. Aunque no te van a elegir las amistades; las elijo yo misma. Yo creo que soy bastante responsable para saber que una persona está bien que me vaya con ella o que no. Los padres dan responsabilidad en función de la edad que tienes, pero se quejan de que no siempre edad y responsabilidad coincidan".

Hablan de cómo cambia el comportamiento que tienen sus compañeros a nivel individual o a nivel colectivo. Según las chicas, los chicos responden de una manera distinta si

están solos o juntos como es el caso de la opinión que les merece la homosexualidad:

> **Nuria:** "¡Claro, por eso!, porque solos no pasaba nada, pero cuando se juntaban todos, pues era cuando organizaban todos los follones".
> **Montse:** "Y para caer bien al grupo sueles cambiar tu personalidad y tus ideas".
> **Alicia:** "Por ejemplo, los de la clase. Una pregunta que esté relacionada con los maricas, te responderán de manera distinta si están solos o juntos".
> **Montse:** "Empezarían a decir obscenidades, chorradas".
> **Ruth:** "Y seguro que ninguno piensa eso, pero para hacerse los fuertes delante del resto...".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

El grupo mixto aborda el tema de la relación entre los compañeros a través de una viva discusión sobre los motes, que son considerados como una falta de respeto, así como reírse de alguien, dejar en ridículo a una persona, mofarse de sus defectos físicos, las bromas y las novatadas. Son las chicas las que muestran la necesidad de un trato más respetuoso y se quejan del trato vejatorio que reciben ellas y algunos chicos, por parte de los compañeros de la clase. Asocian este tema al de la culpabilidad, que la definen como sentirse mal por dentro por dañar a una persona. Destacamos algunas intervenciones al respecto:

> **Carmen:** "Entre nosotros mismamente nos hacemos daño, porque hay bromas que... Puedes gastar una broma entre compañeros, pero una broma sana, pero hay bromas que no te pasan, que a lo mejor te ríes, pero te hacen daño por dentro".

Y más adelante continúa:

> **Carmen:** "Yo, para llamar a una persona, si esta persona tiene mote, yo no sirvo para llamarla por el mote; si tiene un nombre, le llamo por el nombre. Yo no soporto que me pongan un mote".
> **María:** "Los motes que se ponen por tus defectos, a mí eso me revienta. A lo mejor hay quien ha tenido un mal rollo un día y se ha quedado con el mote, o por el apellido, y al contrario, dices: "a mí me llaman tal", por hacer gracia y bueno, al principio lo llevas bien, pero llega un momento que...".

Eva está molesta con la actitud que ha tenido un compañero por la mañana porque se han metido con ella por ser baja y subraya que la gente siempre se mete con las personas gordas, esqueléticas y bajitas:

> "Me estás viendo y dices: "Se está pasando un poquito". Y me ves que me sienta mal y el chico sigue (tono de enfado). Cuando te has puesto a mi lado y me has dado, te lo juro que porque eres muy fuerte que si no, te lo juro... Esta mañana me has visto que te estaba diciendo: "¡hijo mío, te estás pasando!" y tú sigues, ríndete. Eva ha salido a la pizarra y a lo mejor ha habido cosas escritas arriba y a lo mejor la clase ha dicho: "Eva, ponlo arriba" y así como diciendo: "venga hija, pega un saltito...".

Es que me acuerdo al principio de curso que vosotros, ¡ojo! y a mí que me pongan motes.., nunca he puesto motes a ninguna persona. Y entonces me sentí mal y empecé a decirte cosas, ¡tonto!"

Pero uno de los chicos considera que a mayor grado de conocimiento debe darse mayor respeto y una chica considera que el respeto lo merece en principio toda persona, con independencia de las simpatías o antipatías:

Roberto: "Ahora nos conocemos más y nos tenemos más respeto".
Carmen: "No todo el mundo nos tiene por qué caer bien. Pero una cosa es que no te caiga bien y otra cosa es que le pierdas el respeto. Tú puedes decir: "¡qué tonto!" o ¡yo qué sé!, pero bueno, te lo dices tú, pero no dejas en ridículo a esa persona delante de una clase o delante de una pandilla de amigos o delante de ¡yo qué sé". (...) "Dejar a una persona en ridículo no es sólo que lo digas en alto y la persona se corte, sino que se lo digas a ella aunque estéis los dos solos; tú a esa persona la has dejado en ridículo ante ti, y cuando estás insultando a otra persona, cuando la estás poniendo motes, la estás dejando en ridículo".
María: "Estás haciendo que otra persona se sienta ridícula, se ridiculice".

Y siguen poniendo más ejemplos, como el de un compañero que se afeitó el bigote y los insultos que recibió, o que se metan con una compañera que tiene una deformación congénita en la espalda. Carmen dice que estas conductas en su clase las está viendo muchísimo y que incluso son los mayores los que tienen peor comportamiento:

Carmen: "Pero es que hay un grupito en la clase, que parece un grupito de dos años, parece mentira que tengamos de quince a dieciséis años y en clase los que son de más edad son peores".
Eva: "Los repetidores se han cachondeando de nosotros como han querido, porque se han creído que somos unos pardillos. De todas formas han pasado por un Primero de B.U.P., lo mismo que tú pasaste, no te tienen que echar en cara nada. Y no, ¡mira todos los pardillos que vienen!"

Analizan las novatadas como otro medio de vejación:

María: "De todas manera en nuestro curso no hacen muchas novatadas, pero es que los de las novatadas se pasan un montón".
Carmen: "En este Instituto no sé, pero a los de Primero les han metido hasta la cabeza en la taza del water. Esto no está bien".
María: "Se han pasado. Se ha pasado mucho con las novatadas. En éste no".
Carmen: "Lo que hay que dar a entender a esas personas es que tú estás tan alto como él o por encima. Pero yo creo que los repetidores de la clase se pensaban que había más gente de la que ellos pensaban, que éramos unos pardillos y algunos de nosotros les hemos demostrado que de pardillos tienen más que nosotros".

Uno de los chicos, José Ignacio, concluyendo el tema, se encarga de repartir la culpabilidad entre todos:

"A todo el mundo se le escapa algún insulto y el que diga lo contrario es mentira".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

En la situación imaginaria se plantean cómo deben respetarse y guardar la intimidad (coinciden con sus compañeras de curso), consideran que la comunicación mejora la convivencia, que tratan de organizarla, aunque ya ven que no es fácil de lograr:

Pedro: "¿Qué pensamos hacer?"
Javier: "Entonces lo tenemos bien claro, el respeto a los objetos personales, dentro de lo que cabe, los compartimos, sin quitar la intimidad. Ni tampoco los secretos, quiero decir que a pesar de ser ocho necesitamos aún los secretos y la intimidad y sin que por eso haya peleas".
José Luis: "Pero que no exista discriminación".
Angel: "Lo que se ha dicho de cuando exista un problema, porque ayudaría a la integración del grupo, se debe erradicar la automarginación".
Javier: "Se me acaba de ocurrir que podríamos hacer cada equis tiempo una especie de criba, una autocrítica personal".
Pedro: "Podríamos reunirnos todos y decir cada uno lo que piensa del otro".
Angel: "Esto que sirva también para aclarar las ideas".
Javier: "Lo mejor de esto es que no tenemos que poner un tiempo fijo, sino que cuando creamos que sea necesario, cuando haya roces, para eso estamos, para solucionarlos. Además nos ayudará a desinhibir tensiones y enfados que así se pueden solucionar".
(...) "Lo que tenemos que intentar es tener compañerismo entre todos y hacer lo que los demás quieran y ellos que hagan lo que nosotros queramos".
Angel: "Si siete están mentalizados en el compañerismo y uno no, los otros siete le mirarán con mal ojo".
Pedro: "Aquí uno para todos y todos para uno, como los Mosqueteros".
Angel: "Tú puedes engañar a los demás y creerte a ti".
Pedro: "Pero ¿por qué nos vamos a engañar?".
Paco: "Tienes que aprender a vivir en el grupo y a amoldarte".
Angel: "Pero no es lo mismo amoldarse uno a siete que al contrario".
Pedro: "Es mucho más fácil que se amolde esa persona al grupo que el grupo a la persona. Si eres una persona abierta es fácil, pero es que una persona que sea tímida es muy difícil que se acomode".
Javier: "¿Os habéis fijado? Es como lo de antes, a lo mejor hemos votado todos una ley y que uno no esté de acuerdo y que le hagamos caso a ése".
José Luis: "Se tiene que amoldar a la mayoría. Ahora estamos discutiendo por las ideas, pero lo bueno de todo es que ninguno cedamos y es por lo que antes Félix ha intentado decir lo de la comprensión, lo de que fuéramos a por comida en parejas para conocernos, porque el conflicto de las ideas que iba a surgir entre nosotros sería muy grande, más que nada llevamos un par de horas conociéndonos y nos estamos tirando de los pelos, cuando llevemos más de un mes, no sabremos por qué, iremos guardando rencor y nos juntaremos en cuanto podamos. Puede parecer que es una barrera que no la puedes pasar y luego la pasas".
Pedro: "Puede pasar las dos cosas. Eso depende de las convicciones que haya".
Javier: "Sí, si lo primero que tenemos que hacer es mentalizarnos de que tenemos

que ceder, que tenemos que intentar que el otro ceda y que yo ceda porque si no cedemos ninguno de los dos estaremos como hasta ahora, peleando".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Podemos observar cómo las alumnas se detienen en temas de carácter íntimo, como es el caso de las relaciones de confianza que se establecen entre amigas, o cómo guardar secretos:

Elena: "Podríamos intentar lo que ha dicho Sonia de decir todos los problemas, los contaríamos siempre, yo creo que nos ayudaría mucho. Yo tengo un problema y os lo cuento a todas vosotras y me daréis ocho opiniones distintas".
Teresa: "Eso vendría con el tiempo. La primera tendencia sería la de contárselo a la más cercana, con la que mejor te lleves. Yo, por ejemplo, si tuviera un problema, a la primera que se lo contaría sería a Ana Isabel, igual que Eva se lo contaría a Ana. A lo mejor tendríamos que acostumbrarnos a contarnos los problemas en alto, a todas o en conjunto. Entre amigos, siempre se lo cuentas. Eso vendría como resultado de estar allí todas conviviendo. Cuando tienes tiempo de convivir ganas un nivel de confianza alto, porque vivimos todas juntas, porque no te puedes marchar con nadie más".

La confianza se hace con el roce de la gente, conocer a las personas en profundidad, es bastante difícil, incluso conocer a la propia familia. Comparan si existe más confianza con una hermana o con una amiga; se manifiestan distintas opiniones, llegando a la conclusión de que la confianza depende fundamentalmente del carácter, no del grado de parentesco. Así se expresan:

Teresa: "Yo pienso que sí existe, además la confianza se hace con el roce con la gente, tú no puedes confiar en una persona que ves cada tres años, la confianza nace con el estar día a día con la gente. A mí me ha pasado, por ejemplo, ha habido veces ¿no?, que vale, he estado un verano con chicos y chicas pero que no he podido coger la suficiente confianza porque se ha acabado el verano, los tres meses del verano, y no los he vuelto a ver, o un mes, o quince días".

Ponen el ejemplo de la escasa comunicación que se da entre ellas durante el curso académico:

Mª Jesús: "Pero si la prueba está en que simplemente nosotras cuando entramos a formar parte de 3º B, éramos unas completas desconocidas, ahora la verdad es que no es que haya una verdadera confianza, ¡pero yo qué sé!, más o menos confías en las personas".
Sonia: "Pero normalmente las personas cuando están juntas es cuando se dan a conocer, por ejemplo, cuando yo entré en Segundo, yo no conocía a nadie, entonces me tuve que dar a conocer para que la gente me conociera en el mínimo tiempo

posible para poder estar con los demás ¿no? Entonces a lo mejor tardamos en conocernos un año o dos".

Elena dice que su hermano puede hacer cosas que a ella le sorprenden mientras que a su hermana la ve como a una amiga:

"En cierto modo, incluso te llevas mejor con ella porque has convivido desde la infancia, has estado toda la vida con ella. Se la conoce pero nunca se llega a conocer del todo a una persona".

Sonia piensa que eso no tiene nada que ver, que se puede llevar mucho mejor con tu amiga y tener mucha más confianza con ella. Teresa cree que por el mismo hecho de ser hermanas no se va a tener una confianza mayor, que depende del carácter, a pesar de ello, coinciden en que a una amiga no se lo cuentan todo. Elena se expresa así:

"A ti una amiga te puede contar cosas y tener dos o tres amigos y contarle unas cosas a una, otras a otra, depende. Y esto no sólo porque no le convenga, sino porque hay cosas que se pueden contar y otras que no se pueden contar".

También cuenta la edad, opina Nuria. Elena insiste en que tiene más confianza con su hermana, pues además de ser su hermana mayor es su amiga y tiene más experiencia:

"Yo, por ejemplo, mi hermana Eva tiene casi veinte años y yo tengo diecisiete, ¿no? Entonces más o menos por lo que ella pasa, lo que ha pasado, yo lo estoy pasando, entonces me dice: "no hagas esto porque a mí me ha ido así", y me dice: "vete por este otro camino mejor" y así te alienta un poco. Yo pienso que la confianza que tengo con mi hermana no es la misma que la confianza que puedo tener con mi amiga, que he ido con ella desde la guardería. No es lo mismo, por mucha confianza, mi hermana es mi hermana, ¡y yo qué sé! Por otra parte, no se trata sólo de desahogarse, sino también quieres que te den una opinión".

Elena le contesta:

"No sé, yo pienso que según la persona, yo por ejemplo, por el carácter que tengo, o sea, a mí no me gusta que me den opiniones porque al final voy a hacer lo que quiera, lo que pienso, porque a mí me ha pasado que he tenido problemas, o no sé, me he encontrado ante algo y le he pedido la opinión a mi hermana y me ha dicho: "no hagas esto porque no sé qué y no sé cuantas" y al final lo he hecho y me ha salido mal pero lo he hecho".

Sin embargo, Sonia siente todo lo contrario:

"Yo me noto muy influida por la gente, yo siempre voy pidiendo opiniones a todo el mundo, será porque tengo poca confianza en mí misma".

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

Este grupo no trata de una forma explícita el tema de la amistad, aunque considera que su influencia es decisiva en la manera de actuar moralmente:

David: "Criterios, criterios de moralidad ¿algún criterio?"
Rosi: "Hay muchos, los padres te imponen muchos cuando eres pequeño, o los amigos".
David: "Yo creo que es sobre todo en grupo, con los amigos, también hay criterios en general morales que nos rigen sin darnos cuenta por qué, no los definimos. Aquí, por ejemplo, en mi grupo de gente, pues pocos son los que, o sea, que trabajamos todos y han dejado el colegio en octavo de E.G.B., ¡vamos!, no le llaman criterio de moralidad, pero, por ejemplo, al salir a divertirse, pues pagar todo a medias. Si uno ya coge y se separa y paga lo suyo, pues está mal visto. Mi criterio de moralidad, ¡yo qué sé!, sobre todo en dinero es pagarlo todo a medias, que uno no pague más que otro, que no pague menos, no sé, ¡yo qué sé! Pero es un grupo, en cada familia hay uno, en cada grupo de gente hay otro".

8.2.5. LA ORGANIZACIÓN DEL GRUPO

La figura del líder es uno de los temas que los chicos han discutido más apasionadamente. Es un tema que suscita un gran interés junto con las leyes y los temas políticos, el ejército y la organización del espacio exterior, mientras que a las chicas les interesa más que la convivencia sea armoniosa y no haya separaciones. Vemos reflejadas, por tanto, las tesis de PIAGET y GILLIGAN, en el sentido de que a los chicos les interesan las reglas, la discusión por las mismas, el espacio exterior y que a las chicas les interesa el espacio interior, las relaciones humanas y la convivencia.

El sistema de gobierno que propugnan para gobernarse en la "isla" es el democrático, en esto coinciden todos los cursos, tanto de chicos como de chicas. Procuran no caer en los mismos errores que los adultos: la corrupción, la competitividad, las discriminaciones de todo tipo, aunque son conscientes de la imperfección del ser humano y de la dificultad de ser solidarios. De ahí, los mayores pasan a tratar el tema de la libertad en general, para descender al análisis del trabajo y de la diversión, de vivir el presente y dejar el futuro para después.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

Se plantean los temas de la organización del grupo, del liderazgo democrático y de la necesidad de unas leyes y un ejército para dominar. Sienten temor ante la desigualdad, las disensiones, las dificultades que plantea la amistad, las consecuencias de la competitividad. Son conscientes de la imperfección del ser humano y del uso inadecuado de la técnica. Sus intereses se centran en la política, en el poder y el liderazgo. Se basan en situaciones concretas sin remontarse a aspectos más abstractos y generales. Así hablan de recurrir a la pesca, de construir balsas, de inspeccionar la isla, para ver qué frutos o alimentos tendrían (espacio exterior), mientras que las chicas destacan que lo prioritario sería construirse una vivienda (espacio interior).

Ya en la primera intervención tratan de que la forma de gobierno debe ser liberal y eliminan cualquier dictadura; a continuación ven la necesidad de vivir juntos con un jefe. Consideran que el grupo es necesario para sobrevivir y unos opinan que el líder es necesario y otros, que no lo es. Veamos sus opiniones:

> **David:** "Si tuviéramos un líder ya entraríamos en el círculo vicioso de la competitividad. Tiene que haber distintos grupos, porque todas las personas tenemos una opinión distinta y por eso hay distintos grupos y por eso la mayoría acabaría gobernando en contra de la minoría que sería la oposición en contra. Para vivir en comunidad hay que saber aguantar mucho".

Y posteriormente añade:

"Es que un líder es el apoyo o el que mueve un poco las cosas por todos y es el que ejecuta un poco las decisiones. Es que un consenso total es casi imposible".
Juan Antonio: "Un líder está en función de lo que pida el pueblo".
Sergio: "Rara es la pandilla o grupo que no tenga un líder o cabecilla".
David: "Casi siempre es el más fuerte o el más inteligente".
José María: "Si elegimos un líder tenemos que estar de acuerdo con ese líder, un portavoz, no un líder, que sea el que transmita la opinión del resto".

Comentan el libro de ORWELL (1946): "Rebelión en la granja" y las cuestiones que allí se plantean en torno al liderazgo. El líder está para lograr sobrevivir, cuando no se tiene confianza en uno mismo. Una de las características que debiera tener es la de ser justo. Es necesaria la confianza entre todos para ser un líder:

Sergio: "Cuando no tienes confianza en ti mismo, necesitas un líder que te dirija, que te mande".
José María: "Eso es no tener personalidad ninguna. No tener confianza en uno mismo, ni en los demás. Para tener un líder tenemos que tener mucha confianza entre todos".
Sergio: "Y si hubiera un líder, ¡que fuera justo!"

Pero no todos están de acuerdo, en que tenga que haber un líder, así Daniel dice:

"Yo creo al revés, que tendríamos que ser todos un líder".

Y Jorge considera que no es necesario, porque al ser sólo ocho (en la "isla"), no es necesario complicarse la vida tanto y José María aboga por una comunidad liberal en la que cada uno tenga su propia opinión. Critican a los líderes políticos (Jomeini) y consideran que en España decrece la buena opinión sobre ellos, contrastan la política española actual con la del anterior Régimen y discuten el sentido del Ejército, que es otro de los temas tratados por casi todos los chicos y que las chicas no mencionan:

Sergio: "Es la minoría la que manda a la mayoría porque tiene el poder, por medio de las armas se somete a los demás".
David: "El ejército llega de alguna manera cuando aparecen esas tensiones de las que hemos hablado. El ejército es un apoyo para dominar a los demás, ¿qué es si no una dictadura? y si volviéramos al ciclo acabaríamos formando un ejército".
José María: "Yo creo que la supervivencia no tiene que ser militar, porque si un grupo es militar esa sociedad sería horrible".

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

El tema del liderazgo y el del ejército no aparecen en su conversación. Frente a las relaciones de poder de sus compañeros a ellas les preocupa cómo afrontar la supervivencia y fundamentalmente la convivencia del grupo, las relaciones humanas. Su principal temor es el miedo a no llevarse bien, pero consideran al grupo como elemento de apoyo y estímulo para vivir, manifestando así el sentido de afiliación:

Juani: "Yo creo que en un principio discutiríamos mucho, yo creo que hasta habría a lo mejor alguna separación".
Nuria: "Yo creo que al principio nos llevaríamos muy mal".
Ana: "Pero también pensaríamos que estando una sola pues que es peor, ¡yo qué sé!, es mejor tener a alguien que te esté animando".
Juani: "A quien le puedas contar tus problemas".
Gema: "Pero también yo creo que llegaríamos a ser más responsables y a ayudarnos más, porque ahora, quieras o no, aunque te ayuden hay más enfrentamientos con la gente y ahí pues nos uniríamos mucho más. Yo creo que todo eso nos serviría para aprender algo aunque después muriéramos".
(...) "Yo creo que lo primero que nos tenemos que plantear son las posibilidades que tenemos de sobrevivir aunque son mínimas pero, no sé, pues hacer algo para seguir adelante".

Consideran que es necesario aceptar las opiniones de todas, sin ningún tipo de discriminación. Esto lo ven fácil al ser solamente ocho personas, cada una se encargaría de una cosa. Aprenderían cosas nuevas. Consideran que es necesaria una buena comunicación, para la que sería esencial aprender a convivir y tener interés por adquirir nuevos conocimientos:

Juani: "Yo creo que hay que aceptar las opiniones de todas y ¡yo qué sé!, a base de votación".
Ruth: "Pero yo creo que no sería muy complicado, porque al ser ocho solamente, no tendríamos que pensar mucho".
Juani: "Sería una sociedad muy fácil porque casi no habría marginados, nada más que lo que nosotras quisiéramos, no habría ni racismo ni nada, sería todo muy fácil".
Ruth: "Pero sería muy aburrido".
Juani: "¡Y tan aburrido!"
Nuria: "Pondríamos todos los medios posibles para intentar pasarlo bien y tal, pero...".
Alicia: "Podríamos encargarnos cada una de distintas cosas".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Aquí de nuevo aparece el tema del liderazgo, suscitado por los chicos, que ven necesaria su figura, llegando incluso uno de ellos a proclamarse como tal. Pretende que la sesión se convierta en un psicodrama, más que en un grupo de discusión; pero el grupo no le sigue y dramatiza la situación él solo. Las chicas, al igual que sus compañeras de Primero, tampoco ven necesaria la existencia de esta figura, y se muestran partidarias de la ayuda y la cooperación e imaginan qué pasaría si no hubiera un líder:

José Ignacio: "Yo pienso que lo primero que se tendría que hacer sería buscar entre los restos del avión que ha caído y buscar víveres, después ya habría que organizarse de manera que los mayores hiciesen el trabajo más pesado y los pequeños ayudasen".
Gema: "Sería una isla desierta. Tampoco creo que tengan que ser los mayores los que hagan el trabajo más duro, sino que pienso que sería mejor que organizara todo el más cualificado".
José Ignacio: "No, pero yo no he querido decir que los mayores sean los jefes, sino que sean los que hagan el trabajo más duro para no cansar a los pequeños".
Julián: "Lo que hay que hacer es una votación porque aquí debe haber alguien que diga lo que tiene que hacer cada uno".
Carmen: "Yo pienso que no, yo no estoy de acuerdo con éstos. No, yo pienso que todos nos deberíamos ayudar a todos pero no tiene que haber un jefecillo que diga: "tú aquí, tú allí, tú haces esto y tú lo otro". Entre otras cosas porque creo que ya somos bastante mayorcitos como para saber lo que tenemos que hacer".
Julián: "Yo no te estoy diciendo eso, sino que haya alguien que pueda dirigir las cosas que vamos a hacer, para que no haya un lío".
Carmen: "No tiene por qué haber un lío, porque si nos ponemos todos de acuerdo...".
Eva: "El que quiera sobrevivir que lo haga y si no, pues ya sabe lo que hay".

Las chicas ven menos dificultades en la organización que los chicos, están más predispuestas a la cooperación que al liderazgo e insisten en el reparto de tareas:

Mª Carmen: "Creo que en una situación como ésta todos se deben ayudar, o sea no debe haber un jefe sino que entre todos, unos hagan unas cosas, otros hagan otras cosas, pero que todos participen".
Gema: "Pero no sólo ayudarnos en el trabajo, sino también en saber repartir las cosas en el tiempo que hay que repartirlas".
Carmen: "Aunque han quedado ocho supervivientes, también tenemos que pensar en los demás, porque si no te estarías volviendo egoísta".
María: "Siempre piensas solamente en ti, no vas a coger los frutos para todos".
Julián: "Habría un momento en que tú no tuvieras comida y los demás sí".
María: "No, porque se administraría la comida".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

En la "isla" el tema que surge en primer lugar, es el de la organización, tema que se repite a lo largo de la conversación. Organizan el trabajo, el ocio, la enfermedad, la comunicación, el diálogo, las leyes, los castigos y al igual que sus compañeros de 1º de B.U.P. enseguida mencionan la necesidad de un líder. Una vez que comprueban que están solos y que son ocho, dicen que lo que hay que hacer es nombrar a un jefe, al que sea más inteligente. Uno de ellos considera que no tendría que haber jefes, todos tendrían que ser iguales, lo que podrían hacer sería dictar unas normas y castigar al que las inflingiera. No obstante, otro (como en el grupo de chicos de Primero) se erige en líder al que hay que adherirse. Así, Javier les propone:

> "Quien quiera seguir viviendo hasta el final que se venga conmigo y a aprovechar lo que quede".

El grupo lo critica, pero él se justifica diciendo que lo que intenta es sobrevivir. En esta situación existe la oportunidad de realizar algo que guste a todos como cazar, pescar, hacer determinados actos por los demás. Insiste en la necesidad de diálogo, cuanto más se conozcan más se comprenderán, temen la falta de cohesión, para ello harán reuniones organizadas con autocrítica personal. Hay que organizarse y evitar conductas agresivas, todos están de acuerdo en que hay que respetar a los demás. El temor y la necesidad de la separación como características de la personalidad masculina que apuntaba GILLIGAN, se hace aquí patente. Así Francisco opina:

> "Aparte de la comida, debemos organizarnos de tal forma que si hay algún problema entre nosotros no lleguemos a las manos ni a mayores, vamos, o sea, que seamos jueces entre nosotros mismos, teniendo en cuenta que cada uno tiene unos gustos muy diferentes y que hay que respetarlos".

Insisten en el tema de la comunicación y en la necesidad de soledad y de intimidad para reflexionar. Este es un nuevo tema que no han mencionado ni los chicos ni las chicas de Primero:

> **Francisco:** "Yo creo que es muy importante que cuando estemos realizando una actividad física, como la recolección, debamos hablar entre nosotros, comunicarnos. Nunca ir cada uno por su lado y otra idea que me parece muy interesante es que después de nuestra actividad nos reunamos y decir: "hoy me he dado cuenta de que tal cosa es de esta forma y no lo sabía", además da gusto compartir las opiniones".
> **Javier:** "Estas cosas que hablamos me parecen importantes. Como individuo, a pesar de mi necesidad de relación con los demás, necesito un horario libre que se pueda utilizar para muchas cosas como la reflexión, etc. Lo propongo para de alguna forma encontrarnos a nosotros mismos en soledad. ¿Entonces qué os parece la idea de que en algún momento del día o de la semana tengamos nuestro rato libre?"

Lo organizan todo, desde el tiempo de reuniones hasta el tiempo de soledad, cómo ha de ser el ocio o las actividades de exploración del mundo exterior. En la organización

para buscar comida irán de dos en dos, estas parejas serán rotatorias con el fin de conocerse mejor entre ellos y uno propone que se podrían reunir a una hora todos los días en el mismo sitio y charlar entre ellos, divertirse, hacer fiestas, escuchar música, jugar, etc. Los chicos de Tercero abogan por la exploración del espacio exterior, por la investigación del terreno, o de la organización ante la enfermedad y la muerte, mientras que las chicas, como veremos, exploran más el campo de los sentimientos, del espacio interior. Así Paco les pregunta:

> "¿No creéis que también es importante una tarea de investigación, para ver el entorno nuestro, dónde nos encontramos ahora mismo, saber los inconvenientes que tenemos alrededor y poder investigar nuestro entorno y centrarnos un poco mejor y adaptarnos al nuevo medio?"

Ante esta situación imaginaria lo que realmente les preocupa es la organización a todos los niveles. Se alegran de la ventaja de poder servirse de la experiencia de los demás, de poder compartirla, de poder ayudarse unos a otros. Contemplan la posibilidad de que alguien pueda caer enfermo y se preguntan quién realizaría su trabajo y si mantendrían su vida. Si esto fuera gravoso para el grupo, verían como solución la eutanasia. Cuando se fueran haciendo más viejos o tuvieran accidentes, Francisco opina que el trabajo se repartiría conforme a las situaciones y a las posibilidades y cuando fuera necesario se reorganizaría el trabajo:

> **Francisco:** "Nos repartiremos sus horas y cuidado".
> **Miguel:** "Si alguien estuviese enfermo la obligación de todo el grupo sería que la persona más adecuada se quedase a cuidarle y los demás se repartirían sus horas de trabajo".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Lo primero que tratan es de la supervivencia, de la búsqueda de un lugar para sobrevivir. Una de ellas pregunta a las demás cuál va ser la organización política, pero a otra le urge más saber qué es lo que va a pasar cuando hayan muerto todas y sólo sobreviva una; de esta forma manifiestan su escaso interés por la figura del líder, frente a los chicos de 1º y 3º de B.U.P.

Entablan una discusión en torno a lo positivo y negativo de las normas sobre si coaccionan o no la libertad, aunque creen que no tienen por qué pensar todas lo mismo, de forma que todavía está presente en ellas el relativismo moral.

La solución sería el voto; la forma de gobierno sería la democrática y para que nadie estuviera descontento tratarían de llegar a un consenso (GILLIGAN). Pero lo que realmente les preocupa son los problemas que puedan surgir en la convivencia, la posibilidad de que haya rencillas. Consideran que necesitan madurar, conocer las opiniones de las demás, sus explicaciones; en definitiva, dialogar (en esto coinciden los

chicos y las chicas de Tercero). La minoría tendría que rendirse a la mayoría. Habría que exponer todas las ideas y elegir la mejor. Destacan que hay que tener en cuenta el carácter de las ocho, ya que para unas, al haber variedad de caracteres, la convivencia sería al principio más difícil, otras opinan que al principio sería mejor porque estarían más compenetradas que al final, en que se dividirían en grupos.

Al igual que sus compañeras de Primero se plantean para qué hacer una serie de cosas si no tienen quién les sobreviva y contestan que por mantenerse vivas y para poder crear el propio futuro, por encontrar a alguien, e incluso piensan en la vida futura después de la muerte.

Se trata de que todas realicen las mismas tareas, de eliminar el sexismo, de ser en definitiva cooperadoras (PIAGET), es ésta una cuestión que aparece clara y que los chicos no mencionan, así dice Ana:

> "Habría que trabajar en equipo porque ahora somos muy independientes. Creo que si lo consiguiéramos sería bastante bonito".

En esta situación unas echan en falta a los hombres y otras no. Discrepan a la hora de enjuiciar si la relación es mejor en el grupo de chicas o en el de chicos:

> **Mª Jesús:** "Yo creo que siempre se llevarían mejor ocho hombres que ocho mujeres juntas".
> **Ana:** "Los hombres estarían más unidos, porque ellos siempre están jugando juntos al fútbol, etc., pero las mujeres son más independientes".
> **Elena:** "Te voy a decir una cosa, si hay un grupo de mujeres y un grupo de hombres y el de las mujeres está muy unido y se lleva bien, es mucho mejor éste que el de los hombres. Yo creo que sería ideal, vamos".

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

No le dan demasiada importancia a la cuestión del liderazgo, lo ven como algo ya pasado, no les gusta ni dirigir ni ser dirigidos. Una de las chicas plantea, ya bastante adentrada la discusión, si alguien tiene el "instinto de líder", la mayoría dice que no y una de ellas dice que ya lo ha perdido.

8.2.6. EL OCIO

Los chicos hablan de dedicar un tiempo al ocio y de los distintos tipos de diversión, manifestando un sentido más lúdico de la vida que las chicas. Los pequeños recuerdan los juegos de su infancia y hacen un análisis del tiempo libre durante el curso escolar y en las vacaciones; hablan de la monotonía. En el caso de los mayores también supone un tiempo de reflexión y de conversación para conocerse mejor. Las chicas de Tercero hablan de juegos, pero es para exponer cómo han influido en el desarrollo de su instinto materno (juegos de muñecas), o del sexismo de los juguetes. Las chicas de Primero cuentan las incidencias de una fiesta, relacionando los distintos comportamientos con la responsabilidad moral; es decir, que los discursos de las chicas y de los chicos van por distintos caminos.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

Temen aburrirse, echan de menos las discotecas, los coches, jugarían a los juegos infantiles, al escondite, a la cuerda, a hacer balsas, a trepar por los árboles, a hacer campeonatos, a jugar al golf, a la pata coja, etc. Pero su discurso se limita a lo concreto, sin avanzar hacia otras reflexiones, como harán sus compañeras, demostrando un nivel más bajo en su grado de madurez.

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

Dentro del tema del ocio me parece interesante el relato que hacen sobre las fiestas como ejemplo de lo que entienden por libertad y responsabilidad. Comienza Montse a contar una experiencia en la que sus padres se fueron de casa durante cinco días, se quedaron solas las dos hermanas e hicieron una fiesta. De esta forma comprobaron que se tiene mucha libertad, pero también mucha responsabilidad, viéndose obligadas a mentir a sus padres sobre los desperfectos que produjeron sus amigos en la casa:

> **Montse:** "Yo, a mis padres les tuve que mentir. Les dije que me había subido a la taza del water a arreglar la cisterna. Y que del peso se había roto la tapa y me colé. Y mis padres, pues sí, se lo creyeron, pero ¡vamos! que si se llegan a enterar de lo que había pasado, yo no sé. Yo me sentía a medida que iba avanzando la fiesta, me sentía fatal. Pero que no, que abusé de la libertad que me dieron y que no la supe administrar bien".

Nuria cuenta la experiencia de las fiestas de los pueblos y de cómo mienten a sus padres sobre la hora de la llegada a casa:

"Nos preguntaban que a qué hora habíamos venido, decíamos que a las cinco, aunque hubiéramos venido a las ocho o a las nueve. También montamos una pequeña fiesta y nos juntamos chicos y chicas y bueno, un descontrol...".
Montse: "Los jóvenes de ahora, o sea normalmente, abusamos más de la libertad".
Alicia: "Los padres eran más responsables a nuestra edad".
Montse: "Y sin embargo, como nosotros no tenemos otra cosa que hacer que estudiar y pasárnoslo bien, nunca administramos ni tenemos un límite y normalmente luego te das cuenta y dices:"¡jo!, ¿pero cómo he hecho esto?, no sé".
Nuria: "Pero antes también hacían fiestas".
Gema: "Pero mi madre con diez años se puso a trabajar".
Alicia: "Solían ser más ordenadas".
Nuria: "Eran los típicos guateques que hacían en casa de una amiga y es que ahora somos mucho más bestias".
Juani: "Antes estaban las madres de carabinas, como se suele decir, mirándolo todo, ver que no pasaba nada entre ellos y cosas así".

Comentan también la falta de colaboración de los compañeros en las fiestas del colegio a la hora de hacer limpieza y de llevar música:

Alicia: "Por eso no hay colaboración para hacer cosas así porque no tenemos confianza en nuestro comportamiento. Sabemos que luego allí pasamos de todo y no somos responsables, aunque primero hagamos muchos planes de organización y tal, pero en fin. Supongo que esto que digo os habrá pasado a todas y que estaréis de acuerdo conmigo".
Nuria: "Quieras que no, siempre es más divertido hacer algo que está prohibido. Disfrutas más cuando no te dejan".
Alicia: "La verdad, que aunque creamos que tenemos que ser responsables y eso, nunca lo hacemos, y es que en los viajes no queremos que vengan nuestros padres ni nadie, para hacer el "gamba" por ahí". Yo creo que aunque primero tengamos un pensamiento muy responsable, al final siempre haces lo contrario".
Montse: "Somos muy irresponsables, yo creo. Sobre todo hasta la edad de los dieciséis o diecisiete". Porque es cuando empezamos a tener más libertad y no la sabemos aprovechar".
Juani: "Luego la responsabilidad depende de las circunstancias en que vivas, en que te encuentres, porque eso también influye mucho".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Este grupo se centra en comparar la monotonía de la "isla" con la monotonía de la vida cotidiana, que sin embargo prefieren y con la monotonía de las vacaciones. Establecen un paralelismo entre la vida del campo y la de la ciudad:

> **José Ignacio:** "Te aburrirías, levantarte a las doce, irte a bañar, quedarte tumbado, tienes que tener cosas que hacer".
> **Carmen:** "Date cuenta la vida que llevas ahora. Tú te levantas, vienes al Instituto, cuando se acaban las clases te vas, comes, luego si puedes sales o te quedas a estudiar. Llegas, cenas, estás viendo un rato la tele o lo que hagas y te acuestas. Habrá días que hagas lo mismo, pero habrá días que te surge cualquier cosa, que cambias, que digas: "ahora voy a recoger todo esto y me voy a subir la montaña. ¡Es monótono!"

Posteriormente añade:

> "Es más monótono todavía, porque ahora hay tardes que sí puedes salir pero otros días te quedas a estudiar, otros a ver la tele. Pero estar de vacaciones, que no tienes nada que hacer, siempre salir a pasártelo bien...".
> **José Ignacio:** "Pero hay un momento que te cansas".
> **María:** "No, cansarte tampoco".
> **Roberto:** "Cansarte no te cansas. LLegaría un momento en que estarías harto de tanta discoteca".
> **Carmen:** "Y la vida en la isla depende de cómo te la montes, así vas a vivir".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Destacan como fundamental la necesidad de diálogo, reunirse a una hora todos los días en el mismo sitio y charlar entre ellos, criticarse, divertirse, hacer fiestas, escuchar música, jugar a las cartas, al ajedrez, etc.:

> **Francisco:** "Yo creo que es muy importante que cuando estemos realizando una actividad, tanto física como la recolección, etc., debamos hablar entre nosotros, comunicarnos. Nunca ir cada uno por su lado y otra idea que me parece muy interesante es que después de nuestra actividad, reunirnos y decir: "hoy me he dado cuenta de que tal es de esta forma y no lo sabía; además da gusto compartir las opiniones".

Y como contrapartida está la soledad que también es necesaria para reflexionar y que ya vimos en anteriores páginas; la soledad del solitario que alguno la verá como insolidaridad. Vuelven a plantear el tema de las fiestas. Alguien pregunta si les gustan

las fiestas, a lo que Francisco contesta:

"Aquí cada uno ve la fiesta como quiere, porque hay gente que disfruta apartándose un poco, mirando cómo los demás disfrutan. Tenemos que dejar elegir a cada persona, teniendo en cuenta la disparidad. Sería muy importante que nos conociéramos cada uno, porque en ciertos momentos te distancias un poco más".

Javier propone como elementos de la misma, la baraja y el alcohol y Francisco añade:

"Yo, lo primero que voy a hacer en esta sociedad es pasármelo bien. Lo que no hice antes lo haré ahora".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Como ya hemos indicado, las chicas de Tercero hablan de sus juegos infantiles relacionándolos con el instinto materno y analizan la educación sexista que su padres les han dado a través de los juguetes:

Ana: "Yo, por ejemplo, ¿qué quieres que te diga?, mi primo cuando era chiquitín le gustaba tener una muñeca y jugar con una muñeca y sus padres no se la podían dejar porque decían que era maricón y el niño no tiene nada de maricón".
Elena: "A lo mejor yo he podido ser rara, a mí la verdad es que nunca me han atraído. Yo tenía muñecas, tenía una que era muy larga, y jugaba con ella, pero no sé, no es decir que sólo haya tenido muñecas, yo, por ejemplo, he tenido clips, he tenido scalestrix, he tenido muchas cosas y me lo he pasado muy bien y he tenido pelotas y he jugado al fútbol".
Sonia: "Mira, mis padres se creían que iba a ser un niño, entonces cuando nací me habían comprado un fuerte, sí, sí, porque estaban seguros de que yo era un niño, pero cuando nací y se encontraron una caja más grande que una casa, mi padre decepcionado dijo: "¿qué voy a hacer con todos estos juguetes?" Entonces yo era una cría pequeñita y lo primero que haces es coger cualquier cosa para entretenerte. Si a ti te ponen un fuerte no te vas a poner a llorar, entonces te pones a jugar con lo que te den. Yo, por ejemplo, me lo he pasado mejor con una pistola y me ponía a tirar petardos por toda la casa y yo he jugado con mis primos siempre, con chicos, y yo jugaba a los coches y jugaba a todo".
Ana: "Yo he tenido scalextric, he tenido clips, pero a mí, lo que más me ha llamado la atención siempre han sido las muñecas".
Elena: "Yo he tenido de todo porque yo no tengo ninguna hermana, yo me he ido con mis hermanos y he tenido pistolas, yo es que tengo primos y solamente tengo una prima pequeña y me iba con ellos y como dice Sonia yo jugaba con ellos a los indios, pero a mí lo que siempre me ha atraído ha sido mi nenuco y mi biberón y siempre con mi niño, ¡ay, mi niño llora! A mí es lo que siempre más me ha atraído. A lo mejor hay gente que tiene el instinto materno más desarrollado y está más preparada para eso y hay gente que no".

Elena piensa que el instinto materno en el futuro nada tiene que ver con los juegos y Ana corrobora su tesis:

> "Yo tengo comprobado que en mi caso, en cierto modo, ha pasado eso. Yo, el cariño que no encontré con mis padres, cuando yo nací, lo cogí a mi muñeco. Por eso tengo el instinto materno más desarrollado, me encanta jugar con los niños".

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

En su conversación exponen simplemente sus gustos actuales sin trascender hacia otros temas. Piensan que se puede vivir por placer, para reirse, beber para olvidar, y todos están de acuerdo en la necesidad de la música como dice David:

> "¿Qué haría yo sin música?, yo me muero sin música".

Fabricarían instrumentos musicales, guitarras, pilas, radios, cassettes, etc.

8.2.7. LAS NORMAS

Este es otro de los puntos en que más diferencias he encontrado entre los chicos y las chicas, tanto de Primero como de Tercero. Los chicos están muy interesados por el tema de la justicia, de las leyes, incluso están de acuerdo en la conveniencia de que sean escritas, de manera que si no las cumplen han de ser castigados. En el caso de los chicos de Tercero es el tema que más les ha apasionado. Por el contrario, a las chicas no les interesa tanto el tema y muestran una actitud más comprensiva y tolerante a la hora de su aplicación. De nuevo vemos reflejadas las tesis de PIAGET y GILLIGAN en torno a la justicia y a las sanciones, tanto en el sentido que les dan como en su aplicación.

Este tema ha sido abordado fundamentalmente por el grupo de chicos de Primero y los alumnos y alumnas de Tercero, quienes demuestran un mayor grado de desarrollo y autonomía, al ser capaces no sólo de enjuiciar su propia conducta, sino también la de los demás, a la luz de unas normas morales.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

Son necesarias las leyes, unas leyes aceptadas por todos. Así Jorge dice:

> "Lo que tendríamos que hacer es sacar unas leyes para regirnos y que fueran aceptadas por todos".

Se plantean para qué sirven las leyes y si éstas se hacen para mucha o poca gente. Jorge apunta que las soluciones para gobernar están en las leyes. Javier no piensa en el castigo como solución al que inflinge las leyes y David cree que con ese número de personas no se va a ir condenando a la gente. Y se entabla el siguiente diálogo:

> **Javier:** "¿Y qué? Te saltas una ley y ¿le vas a pegar, le vas a llevar a la cárcel, le vas a dejar sin comida?"
> **David:** "Si quedan ocho supervivientes no vas a ir condenando a la gente. Unas leyes no serían la solución, porque para ocho personas no es plan".
> **Javier:** "Tiene que haber una persona".
> **David:** "Las leyes tienen que estar hechas para una sociedad grande no para una sociedad de ocho personas, y entonces ¿cómo nos organizamos?"
> **J. Antonio:** "Lo que está claro es que siempre habrá competencia, por ejemplo, si nosotros nos encontramos con otros no podremos decir que somos iguales porque siempre habrá algunos marginados que no podrán ser iguales".
> **Javier:** "Lo que tendremos que hacer es enseñar a nuestros hijos a sobrevivir, no como hemos llegado a este desastre sin técnicas para sobrevivir".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Ven las obligaciones como sinónimo de monotonía, aunque necesarias para conseguir lo que se necesita. En el caso de que alguno no cumpliera estas obligaciones, creen que se marcharía del grupo. Insisten en que es fundamental respetar a todos y que todos trabajen. Achacan la falta de respeto en "la sociedad anterior" al desconocimiento y a la falta de comunicación:

> **Francisco:** "Eso creo que sucedía por el desconocimiento que existía de las personas, porque en una ciudad había mucha gente y no se conocían, pero ahora mismo nos podemos conocer; todo es importante para la armonía que hay entre nosotros. Yo creo que aunque alguien fuera muy perezoso, por sólo mantener la armonía y sentirse bien con el grupo, se aguantaría los disgustos, que no serían muchos. Ahora sabes que tienes siete compañeros, que dependes de ellos y cada uno de nosotros dependemos de todos los demás".
> **Javier:** "Antes pasaba que la sociedad era tan grande, el sistema era tan complejo y masificado, que existían multitud de problemas por falta de comunicación. Antes cuando tú perjudicabas a los demás, se repartía entre tantas personas que apenas lo notaban, pero aquí se nota".

Al tema que más tiempo han dedicado ha sido al de si las leyes deben ser o no promulgadas, si ha de haber o no excepciones a la regla y a las cuestiones jurídicas en general:

> **Francisco:** "Con respecto a las leyes debemos amoldarlas a nosotros, según nuestra sociedad. No crear una ley y dejar que se estanque, porque eso pasaba antes, estaban en desacuerdo el tiempo real con el tiempo legal. Tenemos la ventaja de esta pequeña democracia y los problemas se van a poder solucionar rápidamente".

Tendrían todos voz y voto y Javier va más allá, diciendo que esas leyes deben ser promulgadas:

> "Me parece que si alguna de estas leyes que se dictaran no se escribieran, algún día en que uno tenga la razón pero los otros siete digan que no, me parece injusto entonces que en ese momento se haga caso a la ley de esos siete".

Así lo corrobora Miguel:

> "Tendríamos que hacer las leyes para si algún día hay algún problema social, pues resolverlo".

Se plantean cómo votar para que esas leyes se lleven a cabo, para que no prive el interés personal sobre el colectivo. Francisco lo razona así:

> "Sí, porque quiero evitar que al dictar una ley no se contradiga con nada, es decir, con otra ley diferente. Porque ¿cuál sería la mejor? Opto por una constitución de

leyes generales para así poseer una base".

También tratan de que se deben poner sanciones, si se obra mal, castigos y horas extra de trabajo. Pero Javier les plantea una situación concreta:

"Ponéis unas leyes y cinco personas, por ejemplo, están a favor y tres en contra, por esas tres existe. ¿Qué puede pasar si alguien se niega a acatar ese tipo de ley?"
Francisco: "Un castigo sería que trabajase dos horas más. Es sólo una manera de coaccionar a ese individuo para verle y hacerle reaccionar".

Unos consideran que la finalidad del castigo ha de ser fundamentalmente correctiva, se trataría de reequilibrar la armonía perdida, para la que habría que contar con el culpable. Otros hablan más de diálogo que de castigo, creyendo que eso hará que la gente se disperse más. La solución estaría en el diálogo para evitar la pelea y si se pelean, intentar la reconciliación, intentar hacerle ver que no está bien lo que ha hecho:

Miguel: "Yo pienso que a veces los castigos son necesarios para dar ejemplo a los demás. Si una persona ha infringido una ley, que se aceptó por mayoría, entonces se le impone un castigo y ya no se atrevería a infringir otra vez esa norma. El castigo debe estar impuesto por el grupo".
Luis: "Se tiene que pensar antes en la acción. No se puede dejar al culpable sin participar, no sería justo".
Francisco: "El castigo debe ser lo menos agresivo posible, no se debería castigar ni física ni mentalmente, se debería ser comprensivo".
Angel: "Yo creo que se debería avisar primero y a la segunda o tercera es cuando se le aplicaría el castigo".

Se plantean el caso de las mayorías y minorías y quién tiene razón cuando hay dos ideas, porque se puede estar haciendo lo que cinco personas quieren, y no ser lo correcto. En este sentido opina Javier:

"Me parece Félix que aquí hay que hacer caso a la mayoría, porque son más las personas que se benefician, aunque tú creas que sea más correcta otra actitud, porque la verdad no existe. Debemos movernos para la mayoría, la cuestión es que sobrevivan los más posibles, por lo que tenemos que hacer caso a la mayoría".

De nuevo se centran en la discusión sobre las normas:

Miguel Angel: "Aquí se ha estado hablando de normas, pero normas, sólo se han aprobado o dicho dos o tres, estamos discutiendo cómo crear y llevar las normas pero lo principal y más grave es que sólo se han hecho dos o tres. Es que sólo se ha propuesto trabajo y diversión".
Paco: "Es lo más importante y esencial. Son como polos opuestos, porque hay gente que le gusta trabajar y lo importante es hacer lo que nos gusta".
Félix: "Es que aquí sólo se ha propuesto trabajar, hacer fiestas y se pueden hacer muchas cosas, yo no digo jugar al fútbol, estamos ahora en un sitio, después de cierto tiempo nos podíamos ir a otro".

Del trabajo opinan que puede ser entretenido, practicando actividades como la marcha, aprender a tocar la batería, etc.

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Se plantean hasta qué punto son necesarias las normas y las leyes, ya que consideran que si las personas fueran responsables, no harían falta:

> **Nuria:** "Yo creo que si tienes una responsabilidad, unas responsabilidades no hacen falta leyes, ni nada de eso".
> **Ana Mari:** "Vives consciente de que lo que es malo para ti también lo es para los demás".

Ven la existencia de las normas como una forma de coartar la libertad; creen que son necesarias pero con unos límites. Entablan una polémica discusión en torno a lo que entienden como libertad ("Lo que es malo para ti también lo es para los demás; al convivir no somos completamente libres") y lo que entienden como normas: ("podríamos ser libres si lo organizáramos todo bien").

Otra solución es llegar a una postura intermedia que pueda satisfacer a todos y no seguir una postura monolítica (no tratan el tema de los castigos como sus compañeros). Lo primero que prohibirían sería el asesinato y el robo. Para que el robo no se produjera lo mejor sería repartir, dice Sonia.

Ana considera que el egoísmo que hay en el mundo no se daría entre ellas. Ponen el ejemplo de que una de ellas tuviera una pepita de oro, si a una le apeteciera tenerla, la dueña tendría que prestársela, el problema surgiría cuando ésta no cediera:

> **Ana:** "Pero entre nosotras no se daría, yo creo que las cosas se han hecho así para que no ocurra esto, o sea, para no entrar en enemistad, para no quedar en ridículo. Tenemos que respetarnos todas".
> **Elena:** "No sé, tampoco sabrías cómo actuarías ante esta situación, no sé, a lo mejor ahora llevas un reloj que a mí me gusta, a mí no se me ocurre quitarte el reloj, pero no sé cómo actuaría en ese caso porque yo simplemente a lo mejor me lo llevaba".

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

En la organización del grupo, sería necesario que todos estuvieran unidos para poder sobrevivir (cooperación), de esta forma las normas de conducta serían innecesarias. Se preguntan cómo hay que regirse y constatan que sin obligaciones, dejando que cada uno viva como quiera, siempre que no moleste. Está claro que ninguno quiere normas, todos

quieren ir a su libre albedrío, y una chica considera que si hay algo que se sale de lo normal y puede molestar a los demás, entonces sería necesario hacer algo. Las normas no se impondrían, se sugerirían, con la condición de que fueran buenas para todos y contaran con el acuerdo general.

Un chico plantea la necesidad de que haya alguna norma para castigar al que haya cometido una falta, tendría que haber normas para compartirlo todo. En la sociedad actual las normas son necesarias, entre otras cosas, porque las personas no se conocen, hay todo tipo de personas, buenas y malas, que luchan por todo tipo de ideales, pero en la "isla", sólo son ocho personas, todos se conocen, aunque tengan distintos gustos, pero en el fondo todos son jóvenes y ninguno tiene un instinto que le llevara al asesinato o a la violación, por lo tanto serían innecesarias. Hacen hincapié en el respeto a la intimidad.

8.2.8. LA JUSTICIA Y LA RESPONSABILIDAD

Es un tema que ha sido abordado por todos los grupos. En general se sienten responsables de sus estudios y ante su familia. Los chicos de Primero apenas tratan el tema. Las chicas de Primero, aunque ven que tratar de estos temas es bastante complicado profundizan mucho más y los relacionan con la familia y cuestionan si su comportamiento es responsable. Los alumnos de Primero Mixto analizan la justicia del mundo exterior, aunque permanecen en un estadio moral bajo (Ley del Talión). El enfoque que dan los alumnos de Tercero al tema supone un mayor grado de abstracción.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

No tratan de una manera explícita el tema de la justicia. En cuanto a la responsabilidad la tónica general es que se sienten responsables ante sus padres y ante los estudios. Así opinan algunos de ellos:

> **Jorge:** "Me siento responsable en esto de venir al colegio, porque nosotros lo hemos elegido, porque no es obligatorio el B.U.P., porque si quieres vienes y si no, pues no vienes".
> **Sergio:** "Me siento responsable cuando, por ejemplo, mis padres o alguien deja esa responsabilidad de cuidar a mi hermana o cosas así".

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

Hablan de una forma explícita en torno a la justicia, para criticar los castigos colectivos, aunque prefieren asumir una culpa colectiva antes que delatar al culpable. Al igual que sus compañeros también se sienten responsables de los estudios y de su familia, destacando (cosa que no hacen los chicos) la importancia de la ayuda doméstica y que la responsabilidad se da donde quiera que uno esté. Ligan el concepto de la edad al de la responsabilidad. Consideran importante que los padres les vayan dando cada vez más autonomía y creen que la juventud actual es poco responsable. Creen que los padres a su vez también deben ser responsables, demostrando, una vez más, el apego que sienten hacia sus progenitores.

Libertad y responsabilidad se analizan a través del relato de una fiesta casera o fiestas de los pueblos, como ya hemos reflejado al hablar del ocio. Se vuelven a comparar con sus madres y con los mayores en general, estos puntos de referencia y de apego no los manifiestan los chicos. Aún se ven inmaduras para ser responsables y se preguntan si

la responsabilidad puede ser enseñada o no. El modelo para ellas son los padres, aunque luego deban adquirir una autonomía moral.

Analizan el grado de responsabilidad de la juventud actual, para unas es más responsable que la de antes y para otras menos. La responsabilidad la ligan a las circunstancias y destacan el hedonismo de nuestra sociedad. El tema propuesto para la discusión les resulta complejo, como lo manifiesta Alicia:

> "Esto nos resulta un poco difícil porque son términos abstractos y tampoco sabes muy bien cómo se manifiesta eso. Por ejemplo, cómo se manifiesta la culpabilidad, es un sentimiento de frustración hacia las cosas que hiciste bastante mal. La responsabilidad, es que yo no la podría definir, es algo que sientes como un deber, algo por lo que preocuparte".

Gema se expresa así:

> "Yo pienso que lo hacemos pero que no sabemos cómo lo definimos de una forma concreta, que está ahí. Lo reconocemos y sabemos que lo hemos hecho pero no sabemos definir lo que es realmente, porque es algo abstracto. No sabes expresarlo a los demás, tú lo entiendes y quizás los demás también, pero tú no sabes expresarlo de manera que ellos te comprendan".

En cuanto a la responsabilidad dicen:

> **Alicia:** "Yo creo que la responsabilidad la tenemos en todo momento, donde quiera que estemos y haciendo lo que sea".
> **Montse:** "Yo, personalmente, me encuentro con mayor responsabilidad cuando estoy sola y con mis amigos, sin mis padres. Normalmente cuando vas sola y te dejan ir a sitios pues ya vas adquiriendo más responsabilidad y te vas dando cuenta de las cosas".
> **Alicia:** "A mayor edad, mayor responsabilidad. Yo creo que los valores de moral e inmoral han cambiado mucho a lo largo de la historia. Pero ha habido un momento en que ha sido un cambio muy brusco, en consecuencia, otra visión de lo moral e inmoral. También es distinto en la situación en que te encuentres, pues es distinta la responsabilidad, por ejemplo, en el Instituto suelen ser los estudios. Sin embargo, en casa son otras cosas. Por ejemplo, hacer las tareas de la casa, lo ves todo desordenado y empiezas a recoger. En el trabajo que estés, según sea el trabajo, así son las responsabilidades".
> **Montse:** "Yo pienso que en los estudios, los estudiantes tenemos muchas responsabilidades. Pero también los padres se deben interesar y sentirse responsables por lo que hagan sus hijos. Porque si tú tienes unos padres que pasan de todo, que no se preocupan, para qué lo voy a hacer yo. ¡Hombre! tampoco que te estén ahí vigilando. La responsabilidad yo creo que es de ambos".
> **Gema:** "Yo creo que responsabilidad tiene toda persona desde que alcanza una edad determinada y ya le dejan más libre, le dan más libertades, entonces esa persona se hace cada vez más responsable, según cómo vaya creciendo y cómo vaya abriéndose paso en la vida".
> **Montse:** "Yo creo que los jóvenes de hoy en día no estamos preparados para ser

responsables de nuestros actos, estamos acostumbrados a que nos lo den todo hecho desde pequeñitos".

Ruth: "Yo creo que a mayor libertad mayor responsabilidad. Si te dejan más libertad, vas a tener más responsabilidad. Si estás con tus padres tienes menos responsabilidades que si vas con tus amigos y todo eso, tienes mayor responsabilidad".

Ya en el tema del ocio analizábamos el relato que hacían de las fiestas caseras y las fiestas de los pueblos, cuando sus padres estaban ausentes, como un exponente de su falta de responsabilidad. Discuten si la responsabilidad es enseñable o no y ven a sus padres como modelo a imitar y cómo sus enseñanzas y ejemplo constituyen un elemento decisivo en su desarrollo moral:

Gema: "Yo creo que si tienes unos padres que te han enseñado a ser responsable, siempre vas a ser responsable, pero si nunca te han enseñado a ser responsable, siempre vas a ser así y luego las amistades influyen porque yo conozco casos en que los padres son unas personas que son muy responsables y esa educación se la transmiten a sus hijos y luego los hijos con las influencias que tienen en la calle, esa responsabilidad la pierden".

Juani: "Yo pienso que la responsabilidad no se enseña, la responsabilidad es una cosa que tú adquieres cuando, no sé...".

Gema: "Pero puedes tener un modelo, tú tienes unos padres que son responsables, pues tú intentas copiar de tus padres porque son los que te están educando y más o menos intentas obtener esa educación".

Juani: "Yo, no sé, pienso que no es una cosa que se enseñe, que eso tienes que ser tú".

Montse: "Tú te tienes que dar cuenta de que la vas adquiriendo y que tienes que ser consciente de ella".

Alicia: "Pero además que cuando pierdes el ideal de tus padres... porque llega un momento en que el molde de tus padres se rompe. Porque tú empiezas a pensar por ti sola y entonces ¿qué responsabilidad tienes?"

Ruth: "Pues te la tomas tú. Pero desde el principio tienes que tener algo, una base".

Nuria: "Todo el mundo está haciendo lo que quiere, entonces tú también vas a lo tuyo. Pero eso sí, llega un momento en que tú piensas como quieres".

Gema: "Se necesita responsabilidad, pero tienes que tener a alguien que te la enseñe o te la muestre, porque por ti sola no va a salir. Sale algo, pero no sé".

Alicia: "Dirás que los niños huérfanos que están en la calle no tienen responsabilidad y no saben vivir por sí solos, se dan muchos casos y ellos ¿de dónde la han tomado, del aire? Y ellos no han tenido un modelo y para adquirir la responsabilidad no tiene que haber necesariamente un modelo".

Ruth: "Tú imagínate que en tu casa o en casa de cualquiera, tus padres pasan de ti completamente, pues tú pierdes la responsabilidad. Sin embargo, tus padres se preocupan por ti y tú dices: "mis padres se preocupan por mí", pero no sé, de alguna forma ya eres más responsable de tus cosas".

Ana Belén: "O tal vez sea al revés, cuando no se preocupan de ti, te tienes que ocupar más de ti y sin embargo, si se ocupan más de ti pues entonces tú dices...".

Gema: "Si el padre y la madre trabajan los dos y el hijo tiene que cuidar de su hermano, ese hijo ya es responsable".

Alicia: "Estás diciendo que la responsabilidad no depende de los demás, sino de ti. No se aprende. Un tanto por ciento sí. Porque si tus padres ves que pasan de ti, pues tú esa responsabilidad la pierdes de alguna forma".
Ruth: "No, empiezas a ser responsable por ti misma, la gente que pasa de ellos sus padres, están haciendo por ahí el "cabra".
Gema: "Pues hay gente que no y hay gente que sí".
Alicia: "No van a ser todos lo mismo. Yo creo que no hay ningún molde, lo aprendes tú".
Nuria: "Yo creo que eso depende de ti misma. Que siempre te ayude un molde, pues sí, pero no necesariamente".

Pasan a analizar la responsabilidad y el sentido hedonista predominante en nuestra sociedad y critican que se asocie el grado de responsabilidad con la edad, ya que no son siempre coincidentes:

Ana Belén: "Los padres dan responsabilidad en función de la edad que tienes".
Nuria: "Yo creo que la sociedad de ahora es muy irresponsable, que la de antes era más responsable, y que ahora los jóvenes se están yendo mucho".
Alicia: "Es que eran otras circunstancias. También la responsabilidad se adapta a las circunstancias".
Nuria: "Yo tampoco los considero muy responsables a la otra generación anterior a la nuestra. A todo el mundo le gusta pasárselo bien y hacer cosas así, ¿no?"
Juani: "Y más cuando eres joven, tienes ganas de vivir la vida. Yo creo que "hacer el cabra" se sigue haciendo a lo largo de los siglos".
Alicia: "Yo creo que incluso ahora ellos hacen también sus pequeñas locuras, se divierten, no van a ser todo el rato unos modositos, responsabilizándose, también tienen derecho a divertirse. Por eso no van a reprimir que nos divirtamos, lo que pasa es que tenemos más tiempo".

Y posteriormente añade:

"Y también lo que miran mucho es que dan la responsabilidad en función de la edad que tienes. Muchas veces puede darse el caso de que no sea así. O sea, que una persona más pequeña pueda ser más responsable que otra mayor, pues según la mentalidad que tengas y las circunstancias en las que te halles, dan mayor libertad a mayor edad. Y a lo mejor el de mayor edad, ¡yo qué sé!, tiene menos responsabilidad. Y es el pequeño el que es más responsable y eso tampoco se valora. Eso a mí, tampoco me parece justo, que a un pequeño no le dejen hacer eso y a lo mejor es más responsable que al que le han dejado".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Coinciden con los otros grupos de Primero en que su responsabilidad se centra en la relación con los padres y los estudios. Después salen de su entorno y pasan a analizar las injusticias sociales y la falta de libertad de expresión del mundo que les rodea:

Roberto: "Es injusto no meter en la cárcel a los que matan".
Carmen: "Eso es injusto, ¡yo qué sé!, que te vengan a ti y porque no estás de acuerdo con esas ideas, te cojan y te metan en la cárcel".
Eva: "Hijo, puedes criticar pero no coger y darle dos guantazos o ¡yo qué sé!"

También ven injustas algunas leyes actuales, como que no haya pena de muerte contra los terroristas (Ley del Talión, estadio I ó II de KOHLBERG) aunque otros opinan en contra:

Carmen: "La ley está muy mal hecha".
Eduardo: "Porque cogen a los terroristas y los meten en la cárcel y a lo mejor han matado a tantas personas que si hacen huelga de hambre hay que mantenerlos".
José Ignacio: "Les meten tantos años y luego ¡vamos! No sé, yo creo que a los terroristas deberían ponerles cadena perpetua o matarlos".
Carmen: "Pero si tú matas eres otro criminal igual".
Roberto: "Pero es que tienes una razón para matarlos".
Carmen: "Pero crees que tú estás matando justamente y él está matando injustamente".
José Ignacio: "Lo que dice ella es que ellos matan injustamente y tú matas justamente".
Eva: "Yo creo que también se les puede meter toda la vida en la cárcel".
Eduardo: "Pero de la cárcel puedes salir, de la tierra no sales".
María: "Yo no es porque sea más así, pero que sufran".
Eduardo: "Yo es que no le meto en la cárcel, yo le mato directamente".
Carmen: "Entonces tú estás en contra de la pena de muerte pero estás a favor de la tortura, porque eso es una tortura".
María: "No, meterlos en la cárcel".
Carmen: "Estás diciendo a base de pan y agua, eso es una tortura".
Eva:"Bueno, aunque no sea a base de pan y agua, es que sufran".
Carmen: "Eso es una tortura, estar metido entre paredes toda la vida".
Eva: "Pero por eso yo te digo que es mejor que la pena de muerte. Digo que sufren más y por eso a mí...".
Gema: "Pues yo prefiero la tortura a la pena de muerte".
Carmen: "Yo es que pienso que hasta el mismo asesino prefiere que le maten, mejor que estar sufriendo".
Eduardo: "Si él quiere que le maten yo haría lo contrario de lo que quiere. Porque esa gente mata injustamente".

Hablan del atentado ocurrido por aquellas fechas, llevado acabo por E.T.A contra Hipercor:

Carmen: "Esa gente mata injustamente porque mismamente, la bomba que pusieron en el Hipercor en Barcelona. Ellos sabían que iban a pillar a críos, que iban a pillar a mujeres, que iban a pillar a gente que no tenía ninguna culpa. Y pusieron la bomba a una hora. Fue a las seis de la tarde cuando a esa hora estaba el centro comercial lleno. Esa gente merece ser acribillada".

Analizan la falta de justicia en el reparto de la riqueza, la diferencia de sueldos de empresarios y obreros y la explotación a la que veces los padres se ven sometidos por sus propios hijos, que les exigen más de lo que pueden dar. La injusticia también se vive en el propio hogar, sobre todo a la hora del reparto de las tareas domésticas, como ya vimos en otros apartados:

Carmen: "Como la sociedad de hoy día también es injusta; que haya gente tan rica que esté podrida de dinero y gente que se esté muriendo de hambre".
María: "Pero Roberto, siempre ha habido gente pobre y siempre ha habido gente rica".
Roberto: "Eso es una injusticia. Los americanos mandando misiles al espacio y luego gente en el tercer mundo que se está muriendo de hambre".
Eva: "Es que claro, la gente rica construye cosas para beneficiarse ellos y para dejar a los demás pobres. Eso es una injusticia".
Roberto: "Injusto es que uno se lleve tres o cuatro millones y otros no tengan ni para pan duro".
José Ignacio: "Está muy desequilibrado esto. Y conozco gente que cobra setenta mil pesetas, familias que tienen siete hijos y que nada más trabaja el padre".
Carmen: "Yo eso lo veo injusto. Si un hombre, un empresario o cualquier persona, que no hace nada, porque no hacen nada, se esté llevando un pastón todos los meses, pues eso sí que lo veo injusto. Pero un hombre que se lo esté sudando y que se lo esté trabajando, que gane al mes una cantidad de dinero, que esté bien. ¡Pues olé sus narices, porque él se lo está trabajando!"
Eva: "Se está ganando el dinero. Sería injusto que, por ejemplo, el padre se esté matando a trabajar y venga la niña diciendo: "cómprame una moto que la necesito, cómprame esto".
Carmen: "De todas las maneras yo pienso que somos muy egoístas, porque lo queremos todo. De esta mano me sobran dedos de la gente que no es egoísta. Porque todos: "papá quiero esto, ¡qué he visto una cosa más bonita!". Y no nos damos cuenta que el dinero no cae de los árboles".
Eva: "Se están matando a trabajar y... pero es que, ¡vamos!, creo que la injusticia se vive ya hasta en la propia casa".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Analizan la moralidad y la responsabilidad con un sentido más abstracto que sus compañeros de Primero, planteándose diversas situaciones del mundo que les rodea, tales como el terrorismo, el paro, la mili (que consideran que debe ser extensiva a las mujeres), la desigualdad en el reparto de las tareas domésticas, el injusto reparto de la riqueza, el racismo, el trato a las personas aquejadas de S.I.D.A., los exámenes, los métodos de enseñanza, el aborto, la familia, la eutanasia, o el juicio a la personas sólo por el aspecto externo; así dice Francisco:

> "Yo veo injusto que a mucha gente se la mire según la forma de vestir, la música que le gusta o su comportamiento. A mí me parece muy injusto porque no te das cuenta de la persona que hay detrás de todo eso".

Plantean si es justa o no la guerra o el terrorismo, así dice Pedro:

> "A nadie le gustaría que fuera por la calle y le explotara una bomba a la espalda. Yo estoy haciendo la mili tranquilamente, a mí me mandan de chófer con un teniente y yo veo ciertamente normal que al tío ése le peguen un tiro y lo maten, pero yo ¿qué culpa tengo en la movida ésa? Yo veo injusto eso".

Se plantean si es necesaria y justa la autoridad exterior:

> **Pedro:** "El mundo éste sería un caos sin la policía".
> **Jesús:** "Yo lo que quiero es vivir en el campo, tranquilo, sin policía ni terroristas".

Pedro considera que eso es una idea utópica que nunca se podrá llevar a cabo:

> "La responsabilidad se debe de dar en todo, si a ti te tienen asignado un trabajo, tú tienes que ser responsable en ese trabajo, igual que otra persona es responsable en su trabajo. Si tú eres irresponsable en tus actos vas a ser irresponsable para todo".
> **Jesús:** "Tú puedes ser irresponsable en una cosa y responsable en todo lo demás".
> **Pedro:** "Todos tenemos algo de responsables y algo de irresponsables".

A Francisco le gustaría saber ante quién hay que ser responsable y sus compañeros le contestan que ante todas las cosas, ante lo que uno crea que tiene que ser responsable; cada uno crea sus propias responsabilidades:

> "Yo considero bastante cómodo eso de que yo quiero ser responsable de esta cosa porque me gusta y me atrae, pero de esta otra cosa que no me gusta ni me atrae no quiero ser responsable y paso de ella".

Continuamente asocian moralidad con justicia. Pero tienen confusos los términos de moralidad, responsabilidad y justicia, pero entre ellos, se entienden. Cuando hablan de justicia se refieren al mundo exterior, a la coacción externa; cuando hablan de moralidad se refieren al mundo interior, a la conciencia. Y plantean el siguiente dilema:

Jesús: "Te voy a poner un caso. Mira, tu padre ha matado a alguien y tu responsabilidad sería entregarlo a la justicia pero tu moralidad te dice que no lo hagas, ¿qué harías? Tu padre ha cometido un asesinato y tu responsabilidad ante la sociedad sería entregarlo ante la justicia".
Pedro: "Pues si ha matado injustamente, desde luego que lo entrego, sea mi padre, sea mi madre o Perico el de los Palotes".
Miguel Angel: "Eso se dice de palabra pero luego habría que ver lo que harías".

También ven injustos el paro y la mili y se cuestionan si las leyes son siempre justas:

Pedro: "¿Tú ves bien que con dieciocho años no encuentres un trabajo por falta de experiencia? ¿Veis justo que te hagan tres meses de contrato y luego te echen a la calle? ¿Qué pasa con la persona de veintiséis o veintisiete años que no tiene trabajo? Otra de las cosas injustas que se hacen con la juventud es la de obligar a hacer la mili".
Francisco: "Pero la mili está impuesta por la justicia, está impuesta por la ley. Entonces ya estamos viendo que las leyes no son tan justas como creemos".

Uno de ellos opina que la mili podría ser justa en una época de guerra, para prepararse, otro opina que por qué él tiene que pelear. Otro, lo ve como una pérdida de tiempo. Pedro se queja de que las mujeres no estén obligadas a hacer la mili:

"Si tenemos derechos, tenemos que tener las mismas obligaciones".

Otro plantea si ven justo que las mujeres no tengan un trabajo o que tengan que hacer las labores de la casa porque son mujeres y los hombres tengan que hacer otras cosas porque sean hombres (ya comentado en el tema de la familia).

Creen que es injusto el racismo, que Angel achaca a la incultura y a la marginación que sufren los enfermos del S.I.D.A. Desde el punto de vista de la enseñanza ven injustos los exámenes y los métodos que no fomenten la participación y la expresión de las propias ideas. Comentan el libro de SKINNER, "Walden dos":

"La enseñanza, es que tendría que ser como en el libro de Walden II, que cada uno estudiase lo que le gustase, para lo que esté más cualificado, no que cada uno tenga que estudiar cuarenta asignaturas cuando la mitad no le gustan".

También algunos, como Francisco, plantean como injusto el aborto (tratado ya en el apartado sobre "la familia"):

"Para mi moralidad, yo pienso que ninguna persona puede decidir sobre otra persona, porque la vida es una cosa que no elegimos libremente, que se nos da y tampoco podemos quitarnos, ni quitar a otras personas".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Consideran que "la justicia" es un tema muy amplio y difícil de definir y de nuevo caen en el relativismo moral. Analizan la injusticia social en el caso del terrorismo, de la pena de muerte y de la discriminación sexual en el trabajo. Como vimos en el tema de la familia se consideran poco responsables y temen una responsabilidad que con los años se irá acrecentando:

> **Mª Jesús:** "Justicia es cuando haces una cosa mal y te dan un veredicto".
> **Ana:** "La justicia en sí, como símbolo, tendría que estar con la víctima. A lo mejor lo que es justo para ti, puede ser injusto para otra persona".
> **Eva:** "No sé, yo creo que la justicia es para todos la misma".

Elena pone un ejemplo que salió en la clase de Etica: un ladrón que lo habían condenado a pena de muerte porque había matado a una mujer y a sus dos hijos. Ella trata de entenderlo, porque a su vez esa persona había sido maltratada en su niñez. Para Ana una cosa no justifica la otra. Elena piensa que es la sociedad la que hace delincuentes:

> "Mira, yo pienso que nadie nace malo, que es la sociedad la que hace a las personas malas".

Ana considera que la falta de cariño a veces crea maldad. Examinan varios aspectos de nuestra sociedad que discrimina a los ciudadanos en función del dinero, o el color, ven injusta la pena de muerte y el terrorismo. Como ejemplos de injusticia social comentan el caso de las mujeres maltratadas y los actos terroristas (como el caso de la explosión de una bomba en Hipercor de Barcelona).

Entablan una discusión sobre terrorismo y pena de muerte, hablan de las últimas ejecuciones franquistas y del papel de ETA en la dictadura y en la época actual y la mayoría no justifica la violencia en ninguno de los dos casos. Algunas de ellas están a favor de la pena de muerte y otras no; creen que la cadena perpetua no sirve porque "en las cárceles los tienen en palmitas, tienen muchas comodidades" y Ana dice que nadie tiene justificación alguna para matar.

Ponen el ejemplo de que en Estados Unidos hay pena de muerte pero que han muerto inocentes y la gente no está de acuerdo. De nuevo hablan de las condiciones de los presos en la cárceles y abogan por un trato más humanitario, aunque alguna considera que no se lo merecen. También hablan del derecho a la huelga y de la discriminación en el trabajo que sufre la mujer y cómo esta discriminación se extiende al terreno sexual, como ya hemos visto en páginas anteriores.

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

Consideran que es más fácil definir la responsabilidad y la justicia que la moralidad. La definen como equilibrio, aunque también caen en el relativismo moral. Ligan estos conceptos a las leyes, pero no es un tema por el que se hayan apasionado ni unos ni otras. Así opinan:

> **Rosi:** "Así como la moralidad no sabemos definirla, la justicia yo creo que sí, la mayoría de la gente sabe lo que es una cosa justa y una cosa injusta".
> **David:** "La justicia es como una balanza".

Otros opinan que es muy difícil de definir; un mismo caso, en distintas situaciones, puede parecer justo o puede parecer injusto. No obstante David considera que, por lo general, a casi todo el mundo tiene que parecerle que un acto bien hecho es un acto justo y equilibrado. Retoman como ejemplo el caso de la eutanasia de los dilemas morales de KOHLBERG.

Para David la justicia es equilibrio, pero hay tantas maneras de pensar que es difícil lograrlo. Para conseguirlo, opina Susana que son necesarias las leyes y Luis piensa que sin ellas no se puede convivir. David concluye que la responsabilidad es muy importante y que el sentimiento de culpabilidad va ligado a la responsabilidad y a la justicia. Rosi identifica responsabilidad con confianza y se siente mal cuando cree haber cometido una injusticia. El término de justicia para algunos es muy relativo, "muy subjetivo" y añade Luis:

> "Todo el mundo cree que sabe lo que es justo, lo que es responsable e irresponsable".

Y Rosi abunda en ello:

> "Cada persona tendrá un criterio y a cada persona le parecerá justo darle castigo a esa persona y a otra persona le parecerá que no. Depende de la persona que te lo imponga o de la sociedad, cómo esté mentalizada".

Ponen varios ejemplos de irresponsabilidad, como no cumplir en el trabajo ("Es una irresponsabilidad aceptar un cargo alto y no saber llevarlo"), abandonar a los hijos, o abortar, así Rosa dice:

> "Si tú eres responsable para hacer un hijo, también para tenerlo".

8.2.9. LA MORALIDAD

A pesar de haber sido uno de los temas en que de una manera explícita se les ha pedido que hablen no lo ha hecho ninguno de los tres grupos de Primero de B.U.P. Esto corrobora que se encuentran en un estadio psicológico y moral inferior al de sus compañeros de Tercero, quienes defienden un relativismo moral y en algún caso un pluralismo ético. Algunos manifiestan una madurez incipiente que les hace buscar normas generales de conducta.

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Este grupo de discusión dedica bastante tiempo a este tema, pero tiene confusos los términos de "moralidad" y de "justicia". Algunos de ellos están en la fase de relativismo moral, aunque otros buscan los principios universales basados en la justicia para poder regirse, con lo que se observa el paso de la heteronomía a la autonomía moral. Su diálogo es como sigue:

> **Francisco:** "Pienso que cada persona es un mundo y lo que a ti te puede parecer poco moral o que no tiene moral para esa persona sí es moral".
> **Félix:** "Eso que dices de que cada persona es un mundo, pues yo creo que todas las personas deben de respetarse entre ellas, ¿no?"
> **Pedro:** "Mira Félix, es que yo creo que hay una diferencia entre la moral y la justicia. Moralmente tú eres libre, tú tienes tu propia moral y moralmente puedes hacer lo que te dé la gana y puede ser justo o injusto, según esa justicia. Y por ello te pueden castigar o no castigar".
> **Francisco:** "A mi lo más importante me parece que es respetar a los demás, tener una buena opinión de mí mismo, nunca menospreciarme. Esas dos cosas son para mí muy importantes".
> **Javier:** "Tu libertad acaba donde empieza la de los demás. Si cada uno respetase a los otros no serían necesarias esas leyes. Si existiese un total respeto, no existiría el peligro de que salieses a la calle a las doce de la noche y que te atracasen, porque esa persona, por respeto hacia ti, no lo haría. Igual ocurre que esa persona que se ve obligada a atracarte la culpa no sea suya sino que indirectamente sea de otra persona que no le dio trabajo".

Consideran que la moralidad implica conocerse y sentirse a gusto con uno mismo, respetar a los demás, siendo un reflejo de la educación recibida, sobre todo de la educación religiosa. Veamos sus opiniones:

> **José Luis:** "Aparte de eso, sentirte tú bien interiormente, porque para vivir es necesario".
> **Angel:** "Yo lo primero que creo, es que hay que conocerse a uno mismo y respetarse

y luego conociéndose a uno mismo pues dar lo mejor a los demás; que no te rijas por unas normas que sean dictadas por los demás, más o menos variarlas hacia tus gustos, pero siempre dependiendo tus gustos hacia los demás, o sea, que no te sirva a ti de mucho y a los demás de nada, sino un poco a ti y otro poco a los demás y luego que siempre tienes que hacer lo que te ha dictado esta sociedad y hacerlo lo mejor posible".

Francisco: "Si todos tuviéramos una moral común que fuera como la justicia que es común a todos, entonces no haría falta esa justicia. Pero eso es una idea utópica. Entonces lo que pienso es que hay que respetar a los demás y que te respeten a ti. Ser con los demás más objetivo que lo que se suele ser, normalmente se es muy subjetivo. A una persona le puede caer uno bien y a otro mal. Y no sé, unos criterios así como más comunes".

José Luis: "Yo creo que deberíamos cumplir las normas que determina esta sociedad. También conocerse uno a sí mismo. Después dar un criterio, según te parece a ti esta sociedad. También respetar a los demás porque son igual que tú, en una palabra".

Jesús: "Creo que consiste en saber hacer lo que uno quiere dentro del respeto a los demás y el respeto a uno mismo, sin molestar a nadie".

Pedro: "Creo que todo lo que habéis dicho se basa en el mandamiento de la ley de Dios que dice: "Ama al prójimo como a ti mismo", en conocer a los demás, en hacerles el bien".

Francisco: "Eso quizás se debe a la forma en que se nos ha educado. Más o menos todos hemos tenido el mismo tipo de educación católica cristiana. Me he dado cuenta de una cosa, cuando hemos hecho esta rueda me ha dado la impresión que casi todos tenemos la misma opinión de lo que es la moralidad. O sea, que eso que dices tú de que la moralidad es tan distinta en la gente parece más o menos que no, o sea que la tenemos más o menos uniforme".

Pedro: "Eso depende de las circunstancias en las que tú te encuentres. Como en el caso que ha dicho antes Javi; el drogadicto que te va a atacar, él lo ve moralmente bueno porque lo necesita para sacar dinero".

Javier: "Yo lo que creo es que todos hemos coincidido en que hay que respetar a los demás. Pero hay que ver hasta qué punto se está respetando a los demás y no les estamos pisando. Hay algunos casos en que tú te crees que estás respetando a esa persona y esa persona no te dice nada, pero la estás pisando".

Pedro: "Yo creo que hay un criterio común. Si a ti te tienen asignado un trabajo, tú tienes que ser responsable en ese trabajo igual que otra persona es responsable en su trabajo".

Tienen confusos los términos de moralidad, responsabilidad, legalidad y justicia, como se ve cuando comentan los dilemas de KOHLBERG, que hemos aplicado en este estudio, en lo referente al caso de la eutanasia. Veamos sus opiniones:

Angel: "Que lo hiciera, si moralmente estaba convencido".

Pedro: "Pero está en contra de la ley".

Jesús: "¿Y qué? Pero está a favor de su moral".

Pedro: "Si yo soy el médico no lo hago, porque sé que si me pillan me van a meter un paquete".

Jesús: "Si yo soy el médico, en vez de hacerlo, le convenzo para que se suicide".

Francisco: "Es que sería el caso del verdugo. Un hombre que por su moral no sería

capaz de hacerlo, pero la justicia le dice: "tu trabajo es éste y tienes que matar".
Pedro: "Ese trabajo yo no lo haría".
Jesús: "Pues deserta, te vas al paro".
Miguel Angel: "Yo no mataría a nadie por gusto, a no ser que tuviese unos motivos...".
Jesús: "En defensa propia. ¿Y por quince millones de dólares?"
Miguel Angel: "No, me lo pensaría dos veces".
Pedro: "Es que por quince millones de dólares puedes matarle y evadirte de la justicia, ahí ya depende mucho de tu moral".
Jesús: "O de tu inteligencia, porque para evadirte de la justicia necesitas ser inteligente".
Miguel Angel: "Eso se dice ahora. A mí me dan tanto y no mato a una persona, pero luego...".

Cuando hablan de justicia se refieren a la legalidad. Cuando hablan de moral se refieren a la intimidad. Veamos lo que opinan:

Francisco: "Lo que yo veo muy triste es que tenga que haber unas leyes porque no tengamos una moral conjunta que nos lleve hacia el buen camino".
Pedro: "Con competencia se vive muy bien".

Javier considera que una vida con competencia será divertida para el que está ganando pero no para el que está perdiendo. Jesús ve aburrido que todo el mundo piense lo mismo, no habría críticas ni discusiones. Opinan que lo que nos diferencia a los seres humanos de los animales, que no tienen moralidad ninguna, es la inteligencia. Siguen buscando normas universales:

Pedro: "Nosotros pensamos siempre que en nuestra sociedad, que lo que estamos diciendo nosotros, es lo correcto, como por ejemplo, la gente de Sudáfrica piensa que en su sociedad el segregacionismo es lo correcto. Yo creo que eso es injusto".
Francisco: "Yo creo que a parte de todas las culturas, siempre tiene que haber una normas fundamentales que rigieran todas esas culturas, vamos, unas cuantas normas como, por ejemplo, el respeto al hombre, al ser humano. La libertad de uno termina donde empieza la del otro".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Curiosamente y de acuerdo con GILLIGAN, así como de todo lo anteriormente expuesto, las chicas no tratan este tema de una manera explícita. En la sociedad hay muchas cuestiones que consideran inmorales como la falta de libertad a la hora de actuar, la importancia de la opinión de los otros, ya sean jóvenes o mayores. En este caso se limitan a analizar situaciones concretas, sin trascender al concepto abstracto de justicia:

> **Elena:** "Estás limitada por la gente, porque dices: "esto no lo puedes hacer". No sé, a lo mejor a ti te gustaría hacer una cosa y no la puedes hacer porque piensas que no quieres que te aíslen".
> **Sonia:** "Yo creo que es que influye mucho en nosotros lo que opinen los demás".

La gente que critica es gente normalmente mayor, opina Sonia, pero Elena cree que también hay que tener cuidado con los mismos jóvenes cuando están en grupo. Ana concluye:

> "Eso es lo que menos me gusta de la sociedad, que no tienes libertad para hacer lo que tú quieres. Esto te marca para toda la vida".

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

Lo que opinan los jóvenes del grupo mixto al respecto es que la moral es subjetiva; consiste en no salirse de las normas, en respetar a los demás, aunque esto es también relativo; en cuanto al término lo consideran obsoleto y asociado a la religión. La moral estaría ligada a la justicia (RAWLS) y depende de la educación recibida; la moralidad se asocia con la religión católica y con la sexualidad:

> **David:** "El desnudarse, para uno está bien, pero puede herir la sensibilidad del otro".
> **Rosi:** "Según los padres si te ven con muchos chicos y pocas chicas, ya están diciendo que qué pensará la gente, ¡siempre con chicos!"
> **Susana:** "Por eso los padres te imponen mucho el tabú de la virginidad y esas cosas".
> **David:** "Sobre todo en las chicas gira todo en torno a la sexualidad".
> **Susana:** "La moralidad, depende de la educación que hayas recibido en tu casa, depende del entorno en que te muevas, así en algunas familias, consideran inmoral no ir a Misa".

En la amistad se manifiesta la moralidad que está en consonancia con el grupo al que se pertenezca. La moralidad para algunos es algo trasnochado. David opina que es sobre todo con los amigos donde se manifiesta la existencia de criterios morales:

"Yo creo que es sobre todo en grupo, con los amigos hay criterios morales que nos rigen sin darnos cuenta porque no los definimos, pero por ejemplo, al salir a divertirse, pues se paga todo a medias; si uno coge y se separa y paga lo suyo, pues está mal visto; mi criterio de moralidad, sobre todo en dinero, es pagarlo todo a medias, que uno no pague más que otro".

En cada grupo o familia hay un tipo de moralidad. Luis corrobora esta idea: "La moral pura y objetiva no existe, somos en grupo". Rosi les pregunta qué es lo que consideran ellos inmoral, a lo que una de ellas contesta que no hay nada inmoral. La moralidad la asocian con las enseñanzas familiares o religiosas, es algo caduco, más que hablar de moralidad dicen que habría que hablar de justicia:

Luis: "Para mi hay cosas justas y no justas, pero no hay nada que sea inmoral o moral".
David: "Yo creo que viene de que de pequeño hemos estado influidos por la moralidad de nuestros padres o familiares, sobre todo de la Iglesia, o lo de ir con chicos y chicas, y esas cosas, pero ahora no queremos eso de la moralidad".
Rosi: "Yo creo que la moralidad atentaría contra nuestra libertad".
Luis: "Yo creo que el término moral está algo pasado ya, es como el término pecado. Creo que es un término caduco".
Susana: "Así como la moralidad no sabemos definirla, la justicia yo creo que sí, la mayoría de la gente sabe lo que es una cosa justa y una cosa injusta".

Identifican moralidad con respeto:

Raúl: "La moralidad es algo que va por dentro. La moralidad es lo que tú piensas que está bien, o sea respetar a los demás y todo. Y estoy de acuerdo con David que dice que va todo ligado, yo creo que sí".

David considera que la moralidad entre ellos se podría limitar a no hacer el mal, a no matar, a respetar al prójimo. Susana añade que a ser justos. Olga considera que hoy en día lo que impera es el sistema capitalista y comparan su estilo de vida con el de los americanos. Luis se siente casi más americano que español, le gusta el sistema de vida americano, incluso tiene en su habitación una bandera americana:

"Tenemos un sistema político parecido al suyo, los jóvenes tenemos un sistema muy parecido al americano".

Por el contrario, Rosi insiste en que ese país no le gusta, que nunca le ha atraído la forma de vida ni de pensar de los jóvenes y puntualiza:

"No, no, aquí no generalices, un sector de los jóvenes está americanizado, en el Instituto".

8.2.10. LA CULPABILIDAD

No es un tema en el que hayan profundizado mucho, ni los pequeños ni los mayores. La culpabilidad la sienten por los problemas sociales que les rodean, fundamentalmente por la discriminación que sufren los gitanos y que ellos viven muy de cerca en los barrios donde viven; la discriminación por razón del sexo, o por la degradación del medio ambiente. En definitiva, los mayores se sienten culpables siempre que la situación sea injusta, los chicos hablan de la culpabilidad relacionada con la ley y las chicas con los sentimientos, repitiendo el mismo esquema de páginas anteriores.

GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

En el fondo es una culpa que la sienten como integrantes de un grupo social, como varones, payos y pertenecientes al grupo de los países ricos. Los chicos de Primero se sienten culpables de suspender, de no colaborar en las tareas domésticas, así David se siente culpable de no hacer nada en casa, como les ocurre a otros compañeros:

> **Jorge:** "Yo me siento culpable, pues cuando voy a mi casa después del Instituto, mi madre tiene que hacer mi cama y recoger mi habitación y luego tiene que lavar mis platos después de comer".
> **Sergio:** "Yo me siento culpable de machismo, porque soy machista, de no respetar el medio ambiente y de ser racista, sobre todo con los gitanos".

Daniel opina que no todos los gitanos son camorristas ni nada de eso. Juan Antonio cree que más de la mitad son mafiosos y apuntan como causa de ello la marginación en que se les tiene, así Sergio dice:

> "Lo que pasa es que a lo mejor nosotros no comprendemos su civilización, por eso son así".
> **Juan Antonio:** "Es que su forma de vivir es diferente, porque nosotros los hacemos diferentes. La verdad es que los gitanos han estado discriminados. La sociedad se siente culpable por eso mismo, porque la sociedad es racista y porque la mayoría de la sociedad tiene miedo a los gitanos".
> **David:** "Yo he estado viviendo, por ejemplo, al lado de gitanos y no tenía ninguna queja, porque era gente que nos llevábamos bien con ellos. Los gitanos, en general, te inspiran miedo".
> **Jorge:** "Yo vivo en un barrio que hay gitanos por todos los lados, yo conozco a la mayoría de ellos, pero hay una familia que vive en un sitio que no te puedes acercar, porque te quitan hasta los calzoncillos".
> **David:** "La verdad es que hay algunos payos que no tienen nada que envidiar a los gitanos".
> **Juan Antonio:** "Yo, con esa gente, no quiero nada porque ellos hacen su vida y yo

hago la mía. En Estados Unidos pasa lo mismo que en España con los gitanos, pero allí son los negros y yo creo que los negros tienen menos culpa".

Juan Antonio pasa a otro tema que les preocupa, el del medio ambiente:

"Me parece que todos somos culpables de la contaminación porque todos nos quejamos de que las fábricas echen vertidos a los ríos y a los mares y luego nosotros también contaminamos. La Naturaleza también hay que cuidarla y nosotros lo que hacemos es maltratarla de una o de otra forma, pero la matamos".
David: "También en plan ecologista nos ponemos de parte de la naturaleza, no hay que destruir la vegetación, por ejemplo, el Amazonas".
Sergio: "Entonces, ¿en Brasil no tendrían que cortar los árboles del Amazonas? Entonces quienes tienen la culpa son los países ricos, que hacen que se destruya la vegetación para pagar su deuda. Es muy fácil decir para quedar bien que no exploten el Amazonas y luego son ellos los que les están obligando".
David: "¡Cómo les van a ayudar si es eso lo que buscan, más riqueza, más pastos, en fin, más hamburguesas para USA!"

GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

En el caso de las chicas la culpabilidad la viven de una manera mas íntima y personalizada y comentan lo difícil que es juzgar las acciones de otras personas y su culpabilidad (aparece de nuevo el "tema del cuidado"). Nuria se expresa así:

"Yo creo también, que siempre solemos juzgar sin pensarlo, decidimos si una persona es culpable o no lo es, sin saber por qué ha realizado ese acto, los motivos que tenía".

El tema propuesto para la discusión les resulta complejo, como manifiesta Alicia:

"Esto nos resulta un poco difícil porque son términos abstractos y tampoco sabes muy bien cómo se manifiesta eso. Por ejemplo, cómo se manifiesta la culpabilidad, es un sentimiento de frustración, hacia las cosas que hiciste bastante mal. La responsabilidad es que yo no podría definirla, es algo que sientes como un deber, algo por lo que preocuparte".

Juani añade:

"También cuando sabes que has hecho algo mal, tienes remordimientos. Estoy todo el día pensando y no se me escapa de la mente. Cuando tengo algo en qué pensar, digo: "¡ay, por qué habré hecho esto!", siento muchos remordimientos".

GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Consideran que todos son culpables de muchas cosas. Definen la culpabilidad como sentirse mal por dañar a una persona, así lo expresa María:

> "Te sientes culpable, por ejemplo, en el juego que habéis estado haciendo. Sentirte mal por dentro, por haber hecho como daño a otra persona. Te sientes mal por dentro".

Las chicas se sienten culpables cuando no ayudan en las tareas domésticas y observan cómo esto no les ocurre a los chicos, debido a la diferente educación dada por sus propias madres, como constata María:

> "Sí, porque las madres son las principales machistas, porque lo mismo que puede hacer la chica la cama, ¿por qué no le obliga al chico a hacerla? El no se siente culpable porque desde pequeñito no ha aportado nada, te sentirías tú culpable si has ayudado hasta ahora, hasta los quince o dieciséis y ahora te sientas en el sofá, viendo cómo lo hace todo tu madre".

Sobre la homosexualidad también analizan la culpabilidad que puede conllevar, las chicas se manifiestan más tolerantes en general que los chicos. El amor entre iguales hay que respetarlo, opinan las chicas; no lo considera así uno de los chicos:

> **Eva:** "Si no perjudican a nadie, ¡pues hijo! Pues tú a una persona que fuera homosexual le harías sentir culpable".
> **Roberto:** "¡Claro!"
> **Eva:** "Culpable lo estás siendo si...".
> **Roberto:** "Ya lo sé".

GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Una vez más asocian la culpabilidad y la responsabilidad con la "ley" (culpa jurídica). Se plantean si es culpable (sentimiento de culpabilidad) una persona que actúa moralmente aunque no cumpla su responsabilidad ante la ley, aquí también la responsabilidad es relativa:

> **Pedro:** "Ante la ley sí y ante uno mismo. Hay muchas cosas, de las que estás convencido que son buenas y no te das cuenta de que eres culpable. No tienes ese sentimiento de culpabilidad porque estás convencido de que lo que has hecho está bien. Ser culpable es el que no es inocente".
> **Luis Miguel:** "Para mí una persona es culpable cuando hace algo que influye negativamente en los demás".

Ejemplos que pone el grupo para ilustrar el tema y que lo han podido vivir de una manera directa son el de copiar en un examen y otro ejemplo es el suicidio:

> **Jesús:** "Una persona que se va a suicidar, ¿crees que no causa daño a otras personas?, porque estás muy equivocado".
> **Francisco:** "Ha habido veces en que he pensado en suicidarme pero es que dices, yo que sé, es que si te suicidas, es una postura, hasta cierto punto, muy cómoda".
> **Jesús:** "Cobarde".
> **Francisco:** "Muy cobarde, terminas aquí y te dejas el problema que tú tenías y así ya no lo tienes porque estás muerto, pero ahora tú dejas toda tu histeria a tu familia, que la va a sentir. Entonces es una postura cobarde y me parece culpable por eso".

José Luis echa la culpa no a la persona que se va a suicidar sino a la sociedad en la que vive. Plantean distintos casos en los que uno se suicida por amor, o por dinero. También él es libre de suicidarse o no, si dicen que la chica es libre de quererle o no quererle, también es libre de suicidarse o no. La intención de hacer mal a alguien, considera Angel que influye también en la culpabilidad. Por ejemplo, si alguien atropella a alguien y lo mata siempre tendrá ese sentido de culpabilidad:

> **Pedro:** "Si tú has matado a uno, si el disco está en rojo, es distinto de que si el disco está en verde".
> **Angel:** "Yo creo que eso de la culpabilidad es más cómo lo vean los otros que uno mismo, no es un comentario que puede hacer una persona, porque si no cada persona vería culpable una cosa y nunca llegaríamos a saber uno solo lo que es la culpabilidad".
> **Francisco:** "La culpabilidad está definida por la sociedad y por la intencionalidad. La culpabilidad no tiene que ser siempre la misma, o sea, un mismo acto en diversos sitios puede ser distinto".

GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Solamente tratan el tema de pasada. La culpabilidad en este caso va asociada a un embarazo posible:

> **Eva:** "¿A quién crees que le echa tu padre la culpa al chico o a ti?"
> **Todas:** "¡A los dos!"
> **Elena:** "Y a mí la primera. Porque por la educación que me han dado tendré que tener la suficiente responsabilidad para saber lo que hago. No porque sea chica, según por los conocimientos que me han dado de esas cosas, para hacer esas cosas hay muchos medios".

La culpabilidad la sienten por no ayudar a los países pobres como Etiopía (tema del cuidado) y por la destrucción del Planeta.

GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

Alguno considera que el sentimiento de culpabilidad es síntoma de inmadurez, mientras que otros creen que es necesario cuando uno ha actuado mal (M.KLEIN). Lo ven ligado a la responsabilidad y a la justicia. También este grupo se siente culpable de la discriminación que sufren los gitanos. Luis considera que "el sentimiento de culpabilidad viene de ser inmaduro", pero Rosi y Susana consideran que esto no ocurre siempre. Luis añade:

> "Si tú ves clara una cosa y luego pasas, no tienes por qué sentirte culpable de eso. Si tienes claro lo que vas a hacer, sobre lo que suceda luego, no tienes por qué sentirte culpable. Además si te sientes culpable es una tontería, porque no solucionas nada".

Susana le increpa:

> "¿Tú nunca te has sentido culpable de nada?"

A lo que Luis responde que sí; pero que es un sentimiento inútil, un sentimiento que no vale, es un sentimiento negativo. Para Rosi, si uno se siente culpable es porque se ha arrepentido y para David es negativo porque si se ha hecho una cosa mal y se lo reprochan se siente culpable y no se siente bien. Para Rosi conlleva arrepentirse y saber corregir los errores. Ella dice que hay muchas cosas de las que se siente culpable y por muchas razones. Luego intenta no cometer el error para que no le vuelva a pasar lo mismo.

David añade que hay otra forma de sentirse culpable de algo que uno no lo ha hecho voluntariamente y pone el caso que ha leído en el periódico de que dos hermanos estaban jugando y el uno mata al otro sin querer. O un caso que pasó en su propia familia: a su hermana, que va con muletas, se le fueron éstas y se cayó y el hermano que le acompañaba se sentía culpable:

> "Eso es lo malo, que ese sentimiento ya no hay quien te lo quite", opina **David**.

Rosi considera que uno tiene que sentirse bien cuando ha hecho el bien y sentirse mal cuando ha hecho el mal. David considera que el sentimiento de culpabilidad va ligado a la responsabilidad y a la justicia y Rosi se siente mal cuando cree haber cometido una injusticia. Asocian culpabilidad al comportamiento que tienen con los gitanos:

> **Rosi:** "A los gitanos se les ha dado las posibilidades de integrarse en esta sociedad y no quieren. ¿A ti te gustaría que atentaran contra nuestra libertad también? Pues no, lo que no puedo soportar es que vaya a mi clase una niña con piojos, que no se lave y hecha una piltrafa".
> **David:** "Porque nosotros aceptamos atentar contra la suya, es lógico que se rebelen, lo que pasa es que nosotros somos muchos más, los payos somos muchos más. Pues date cuenta que puede ser culpa suya o puede ser culpa nuestra. Tienes que tener en cuenta que ha sido culpa tuya".

Rosi: "O que vayas ahí, por el barrio ese y toda la basca por ahí tirada".
David: "¿Tú te has preguntado si les gusta vivir así, en los pisos altos o en los barrios de chabolas?"
Rosi: "¡Yo qué sé!, yo pasaba por mi barrio y era todo un descampado de chabolas, de cajas, de tablas, de plásticos, todo, todo como un basurero, si tú ves eso bien, yo creo...".

David piensa que ese comportamiento que ahora tienen, es como una réplica al comportamiento que se ha tenido con ellos, hay que darse cuenta que a la hora de juzgarlos, muchas veces la culpa es nuestra. Rosi no está de acuerdo, cree que se les ha dado muchas posibilidades de integrar a los niños en colegios. Susana se pregunta que tal vez quieran una escuela para ellos y que por qué tienen que meterlos en los pisos, si ellos no quieren, sería conveniente que hicieran casas bajas. Rosi le contesta:

"Lo que pasa, maja, es que no hay sitio en Madrid para tantas personas; en el mismo terreno, que pueden vivir cuatro familias pueden vivir catorce o veinte, no pueden hacer eso. A mí también me gustaría vivir en una chalet".

David insiste en que hay mucha injusticia. Rosi aclara que en el terreno de las chabolas querían hacer pisos. Pero Susana se pregunta que entonces dónde van ellos. Luis considera que la minoría debe adaptarse a la mayoría, aunque David y Susana estiman que la mayoría debe ayudar a la minoría. El problema está, dice Luis, en que tiran las chabolas y les dan piso y luego venden los pisos. A esto contesta David:

"Hay que ayudarles porque es que a mí también me jode que sean así. Pero es que tengo que ver que hemos sido nosotros, los payos, la mayoría, los culpables de ello. ¿Y qué tengo que hacer? pues callarme, callarme porque hay veces que la gente explota, que a veces se pasan y ahora aunque nosotros queramos remediarlo, pues es muy difícil y ahí está el tema. Es muy difícil remediarlo".

Raúl dice que él conoce a gitanos que se han integrado y que en su bloque los pisos están llenos de ellos y no hay ningún problema de convivencia; pero no todos opinan lo mismo:

Rosi: "Lo que no puede ser es que los gitanos, es que no aceptan nada, no aceptan normas de comunidad".
Susana: "Porque nosotros tampoco les hemos aceptado a ellos".
Rosi: "Yo sí que les acepto, pero es que igual que yo para integrarme en esta sociedad tengo que estar de acuerdo, tengo que respetar unas normas, ellos para integrarse también tienen que respetar unas normas. La diferencia es que yo no quiero y ellos sí. La posibilidad es la misma, o sea las posibilidades de los dos son iguales, yo las acepto y ellos no".
David: "También hay payos que no las aceptan y también hay gitanos que las aceptan. Los gitanos, lo que pasa es que tienen un modo de vida muy rarillo, pero yo conozco a gitanos que tienen dinero. Y tienen unos valores muy pobres, a lo único que aspiran es a un coche nuevo".

8.2.11. VALORES

Es un tema que como tal sólo lo han abordado los alumnos de Tercero Mixto de una manera explícita y por tanto va a ser lo primero que voy a analizar. Luego, vamos a ir viendo cómo cada grupo pone el énfasis en distintos valores como los religiosos, la libertad, la amistad, la importancia de la comunicación y la cooperación, el respeto a la intimidad; en definitiva, la esperanza en un futuro mejor. El relativismo moral es común a todos los grupos pero fundamentalmente se observa en los de Primero, así Alicia dice:

> "Y además, pensamos de distinta forma pero también tenemos juicios morales distintos, entonces, lo que alguna diría que está mal, la otra pensaría que está bien. Tampoco va a ir en contra de sus principios porque la mayoría diga que está mal. Si son sus principios, entonces también ahí habrá choques entre nosotras, nos empezaríamos a pelear o a llevarnos mal, a lo mejor nos dividiríamos".

Los alumnos de 3º MIXTO abogan por una moral hedonista, en la que los valores anteriores desaparecerían. He aquí alguna de sus opiniones:

> **Mónica:** ¡Valores morales no queremos!
> **Manolo:** "Es que no queremos, no valores morales, moralidad es que no. Ya hemos dejado clara la intimidad y ya está".
> **Rosi:** "Hay que pasárselo "guay". Las normas, ¡eso si que no! Las normas, no como las de antes, sino las que les gusten a todos, las que se necesiten".
> **David:** "Está muy claro, en esta discusión han salido todos los valores: Sexo, alcohol y música, lo que priva a la gente de ahora, es el sexo, la música y la diversión".

Sin embargo, en otros momentos de la conversación, resaltan los siguientes valores: La buena convivencia, el compañerismo, el amor, la libertad sexual, la ausencia de competitividad, la preocupación por el cuidado del cuerpo, el respeto por la naturaleza. Se plantean la posibilidad y capacidad de hacer una sociedad nueva ("ser libres, vivir al día"), manteniendo lo mejor de la anterior y se cuestionan si serían capaces de lograrlo. En esta sociedad no sexista, no habría ejército, los valores religiosos se transmitirían a los hijos. He aquí lo que dicen:

> **David:** "¿Qué valores tendríamos allí?"
> **Rosi:** "Valores muchísimos, de convivencia, de compañerismo, de amor".
> **David:** "La fraternidad entre hermanos".
> **Rosi:** "Yo qué sé, de amor a la naturaleza, de muchas cosas, de todo, muchos valores y nuevos".
> **David:** "No tendríamos el valor de la competitividad".
> **Rosi:** "¡Qué va!"
> **David:** "Ni el del dinero".
> **Rosi:** "Porque yo creo que el bien para mí o el bienestar para mí sería el bienestar de todos".
> **Susana:** "Pero no tendríamos dinero, total que no podríamos pegarnos por nada, o

como mucho por un trozo de tierra".

Los valores religiosos son tratados fundamentalmente por los chicos y las chicas de 3º de B.U.P. La mayoría de ellos, aunque están bautizados, no son practicantes, pero respetan a los que lo son. Hablan de la religión católica, de la Biblia, de la educación recibida en centros religiosos y la comparan con los estatales; de dar una educación religiosa a sus futuros hijos. Las chicas, además, aportan un nuevo matiz a la hora de enjuiciar los valores religiosos: éstos servirían como punto de apoyo para vivir la vida con sentido. Todos ellos se oponen al fanatismo religioso.

El tema de Dios y la religión no les pasa desapercibidos a los chicos de 3º de B.U.P. y se plantean si, como ocurre en "Walden Dos" (SKINNER), se podrían respetar las creencias de los demás, a excepción de los ritos satánicos, porque podrían romper la integridad del grupo. He aquí sus opiniones:

Francisco: "Una cuestión que a mí me preocupa es la cuestión de Dios, si debemos respetar las creencias".
Javi: "Entonces existe la libertad de creencia y la libertad de culto, exceptuando los ritos satánicos".
Angel: "Yo no he pisado una iglesia, sólo cuando he tenido que ir por obligación".
Javier: "¿Por obligación vas a una Iglesia?"
Pedro: "A mí me han obligado y no me han obligado".
Angel: "Yo he ido cuatro o cinco veces, cuando me bautizaron, cuando hice la comunión y una o dos veces después".
Pedro: "Pues entonces he ido yo más veces que tú. Y he ido voluntariamente, yo siempre he ido en la fiesta de mi pueblo".
Félix: "Una idea bonita sería crear nuestra propia iglesia. ¿Pero quién iba a ser el sacerdote?"
Javier: "Tú tienes una idea equivocada, la Iglesia es una comunidad y nosotros lo somos, si no fijaos en las decisiones, son de carácter comunitario".

Las chicas de Tercero, al igual que sus compañeros respetan las distintas creencias religiosas, así dice Nuria:

"Libertad de opinión, que cada uno crea lo que quiera y si hace ritos como rezar al empezar a comer, a mí, la verdad, no me importa, pero yo no creo, ¿comprendéis? Sería otro punto a seguir, respetarnos en ese sentido todas, es decir si tú crees y yo no creo, pues muy bien, yo te respeto a ti, respétame tú a mí".

Tanto el grupo de chicos de Primero como el de Tercero hablan de la libertad como valor. Los chicos de Primero fundamentalmente hablan de la libertad exterior, creen que las personas no han usado correctamente la técnica, ponen el ejemplo de la bomba atómica:

David: "El hombre no ha sabido interpretar los inventos o descubrimientos, porque aunque los inventores les daban un funcionamiento pacífico, había gente detrás que les daba una función bélica".

Los alumnos de Tercero critican a la sociedad anterior, ahora se establece la necesidad de vivir con más libertad y dignidad y de aprovechar la inteligencia al máximo:

> **Miguel:** "¿Por qué no hacemos lo de antes pero con más libertad?"
> **Javier:** "Todas las cosas que pensábamos que eran imposibles de realizar. Por ejemplo, yo odio la rutina y a mí me encantaría hacer cada día una cosa diferente y creo que es una oportunidad buena para hacer eso que tenemos, una cosa que nos gusta mucho y que en este momento podemos realizar y creo que con esa base podríamos realizar una sociedad que nos guste a todos".

Los chicos de Tercero se plantean el derecho a la intimidad y a guardar los secretos y qué hacer en cuanto a la posesión de objetos. Algunos opinan que hay que compartirlo todo, aunque a veces es imposible hacerlo porque evocan recuerdos personales, creen que se tendrían que prestar todo, como buenos amigos y compañeros. Manifiestan la necesidad de luchar por la defensa de la Naturaleza. Este es un tema que han abordado la mayoría de los grupos; discuten sobre la radiactividad, las centrales nucleares, los refugios. Las chicas de Primero consideran que mueren muchas personas de golpe que no tienen la culpa (de nuevo piensan en el débil), así Nuria dice:

> "Y además personas que no tienen culpa, porque aunque el país no esté en guerra mueren igual".

En general, podemos decir que ven como negativo la corrupción, la competitividad, las diferencias sociales, el mal uso de la técnica, la guerra, el robo y el asesinato. Están en contra de la marginación, como es el caso de los enfermos del S.I.D.A., o los gitanos. Incluso se sienten culpables por la destrucción del planeta (holocausto nuclear, guerras, etc.).

En cuanto al suicidio hay distintas opiniones. Las alumnas de Primero Mixto lo consideran unas veces como solución a sus problemas y otras, como una postura cobarde. Se dan cuenta de que existen ocho personas: ¡ellas mismas! y por tanto es necesario convencer a las demás de que hay que seguir:

> **Gema:** "Yo no estoy de acuerdo con eso de la idea de morir o suicidarte; no sé, siempre queda la esperanza, yo pienso que siempre hay que vivir hasta el final. Porque suicidarse, no sé, yo no lo veo una solución positiva".
> **Juani:** "Pero cuando llega un momento en que te deprimes y que no ves nada a tu alrededor, todo arrasado y que te desmoralizas, piensas para qué voy a vivir si luego...".

En el grupo de chicos de Tercero, Javier plantea el caso de una persona que quedara imposibilitada en un accidente aéreo; aunque pudiera aportar sus conocimientos y sus consejos a los demás, pregunta qué ocurriría si decide que se le mate. Unos opinan que es él quien debe elegir lo que será de su vida, otros como Javier dicen que nadie se atrevería a matarle, aunque Francisco piensa lo contrario. Félix opina: "Yo creo que nadie puede decidir sobre la vida de otra persona" y Miguel Angel contesta:

"Si él quiere seguir viviendo y quiere que nosotros sigamos intentándolo, no podemos dejarlo tirado".

La marginación ante la enfermedad o el S.I.D.A. también está presente en este grupo:

Javier: "¿Marginamos a algunos de nosotros si tiene, por ejemplo, una enfermedad como el S.I.D.A.?"
Félix: "Estamos nosotros hablando de drogadictos, de estar con el mono. ¿No seremos unos adictos al trabajo y otros adictos a la diversión y no sabemos hasta qué punto nos puede hacer daño?"
Miguel: "Yo pienso que hay muchas clases de adiciones. Ahora todos podemos tener adiciones. Estos problemas que pueden surgir, debemos prevenirlos".
Francisco: "Pero has perdido un tiempo innecesario que podrías haber utilizado en otra cosa más interesante".

El grupo de chicos de Primero analiza la naturaleza humana y la sociedad en la que vivimos:

David: "Existe un mundo que no propicia la igualdad, ya sea por la inteligencia dispar o por las condiciones de vida".
Juan Antonio: "Pero es que no se puede hacer una sociedad en que todos seamos iguales, porque hay gente que no está en las mismas condiciones que los otros y éste no va a vivir como los demás y siempre habrá diferencias, diferencias entre humanos en este caso por la inteligencia".
Sergio: "Pero si hay unos más inteligentes que otros, ¿por qué tienen que ser iguales?"
Juan Antonio: "Lo que está claro es que siempre habrá competencia, por ejemplo, si nosotros nos encontramos con otros no podremos decir que somos iguales porque siempre habrá algunos marginados que no puedan ser iguales".

Son conscientes de la imperfección del ser humano:

Jorge: "El hombre es egoísta de toda la vida y lo seguirá siendo".
David: "El hombre quiere el poder para su beneficio".
Sergio: "Es muy difícil que seamos una sociedad perfecta, que nos unamos tanto que unos no queramos sobresalir sobre otros. El hombre no ha creado un método político perfecto".
David: "El hombre no ha sabido interpretar los inventos, ni ha sido realmente capaz de repartir las cosas, yo te voy a poner un supuesto, al final se nos acaba la comida y nos queda para repartir un poco, ¿vosotros creéis que nos repartiríamos esa lata o alguien intentaría llevársela?"

El grupo responde que sería solidario, pero David duda, cree que habría que verse en esa situación.

Mª Jesús, del grupo de chicas de Tercero, está de acuerdo con la tesis hobessiana de que "el hombre es un lobo para el hombre", y concluye:

"Somos todos unos egoístas y la prueba está muchas veces en el compañerismo, en lo que pensamos unos de otros".

A pesar de todo, coinciden todos los grupos, en que en la ayuda, en el diálogo y en la cooperación está la clave de la solución de los problemas que se plantean en las relaciones humanas.

8.3. CONCLUSIÓN

Como conclusión se puede decir que a través de lo grupos de discusión hemos podido oír a jóvenes de ambos sexos de 1° y 3° de B.U.P. quienes con sus propias voces y con toda espontaneidad han manifestado su peculiar universo moral. Si a través de los dilemas morales de **KOHLBERG** he ido averiguando su desarrollo moral y las etapas en las que se ubicaban, esta metodología ha contribuido a matizar el conocimiento de su grado de desarrollo en los temas que realmente constituyen su mundo: la familia, los estudios, las amistades, el ocio, las relaciones sexuales y la visión que tienen sobre la problemática del mundo que les rodea (marginación, xenofobia, racismo, discriminación sexual; terrorismo, inseguridad ciudadana, paro, injusticia social, destrucción del medio ambiente, etc.).

A través del análisis de cuestiones puntuales que han ido aflorando en sus conversaciones como es el caso del aborto, la eutanasia, la pena de muerte, el suicidio, la guerra, la destrucción del medio ambiente, etc., he ido observando cómo reflexionaban sobre la justicia, las normas morales, la responsabilidad, la convivencia, la culpabilidad; en definitiva, la moralidad.

Pero como he ido analizando, el grado de desarrollo moral cambia con la edad, de la heteronomía moral pasan a un mayor grado de madurez, a una mayor autonomía moral. El nivel preconvencional (estadios 2, 2(3)) en el que se encuentran la mayoría de alumnos y alumnas de 1° de B.U.P. representa la forma más primitiva de razonamiento moral que se basa en rasgos externos a la propia conciencia, la moralidad está orientada a satisfacer los propios desesos y la justificación de lo que es bueno o malo es la sanción. En el nivel convencional (estadios 3, 3(4)) se encuentran la mayoría de los alumnos y alumnas de 3° de B.U.P., quienes entienden que las funciones y normas de la sociedad es proteger a la sociedad en su conjunto, más allá de los intereses concretos y particulares adoptando una perspectiva de miembro de la sociedad, tratando de vivir de acuerdo con lo que los demás esperan de cada uno de ellos.

A medida que la edad avanza los temas se ven con más profundidad y con más perspectiva y surgen nuevas cuestiones, antes sólo entrevistas o apenas esbozadas. De manera que coincido con las tesis de **PIAGET** y **KOHLBERG** en que a medida que el desarrollo evolutivo de los individuos crece, el estadio moral va siendo cada vez más elevado.

También he observado cómo y a pesar de que el nivel educativo, la edad, el status socio-económico es muy similar en todos los grupos, existen diferencias en la manera de abordar el hecho moral en los chicos y en las chicas. Los temas que tratan en general son comunes aunque no siempre son los mismos ni tampoco el énfasis que ponen a la hora de discutirlos, como hemos tenido ocasión de ver en páginas anteriores. Así los temas de las relaciones familiares, de la procreación, del aborto, de la homosexualidad, del sexismo o de la amistad interesan más a las chicas, quienes los viven más a fondo. Ellas son capaces de expresar con más espontaneidad y fluidez sus sentimientos. Se nota que están en su ambiente, que es su mundo. La preocupación por los demás, el tenerlos siempre en cuenta a la hora de comportarse, es algo que hemos visto continuamente reflejado en estas páginas. A los chicos les interesa de una manera también clara y rotunda, el mundo exterior y su

organización. Así se interesan más por la política, por los temas legales (es justo o no el servicio militar, cómo deben ser los castigos). En sus conversaciones apelan a noticias o conocimientos políticos, históricos o literarios para ilustrar sus reflexiones y en menor medida apelan a sus experiencias personales más íntimas. Esta es una postura que se invierte en el caso de las chicas.

Con **GILLIGAN** coincido en que los matices ("las voces") son distintos a la hora de abordar la moralidad por parte de los hombres o las mujeres, y considero que más que dos vías antagónicas constituyen distintos caminos de actuar moralmente, que nos invitan a la reflexión en el conocimiento de los otros.

En cuanto a la manera de expresarse, también las diferencias son notables. En el caso de los grupos de 1° de B.U.P., el lenguaje es más entrecortado que el de los mayores, saltan de un tema a otro sin apenas profundizar y los silencios son mayores. Los grupos de Tercero de B.U.P manifiestan mayor fluidez verbal y capacidad de argumentación, constatando así un mayor grado de madurez y concentración.

Sin embargo, todos ellos manifiestan una filosofía de vida semejante. La mayoría son aconfesionales y apolíticos, pero se declaran tolerantes con las distintas opiniones en materia de política, de religión o la forma en general de ver la vida. Coincido, por tanto, con las conclusiones del estudio de la **Fundación Santa María: "Jóvenes Españoles 1989"** y que **ELZO, J.** (1994) vuelve a corroborar en la introducción de **"Jóvenes 94"**:

> **"A poco que vayamos afinando los análisis, hemos de comprobar que en la sociedad del pluralismo y de la tolerancia, la diversidad de comportamientos, actitudes y valores es quizás la nota dominante en la juventud española de nuestros días".**
>
> **(ELZO, J., 1994, p. 19)**

Reflejan en sus conversaciones, la problemática peculiar de un barrio periférico de Madrid, su ambiente social y familiar, en el que no se observa un gran conflicto generacional con sus padres, que en su mayoría son emigrantes de distintas provincias de la geografía española. El relativismo es típico de los pequeños y aún de los mayores, que ya apuntan a la búsqueda de unas normas universales. Aunque son hedonistas y pragmáticos, tampoco se desentienden del mundo cada vez más complejo que les ha tocado vivir. Estoy de acuerdo con **ORIZO, F. A.** (1994) cuando concluye:

> **"En todo caso son los jóvenes -mucho más que los adultos- los que, desde una plataforma de alta permisividad moral, han traspasado los límites y se han acercado más que nadie a las tierras de la tolerancia y la permisividad. Esos han sido precisamente los signos de su evolución en los últimos cinco años: 1) una subida en sus cotas de permisividad moral, 2) el mantenimiento de una cierta moral cívica, sin que se observen especiales indisciplinas sociales que les pudieran hacer diferentes a otros jóvenes europeos; 3) una acentuación de sus actitudes de solidaridad, que se manifiestan en una mayor tolerancia para con los otros y una menor fuerza de sus actitudes segregacionistas y discriminatorias".**
>
> **(ORIZO, F. A., 1994, p. 200)**

9. CONCLUSIÓN FINAL: RELACIÓN ENTRE MORAL Y DISCURSO.

PERFILES SINTÉTICOS Y DIFERENCIALES.

A modo de síntesis de esta Tesis Doctoral concluyo señalando los aspectos más relevantes y significativos (tratados en las conclusiones de la parte teórica y práctica), que han constituido las líneas maestras de la misma:

1.- Como ha podido observarse el encuadre general y la elaboración del discurso es cognitivo, destacando las aportaciones de **PIAGET** y **KOHLBERG**, así como la labor de síntesis de las teorías de desarrollo moral y su relación con la identidad del yo llevada a cabo por **HABERMAS**. Pero también he recurrido a otras fuentes como la del Psicoanálisis para tratar de explicar el sentimiento de culpabilidad.

2.- He destacado dos matizaciones importantes, la llevada a cabo por **TURIEL**, que distingue entre normas y convención social y la distinción que hace **GILLIGAN**, según el género. Tanto en el punto uno como en el dos destacan la importancia del discurso para la compresión de la moral vivida. Para este objetivo he puesto en práctica dos procedimientos: Uno, estandarizado, la aplicación de los dilemas morales de **KOHLBERG**, y otro, el de los "grupos de discusión", más abiertos, que ofrecen posibilidades rigurosas y ricas, que establecen el contexto discursivo en el que los juicios morales tienen sentido y que no se analizan atómicamente o sacados del contexto real. De esta forma podemos captar el universo moral de los jóvenes.

3.- A través de este discurso espontáneo hemos visto cómo diferencian lo moral de lo social, lo privado de lo público, según las dimensiones de edad y curso educativo en el que se encuentran.

4.- La dimensión sexo o género, no la he tratado en los grupos de "discusión" como una variable independiente externa, cuantitativa, al modo estadístico, sino como la trata **GILLIGAN**, como dos tipos de voces, dos enfoques del hecho moral:

> **"La *distinta voz que yo describo no se caracteriza por el sexo sino por el tema.* Su asociación con las mujeres es una observación empírica, y seguiré su desarrollo básicamente en las voces de las mujeres. Pero esta asociación no es absoluta; y los contrastes entre las voces masculinas y femeninas se presentan aquí para poner de relieve una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación, más que para representar una generalización acerca de uno u otro sexo".**
>
> **(C. GILLIGAN, 1982, p. 14).**

En este sentido **BERTAUX-WIAME, I.** (1983) destaca la diferencia entre hombres y mujeres respecto a la lógica social de sus vidas que aparece tanto en las "historias de vida" como en la manera en que las cuentan.

En contraste con los relatos de los hombres, las mujeres no insistirán sobre "lo que han hecho", sino más bien sobre "qué relaciones existían" entre ellas y las personas próximas a ellas. Es lo que **MEAD** ha llamado sus "otros significantes". De estas diferencias se hacen eco las expresiones concretas y las formas discursivas que emplean los hombres y las mujeres:

> **"Si los hombres y las mujeres cuentan sus historias de manera distinta, debido a que sus vidas siguen cursos construidos de manera diferente, tales cursos, a su vez, dependen, más que de posiciones sexuales distintas, de posiciones sociales diferenciadas".**
>
> **(BERTAUX-WIAME, I., 1983, p. 277).**

Por otra parte he intentado subrayar, como dice **BERTAUX-WIAME, I.** (1983), cuando la gente cuenta sus "historias de vida", que la cultura habla por sus bocas y que es preciso "escuchar más allá", tratando de oír, tras las palabras de una persona concreta, el discurso de una cultura:

> **"La sociedad, las relaciones sociales, pesan sobre cada uno de nosotros, pero como una atmósfera; y no somos más conscientes de las relaciones sociales y de la cultura de lo que lo somos del aire que respiramos. Basta un incidente, un acontecimiento particular, para revelar a nuestra conciencia lo que nos rodeaba y estaba en nuestro interior durante mucho tiempo. Por eso se necesita una fina observación de lo particular que nos muestre el camino hacia lo universal".**
>
> **(BERTAUX-WIAME, I., 1983, pp. 278-279).**

Es evidente la limitación de esta investigación, que por otra parte ha empleado una metodología poco corriente, que tal vez contribuya a matizar los resultados de los tests morales. Creo que personalmente ha sido enriquecedora, ya que ha servido para confrontar mis planteamientos con las líneas maestras de la Psicología del Desarrollo Moral y también para conocer mejor el terreno de los valores morales, que está cobrando cada vez mayor relevancia dentro del ámbito educativo de la Enseñanza Secundaria. Como hemos podido comprobar el empleo de los dilemas morales de **KOHLBERG** y "los grupos de discusión" sirven para desarrollar la capacidad reflexiva de los alumnos, el autocontrol y de esta manera fomentar la autonomía, todo lo cual sería importante desarrollar en nuestras aulas. En este sentido coincido con **BOLÍVAR, A.** (1996), cuando destaca que la **LOGSE** plantea como reto a la Educación:

"Promover la autonomía de los alumnos y de las alumnas, no sólo en los aspectos cognoscitivos e intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral", como señalan los nuevos currículos. La escuela tiene entonces, como prioridad el fomentar -hasta donde sea posible- un tipo de educación que cultive aquellos valores, formas de conocimiento y relaciones sociales que requiere la vida y la participación activa en una sociedad democrática, no sólo como socialización pasiva al orden establecido, sino fomentando también el compromiso por una profundización y por un cambio moral".

(BOLÍVAR, A., 1996, p. 61).

En este sentido, **LLARRAÑETA OLLETA, R.** (1986) señala que la ética del futuro nos invita a emprender un tipo de quehacer bastante diverso, a una autocrítica permanente entre cuyas tareas destaca la siguiente:

"Debemos apartar de nuestro proyecto y de nuestras instituciones todo aquello que está muerto y que carece de posibilidad de revivir en el futuro. Referido, sobre todo, a algunas taras casi congénitas de ciertas instituciones establecidas, este segundo principio jugaría un importante papel. Y también en este punto la "intuición negativa" tiene lugar preferente. Muchos jóvenes, que no saben definir un proyecto positivamente, son muy agudos en denunciar lo que "no dice nada", lo que está ya muerto. Es una señal a respetar y a escuchar".

(LLARRAÑETA OLLETA, R., 1986, p. 269).

Sería interesante constatar en estudios posteriores cómo se aborda la moralidad en otras etapas evolutivas y cómo influye la compleja realidad social que vivimos en la manera de ser entendida por parte de las nuevas generaciones.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, K. (1973). **Souvenir-écran d'un événement de l'enfance de signification apparemment étiologique**, en Oeuvres Complètes, Paris: I. Payot.

ANTIPOOFF, H. (1928). **Observations sur la compassion et le sens de la justice chez l'enfant.** Arch de Psychol., t. XXI.

APEL, K.O. (1985). **Transformation der philosophie II**. Madrid: Taurus, p. 400.

ARANGUREN, J.L. (1994). **Obras Completas**. Edición a cargo de Feliciano Blázquez. Madrid: Trotta.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicómaco**. Trad. cast. de M. Araújo y J. Marías. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1970.

ARONFREED, J. (1960). **Moral standards. III. Moral behavior and sex identy**. (D.R. Miller y G.E. Swanson Eds.), Inner conflict and defense. Nueva York: Holt.

ARONFREED, J. (1961). The nature, variety, and social patterning of moral responses to transgresion. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 62, 223-241.

ARONFREED, J. (1963). The effects of experimental socialization paradigms upon two moral responses to transgression. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 66, 437-488.

ARONFREED, J., CUTICK, R. y FAGEN, S. (1963). Cognitive structure, punishment and nurturance in the experimental induction of self-criticism. **Child Development**, 34, 281-294.

ARONFREED, J. y REBER, A. (1965). Internalized behavioral suppresion and the timing of social punishment. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1, 3-16.

ARONFREED, J. (1968). **Conduct and Conscience: The socialization of internalized control over behavior**. New York: Academic Press.

ARONFREED, J. (1969). The Concept of Internalization. D.A. GOSLIN (Ed.). **Handbook of socialization theory and research**. Chicago: Rand McNally.

ARONFREED, J. (1971). Some problems for a theory of the acquisition of conscience. C.M. BECK, B.S. CRITTENDEN y E.V. SULLIVAN (Eds.), **Moral education: interdisciplinary approaches**. Toronto: University of Toronto Press.

ARONFREED, J. (1976). Moral development from the standpoint of general psychological theory. T. LICKONA (ed.), **Moral Development and behavior: Theory, research and social issues**. New York: Holt.

ARROYO, J. (1990). El lugar de la ética en la reforma. **Cuadernos de Pedagogía**, nº 186.

BALDWIN, J.M. (1906). **Thought and things**. London: Swan Sonnenschein.

BALDWIN, J.M. (1915). **Genetic theory of reality**. Nueva York: Putman.

BALDWIN, J.M. (1897). **Social and ethical interpretations in mental development: a study in social psychology**. New York: Macmillan.

BALLESTEROS, J. (1989). **Postmodernidad Decadencia o Resistencia**. Madrid: Ed. Tecnos.

BANDURA, A. (1962). **Social learning through imitation**. M.R. Jones (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

BANDURA, A. (1969). **Social learning theory of identificatory processes**. D.A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.

BANDURA, A. (1969). **Principles of behavior modification**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BANDURA, A. (1971). **Social-learning theory**. New York: General learning Press. Trad. **Teoría del aprendizaje social**. Madrid: Espasa-Calpe. (1982).

BANDURA, A. (1977). **Social learning theory**. *Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall*, Trad.cast.: Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe, 1982.

BANDURA, A. (1987). Juicio moral. En A. BANDURA: **Pensamiento y acción**. Barcelona: Martínez Roca.

BANDURA, A. y HUSTON, A.C. (1961). Identification as a process of incidental learning. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 63, 311-318.

BANDURA, A. y McDONALD, F.J. (1963). The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 67, 274-281.

BANDURA, A., ROSS, D. y ROSS, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 66, 3-11.(a).

BANDURA, A., ROSS, D. y ROSS, S.A. (1963). A comparative test of status of envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 67, 527-534. (b)

BANDURA, A. y WALTERS, R. (1963). **Social learning and personality development. Trad. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Madrid: Alianza, 1974.

BARCENA, F. (1989). Explicación de la educación como práctica moral. **Revista Española de Pedagogía**, XLVII, 183, mayo-agosto, 245-278.

BARUK, H. (1960). **Psiquiatría moral y experimental**. México: Fondo de Cultura Económica.

BAR-YAM, M., KOHLBERG, L. y NAAME, A. (1980). Moral reasoning of students in different cultural, social and educational settings, **American Journal of Education**, 88, 345-362.

BARRA, E. (1987). El desarrollo moral: Una introducción a la teoría de KOLKBERG. **Revista Latinoamericana de Psicología**, 19, 7-18.

BAUMRIND, D. (1973). The development of instrumental competence trough socialization. En A.D. Pick (ed.) **Minnesota Symposium on Child Psychology** (vol.7). Minneapolis: University of Minnesota Press.

BAUMRIND, D. (1986). Sex differences in moral reasoning: Response to Walker's conclusion that there are none. **Child Development**, 57, 511-521.

BAUMRIND, D. (1989). Rearing competent children. En W. Damon (ed.) **Child development today and tomorrow**. San Francisco: Jossey-Bass.

BELTRÁN, J. (1974). **Evolución psicológica del comportamiento prosocial**. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

BELTRÁN, J. (1976). **La evolución psicológica del comportamiento ético-social**. Estella: Ed. Paulinas.

BELTRÁN, J. (1977). Estructura y evolución del comportamiento moral. **Revista Española de Pedagogía**, 137, 235-275.

BELTRÁN, J. (1982 a). El modelado de la conducta social. **Cuadernos de Realidades Sociales**, 20-21, enero, 115-139.

BELTRÁN, J. (1982 b). El realismo moral. Investigación actual y crítica. **Revista de Psicología General y Aplicada**, 37, 229-239.

BELTRÁN, J. (1982 c). Psicología de la educación: una promesa histórica. **Revista Española de Pedagogía**, 163, 33-63.

BELTRÁN, J. (1985). Desarrollo moral. En J. BELTRÁN, **Psicología educacional**. Madrid: UNED.

BELTRÁN, J. (1987). **Psicología de la educación**. Madrid: Eudema.

BETTELHEIM, B. (1976). **The Uses of Enchantment**, Nueva York: Alfred A. Knopf.

BERGLING, K. (1974). **The development of hypoteticodeductive thinking in children. A cross-cultural study of the validity of Piaget's model of the development of logical thinking**. Stokholm: Almqvist & Wiksell.

BERGLING, K. (1981). **Moral development: The validity of Kohlberg's theory**. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

BERTAUX, D. (1980). "L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités". **Cahiers Internationaux de Sociologie**, vol. LXIX, 1980. Presses Universitaires de France. París. En MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C.: **La historia oral: Métodos y experiencias**. Madrid: Debate, 1993, p.159.

BERTAUX-WIAME, I. (1983). La perspectiva de la historia de vida en el estudio de las migraciones interiores. "The Life-History Approach to the Study of Internal Migration", **Biography and Society**, Sage Publications Inc., 2ª ed., 1983, California. En MARINAS, J.M. y SANTAMARINA, C.: **La historia oral: Métodos y experiencias**. Madrid: Debate, 1993, pp. 267-281.

BITTER, W. (1968). **El bien y el mal en psicoterapia**. Salamanca: Sígueme.

BITTER, W. (1969). **Angustia y pecado**. Salamanca: Sígueme.

BLASI, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. **Psychological Bulletin**, pp. 1-45. [Trad. cast.: "Relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura". En TURIEL, E., ENESCO, I. y LINAZA, J. (comps.): **Cómo piensan y actúan los niños en el mundo social**. Madrid: Alianza Editorial (en prensa)].

BLASI, A. (1983). Las relaciones entre el conocimiento moral y la acción moral: una revisión crítica de la literatura. Trad. cast. en E. TURIEL, I. ENESCO y J. LINAZA (Comps.) **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza, 1989.

BLATT, M. (1970). **Studies on the effects of clasroom discussion upon Children's moral development**. University of Chicago.

BLATT, M., COLBY, A. y SPEICHER, B. (1974). **Hypothetical dilemmas for use in moral discussions**. Moral Education and Research Fundation, Cambridge: Mass.

BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1974). The effects of clasroom moral discussion on children's levels of moral judgment, **Journal of Moral Education**, nº 4, p. 147.

BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975). The effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Judgment. **Journal of Moral Education**, 4, 129-161.

BLOOM, R.B. (1976). Morally speaking, who are today's teachers? **Phi Delta Kappan**, 57, 624-625.

BLOOM, R.B. (1977). Two Dimensions of Moral Reasoning: Social principledness and Social Humanism in Croos-Cultural perspective. **Journal of Social Psychology**, 29-44.

BLUM, G.S. (1953). **Psychoanalytic theories of personality**. New York: Macgraw-Hill.

BOLÍVAR, A. (1995). **La evaluación de valores y actitudes**. Madrid: Alauda-Anaya, (colección Hacer Reforma).

BOLÍVAR, A. (1996). Límites y problemas de la transversalidad. Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. **Revista de Educación**, nº 309, págs. 23-65.

BOVET, P. (1951). **Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant**. Neuchâtel, Delachaux et Nietslé, (5ª ed.).

BOVET, P. (1912). Les conditions de l'obligation de conscience. **Année Psychologique**.

BRUNER, J.S. (1963). **El proceso de la educación**. México: Uteha.

BRUNER, J.S. (1973). **Beyond the information given**. W.W. Norton. Nueva York, 1093
- **El proceso mental en el aprendizaje**. Madrid: Narcea, 1977.
- **El proceso de la educación**. México: Uteha, 1963.

BULL, N.J. (1969). **Moral judgment from childhood to adolescence**. Londres: Ed. Routledge and Kegan Paul.

BURTON, R.V. (1976). Honesty and dishonesty. T. LICKONA (Ed.), **Moral Development and behavior**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BURTON, R., MACCOBY, E. y ALLINSMITH, W. (1961). Antecedents of resistance to temptation in four year old children. **Child Development**, 32, 689-710.

BURTON, R., ALLINSMITH, W., y MACCOBY, E. (1966). Resistance to temptation in relation to sex of child, sex of experimenter and withdrawal of attention. **Journal of Personatily and Social Psychology**, 3, 253-258.

CAMPBELL, D.T. (1960). Recommendations for APA test standards regarding construct, trait, or descriminant validity. **American Psychologist**, 15, 546-553.

CAMPBELL, D.T. (1972). On the genetics of altruism. **Journal Sociolog. Psychol.**, 28, 21-37.

CAMPS, V. (1987-1992). **Historia de la Ética**. Barcelona: Crítica.

CAMPS, V. (1990). **Virtudes públicas**. Madrid: Espasa Calpe.

CAMPS, V. (1993). **Los valores en la educación.** Madrid: Alauda.

CANDEE, D. y KOHLBERG, L. (1981). **Relationship of moral judgment to moral action** (inédito), Harvard University.

CANDEE, D. (1985). Classical ethics and live patient simulations in the moral education of health care professionals. BERKOWITZ, M.W. y OSER, F. (Eds.), **Moral education: Theory and application**. Hillsdale, New Jersey: Lea.

CANDEE, D. y KOHLBERG, L. (1987). Moral judgment and moral action: A reanalysis of HAAN, SMITH and BLOCK. Free Speech Movement Data. **Journ. Pers. and Soc. Psycho.**, 52, 544-564.

CARUSO, I. (1953). **Psychoanalyse und Synthese der Existenz**, Herder, Friburgo. Traducc. **Análisis psíquico y síntesis existencial**, Barcelona: Herder, 1954.

CARRETERO, M. (1981). La teoría de Piaget y la psicología transcultural: La búsqueda de universales cognitivos. **Infancia y Aprendizaje**. Monografía nº 2: 187-195.

CARRETERO, M. y MARTIN, E., (1984). Las operaciones concretas. En PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M. (Comps.): **Psicología evolutiva, vol. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño**. Madrid: Alianza.

CARROLL, J.L. y REST, J.R. (1982). Moral development. B.B. WOLMAN (Ed.), **Handbook of developmental psychology**. New Jersey: Prentice-Hall.

CASTILLA DEL PINO, C. (1973). **La culpa**. Madrid: Alianza.

CASTILLA DEL PINO, C. (1989). **Freud y la génesis de la conciencia moral.** En V. CAMPS (Comp.), **Historia de la ética**. Barcelona: Crítica.

CORTINA, A. (1986). **Ética mínima**. Madrid: Tecnos.

CORTINA, A. (1990). **Ética si moral**. Madrid: Tecnos.

CORTINA, A. (1994). **Ética de la sociedad civil**. Madrid: Alauda.

CHATELET, F. (1976). **Historia de la filosofía**. Madrid: Espasa-Calpe.

CHODOROW, N. (1974). "Family Structure and Feminine Personality" en ROSALDO, M.Z. y L. LAMPHERE, comps., **Woman, Culture and Society**, Stanford: University Press.

CHODOROW, N. (1978). **The reproduction of Mothering**, Berkeley, University of California Press, 1978.

CHOMSKY, N. (1980). **On cognitive structures and their development: A reply to Piaget**. M. Piatelli-Palmarini, Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

COLBY, A., KOHLBERG, L. FENTON, E., SPEICHER-DUBIN, B. y LIBERMAN, M. (1977). Secondary School Moral Discussion programmes Led by Social Studies Teachers. **Journal of Moral Education**, 6 (2), 90-111.

COLBY, A. (1978). Evolution of a Moral-Development theory. W. DAMON (Ed.), **New Directions for Child Development: Moral Development**. San Francisco: Jossey-Bass.

COLBY, A., GIBBS, J., KOHLBERG, L., SPEICHER-DUBIN, B. y CANDEE, D. (1978). **Standard Issue Scoring Manual**. Harvard University: Center for Moral Development and Education.

COLBY, A. y KOHLBERG, L., GIBBS, J., CANDEE, D., SPEICHER-DUBIN, B., POWER, C. y LIEBERMAN, (en preparación). M. **The measurement of moral judgement**, vols. I y II. Nueva York: Cambridge University Press.

COLBY, A. y KOLHBERG, L. (1980). **Cognitive development and social development: Relationships and implications**. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.

COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J. y LIEBERMAN, M. (1983). **A longitudinal study of moral judgment. Monographs of the Society for Research in Child Development**, núm. 200.

COLBY, A., KOHLBERG, L., GIBBS, J. y LIEBERMAN, M. (1983). **A Longitudinal Study of Moral Judgment**. Chicago: University of Chicago Press.

COLBY, A. y KOHLBERG, L. (1984). Theoretical Introduction to the Measurement of Moral Judgment. A. COLBY, y L. KOHLBERG (Eds.), **The Measurement of moral Judgment**. Vol. I. Theoretical Fundations and Research Validation. Center for Moral Development and Education. Harward University.

COLBY, A. y KOHLBERG, L. (1987). **The measurement of moral judgment**. Vol. I: Theoretical foundations and research validation. Volume II: Standard issue scoring Manual, Cambridge, Cambridge University Press.

COLBY, A., KOLHBERG, L., GIBBS, J. Y LIEBERMAN, M. (1987). A longitudinal study of moral judgment. Monographs of the Society for Research in **Child Development**, en prensa.

COLL, C. (1985). Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. **Anuario de Psicología**, nº 33, pp. 59-70.

COLL, C. (1987). **Psicología y Curriculum**. Barcelona: Laia.

COLL, C. (1990). (Comp.). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Madrid: Paidós.

CONDRAU, G. (1968). **Angustia y culpa, problemas fundamentales de la Psicoterapia**. Madrid: Gredos.

COPLESTON, F. (1969). **Historia de la filosofía**. Barcelona: Ariel.

CORDERO PANDO, J. (1976). **Psicoanálisis de la culpabilidad**. Estella (Navarra): Verbo Divino.

CORDERO PANDO, J. (1981). **Ética y Sociedad**. Salamanca: San Esteban.

CORTINA, A. (1988). La ética discursiva. En CAMPS, V., ed., **Historia de la Ética**, vol. III. Barcelona: Crítica, p. 533 y sig.

CORTINA, A. (1996). **El quehacer ético. Guía para la educación moral**. Madrid: Santillana.

COWAN, P. (1978). **Piaget with feeling**. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

DAMON, W. (1973). **Early conceptions of justice as related to the development of operational reasoning**. Tesis doctoral sin publicar. Berkeley: University of California.

DAMON, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations. **Child Development**, 46, 301-312.

DAMON, W. (1977). **The Social World of the Child**. San Francisco: Jossey-Bass.

DAMON, W. (1980). Patterns of change in children's social reasoning a two-years longitudinal study. **Child Development**, 51, 1010-1017.

DAMON, W. (1981). Exploring children's social cognition on two fronts. J.H. FLAVELL y L. ROSS (Eds.), **Social congnitive development: frontiers and possible futures**. Cambridge University Press.

DAMON, W. (1988). **The moral child. Nurturing children's natural moral growth**. Nueva York: The Free Press.

DAVISON, P., TURIEL, E. y BLACK, A. The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. **British Journal of Development psychology**, en prensa.

DAVISON, M.L. y ROBBINS, S. (1978). The reliability and validity of objetive indices of moral devolpment. **Applied Psychological Measurement**, 2, 391-403.

DAVISON, M.L., ROBINS, S. y SWANSON, D. (1978). Stage structure in objetive moral judgments. **Developmental Psychology**, 14, 137-146.

DELVAL, J.A. (1978). **Lecturas de Psicología del niño**. Madrid: Narcea.

DELVAL, J.A. (1989). La representación infantil del mundo social. En TURIEL, E., ENESCO, I., LINAZA, J. (comps.): **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza, pp. 245 -328.

DELVAL, J.A. (1990). **Los fines de la educación**. Madrid/México: Siglo XXI. 2ª ed., 1993.

DELVAL, J.A. (1994). **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo XXI.

DELVAL, J.A. y ENESCO I. (1994). **Moral, desarrollo y educación**. Madrid: Grupo Anaya. Alauda.

DEVIRES, R. y KOHLBERG, L. (1977). **Relations between Piaget and Psychometric assessments of intelligence**, L. Katz, ed., Current Topics in Early Childhood Education, vol. 1, Norwood, N.J., Ablex.

DEVRIES, R. y KOHLBERG, L. (1981). **Early education book**, (en prensa).

DEWEY, J. (1899). **The school and society**. Chicago: University Press.

DEWEY, J. (1916). **Democracy and education**. New York: Macmillan.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1980). **La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral**. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1982). El desarrollo del razonamiento moral. **Rev. Psic. Gener. Aplic.**, 37, 239-246.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1982). El problema de la relación entre el juicio y la conducta moral a través de las teorías del aprendizaje y del enfoque cognitivo evolutivo. **Universidad y Sociedad**, 2.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1986)."El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social". **Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa**.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (1989). **El conflicto como motor de desarrollo moral. Perspectivas acerca del cambio moral. Posibles intervenciones educativas.** San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

DÍAZ-AGUADO, M.J. y MEDRANO, C. (1995). **Educación y razonamiento moral**. Bilbao: Mensajero.

DÍEZ-CALATRAVA I. (1989). **La psicología de lo moral en la investigación actual. Estudio bibliométrico de tesis doctorales (1981-1985), tesis de licenciatura**. Universitat de València.

DÍEZ-CALATRAVA, I. y PEREZ-DELGADO (1991). Situación actual de la investigación en psicología moral. Un estudio cuantitativo sobre tesis doctorales en las universidades americanas (1981-1985). **Revista de historia de la psicología**, 11, pp. 423-428.

DISON, N.J. (1985). **Dilemmas of baccalaureate nursing students**. Unpublished doctoral dissertation. Minnesota: University of Minnesota.

DISTEFANO, A.M. (1977). **Adolescent moral reasoning after a curriculum in sexual and interpersonal dilemmas**. Boston University.

DOSTOIESVKI, F. (1866). **Crimen y castigo**. [Traducción y notas de Rafael Cansinos Assens (1ª Edic., Barcelona: Planeta, 1982].

KIERKEGAARD, S. (1843). **Temor y temblor**. [Traduc. de Vicente Simón Merchan. Editora Nacional. Madrid, 1981].

DURKHEIM, E. (1925). **La educación moral**. Trad. cast., Buenos Aires: Losada, 1947.

DURKHEIM, E. (1972). **La Educación como socialización**. Salamanca: Sígueme.

EDWARDS, C. (1975). **Societal complexity and moral development**. A kenyan study, **Ethos** núm. 3, 505-527.

EDWARDS, C. (1986). Cross-Cultural research on Kohlberg's Stages: The basis for consensus. S. MODGIL y C. MODGIL (Eds.), **Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy**. London: Falmer.

EIBL-EIBESFELDT, I. (1984): **Biología del comportamiento humano**. Manual de etología humana. Trad. cast., Madrid: Alianza, 1993.

ELIOT, G., (1860). **The Mill on the Floss**. Nueva York: New American Library, 1965.

ELKIND, D. y DABECK, R.F. (1977). Personal injury and property damage in moral judgments of children. **Child Development**, 48, 581-522.

ELZO, J., ORIZO, F. A., GONZALEZ BLASCO, P. y DEL VALLE, A. (1994) : **Jóvenes españoles 94**. Madrid: Ediciones S.M.

ENRIKSON, E.H. (1971). **Éthique et psychanalyse**. Paris: Flammarion.

ENRIKSON, E.H. (1974). **Dimensions of new identy**. New York: Norton.

ERIKSON, E.H. (1950). **Infancia y sociedad**. Buenos Aires: Paidós.

ERIKSON, E.H. (1964). **Insight and Responsability**, Nueva York: W.W. Norton.

ERIKSON, E.H. (1969). **Identidad, juventud y crisis**. Buenos Aires: Paidós.

ERIKSON, E.H. (1969). **Gandhi's Truth,** Nueva York: W.W. Norton.

ERIKSON, E. (1970). "Reflections of the dissent of the contemporary youth". Int. **Jour. of Psychoanalisis**, 51, pp. 11-22. **Ethics**, Special Issue in moral development, vol. 92, nº 3 (1982).

EYSENCK, H.J. (1981). El modelo de condicionamiento del proceso de socialización. **Análisis y Modificación de conducta**, 1981, pp. 5-30.

FAUCONNET, P. (1920). **La responsabilité**. Paris: Alcan.

FENICHEL O. (1946). **The psychoanalytic theory of neurosis**. Kegan Paul, Trench, Trubner and Co. London, pp. 134-138.

FLANAGAN, O. y JACKSON, K. (1987). Justice, Care, and Gender: The Kohlberg-Gilligan Debate Revisited. **Ethics**, 97, 622-637.

FLAVELL, J.H. (1968). **La psicología evolutiva de J. Piaget.** Buenos Aires: Paidós.

FLAVELL, J.H. (1972). An analysis of cognitive developmental sequences. **Genetic Psychology Monographs**, 86, 279-350.

FLAVELL, J.H. (1977). **Cognitive development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

FLAVELL, J.H. (1982). **Structures, stages and secuences in cognitive development**. A. Collins (Ed.), Minnesota Simposia on Child Psychology, Vol. 15. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FRANKENA, W.K. (1958). Towards a philosophy of moral education. **Harvard Education Review**, Vol. 28, 4.

FRANKENA, W.K. (1973). **Ethics**. Englewood Cliffs. Prentice-Hall. Traduc.: Ética. Barcelona: Montaner y Simón, (1975).

FRAZER, J.G. (1922). **The Golden Bough**. The Macmillan Company. Nueva York. **La rama dorada**, Primera edición en español (de la inglesa abreviada), 1944. México: Fondo de Cultura Económica.

FREIJOO, E. (1976). **El psicoanálisis de Freud y la psicología de la moral**. Madrid: Fax.

FREUD, A. (1949). **El Yo y los mecanismos de defensa.** Buenos Aires: Ed. Paidós.

FREUD, S. (1923). **The ego and the id**. New York: Norton. Trad. El yo y el ello. Madrid: Alianza. (1973).

FREUD, S. (1925). **Some Psychical Consequences of the Anatomical Distinction Between the Sexes**, vol. XIX.

FREUD, S. (1926). **The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud**, trad. y comp. James Stracey, Londres, The Hogart Press, 1961. "The Question of Lay Analysis. Vol. XX., p. 212.

FREUD, S. (1932). Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca Nueva.

FREUD, S. (1949). **Obras completas**. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- t. II, **Tres ensayos sobre teoría sexual** (1905).
- t. VI, **Introducción al narcisismo** (1913).
- t. VIII, **Totem y tabú** (1913).
- t. IX, **Psicología de las masas** (1929).
- t. XIV, **El porvenir de una ilusión** (1927).
- t. XVII, **Nuevas aportaciones al Psicoanálisis** (1932).
- t. XIX, **El Malestar en la cultura** (1929).
- t. XX, **Moisés y el monoteismo** (1938).
- t. XXI, **Compendio del Psicoanálisis** (1938).

FREUD, S. (1959). **The passing of the oedipus-complex**. Collected papers. Vol. 2 Nueva York: Basic Books. (Primera edición, 1924). [Trad. cast.: El final del complejo de Edipo. Obras completas, vol. II. Madrid: Biblioteca Nueva, 1948].

FREUD, S. (1961). **Civilization and its discontents**. Nueva York: Norton. (Primera edición, 1930). [Trad. cast.: El malestar en la cultura. Madrid: Alianza Editorial, 1970].

FREUD, S. (1962). **Three essays on the theory of sexuality**. Nueva York: Avon. (Primera Edición, 1905), [trad. cast.: Tres ensayos sobre la teoría sexual. Madrid: Alianza Editorial, 1972].

FREUD, S. (1970). **Beyond the pleasure principle**. Nueva York: Liveright. (Primera edición, 1920), [Trad. cast.: Más allá del principio del placer. Psicología de masas. Madrid: Alianza Editorial, 1969].

FREUD, S. (1938)."Compendio de Psicoanálisis", en **Esquema del psicoanálisis y otros escritos**. Ed. Madrid: Alianza, 1974.

FRIEDMAN, W.J., ROBINSON, A.B. y FRIEDMAN, B.L. (1987). Sex Differences in Moral Judgments. A Test of Gilligan's Theory. **Psychology of Women Quarterly**, 11, pp. 37-46.

FROMM, E. (1947). **Man for himself**. New York: Rinehart. Trad. **Ética y psicoanálisis**. México: F.C.E. (1955).

FROMM, E. (1948). **Man for himself. An enquiry into the psychology of ethics**. Routledge and Kegan Paul, London, pp. 144,146.

FROMM, E. (1956). **Psicoanálisis de la sociedad contemporánea**. México: F.C.E.

FROMM, E. (1972). **Psychoanalysis and religion**. Yale Univ. Press Now haven and London, p. 88.

GABRIEL, J. (1971). **Desarrollo de la personalidad infantil.** Buenos Aires: Ed. Kapelusz.

GEIGER, K., y TURIEL, E. (1981). **Disruptive school behavior and social convention in early adolescence**. Manuscrito sin publicar, University of California, Berkeley.

GARCÍA FERRANDO, M., IBÁÑEZ, J. y ALVIRA, F. (1986). **El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza Universidad textos.

GEWIRTH, A. (1978). **Reason and morality**. Chicago: University of Chicago Press.

GIBBS, J.C. (1977). Kohlberg's Stages of Moral Development: A Constructive Critique. **Harvard Educational Review**, 47, 43-61.

GIBBS, J.C. (1979). Kohlberg's Moral Stage Theory: A Piagetian Revision. **Human Development**, 22, 89-112.

GIBBS, J., KOHLBERG, L., COLBY, A. y SPEICHER-DUBIN, B. (1976). **The domain and development of moral judgment: A theory and a method of assessment**, J. Meyer, ed., Reflections on values education, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press.

GIBBS, J.C., WIDAMAN, K.F. y COLBY, A. (1982). **Social intelligence: measuring the developmental of sociomoral reflection**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

GIBBS, J.C., WIDAMAN, K.F., COLBY, A. (1982). Construction and validation of a simplified group-administrable equivalent to the moral Judgment Interview. **Child Development**, 53, pp. 875-910.

GILLIGAN, C. (1977). **In a different voice: Women's conceptions of the self and or morality**, Harvard Educational Review, núm. 47, pp. 481-517.

GILLIGAN, C. (1979). **Woman's place in man's life cycle**, Harvard Educational Review, núm. 47, p. 49.

GILLIGAN, C. (1981): "Moral Development in the College Years", en **A. Chickering, comp., The Modern American College**: San Francisco Jossey-Bass.

GILLIGAN, C. (1982). **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University Press.

GILLIGAN, C. (1985). **La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino**. México: F.C.E.

GILLIGAN, C. (1987). Moral orientation and moral development. Kittay, E.F., y Meyers, D.T. (Eds.) **Women and moral theory**. New York: Rowman and Littlefield Oublishers, pp. 19-33.

GILLIGAN, C., KOHLBERG, L., LERNER, J. y BELENKY, M. (1971). **Moral reasoning about sexual dilemmas, Technical report of the commision on obscenity and pornography**, vol. 1 (No. 52560010), Washington, DC, US Government Printing Office, 1971.

GILLIGAN, C. y KOHLBERG, L. (1973). **From adolescence to adulthood: The recovery of reality in a post-conventional world**, Proceedings of the Piaget Society, M. Appel y B. Preseissen, eds., Topics in cognitive development, Nueva York, Plenum Press, 1977.

GILLIGAN, C. y MURPHY, J.M. (1979). Development from Adolescence to Adulthood: The Philosopher and the "Dilemma of the Fact'", en D. KUHN, comp., **Intellectual Development Beyond Childhood**, New Directions for Child Development, nº 5, San Francisco: Jossey-Bass.

GILLIGAN, C. y BELENKY, M.F. (1980): A Naturalistic Study of Abortion Decisions, en R. Selman y R. Yando, comp., **Clinical-Developmental Psichology, New Directions for Child Development**, nº 7, San Francisco: Jossey-Bass.

GINSBURG, H. y OPPER, S. (1977). **Piaget y la teoría del desarrollo intelectual**. Madrid: Ediciones del Castillo.

GOLDING, G., HUNTER, W., SAMPSON, R. (1988). Sex differences in adult moral orientations. **Journal of Personality**, 56, pp. 373-391.

GONZÁLEZ BLASCO, P.; ANDRÉS ORIZO, F.; TOHARIA CORTÉS, J.J. y ELZO, J. (1989): **Jóvenes españoles 89**, Madrid: Fundación Santa María-Ediciones SM.

GONZÁLEZ BLASCO, P. (1994): "Los jóvenes y sus identidades", en ELZO, J., ORIZO, F. A., GONZÁLEZ BLASCO, P. y DEL VALLE, A.: **Jóvenes españoles 94**. Madrid: Ediciones S.M.

GORDILLO ÁLVAREZ, M.V. (1987). El desarrollo moral de la mujer, **Revista española de Pedagogía**, 175, pp. 29-43.

GORDILLO ÁLVAREZ, M.V. (1988). Desarrollo moral y orientación: Una revisión crítica del enfoque feminista, **Revista española de Pedagogía**, 180, pp. 221-239.

GORDILLO ÁLVÁREZ, M.V. (1992). Comunidad versus colectivismo. Ponencia presentada al **Seminario Internacional Educación y Democracia.** Murcia, 6-8 abril.

GORDILLO ÁLVAREZ, M.V. (1992). **Desarrollo moral y educación**. Eunsa. Ediciones Universidad de Navarra, S.A.

GOSLIN, D.A. (1969). **Handbook of socialization theory and research**. Rand McNally, Chicago.

GRAHAM, B. (1972). **Moral learning and development**, Londres: Batsford.

GREIMAS, A. J. (1971): **Semántica estructural**: ***Investigación metodológica***. *Madrid: Gredos*, 2ª reimpresión en 1976.

GRIM, P.F., KOHLBERG, L. y WHITE, S.H. (1968). Some relationships between conscience and attentional processes, **Journal of Personality**, 8, 239-252.

GRINBERG, L. (1963). **Culpa y depresión**: **Estudio psicoanalítico**. Buenos Aires: Paidós.

GRINDER, R. (1961). New techniques for research in children's temptation behavior. **Child Development**, 32, pp. 679-688.

GRINDER, R. (1962). Parental child-rearing practices, conscience and resistance to temptation of sixth-grade children. **Child Development**, 33, pp. 803-820.

GRINDER, R. E. (1964). Relationship between behavioral and cognitive dimmension of conscience in middle childhood. **Child Development**, 35, pp. 881-891.

GUISÁN, E. (1988). Kant: Una visión masculina de la ética. E. Guisan (Coord.), **Esplendor y miseria de la ética kantiana**. Barcelona: Anthropos.

GUISÁN, E. (1993). **Ética sin religión**. Madrid: Alianza.

HAAN, N. (1975). *Hypothetical and actual moral reasoning in a situation of civil disobedience.* **Journal of Personality and Social Psychology**, 32, pp. 255-270.

HAAN, N., LANGER, J. y KOHLBERG, L. (1976). Family patterns of moral reasoning, **Child development**, 47, pp. 1204-1206.

HAAN, N., SMITH, M. y BLOCK, J. (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background and personality correlates. **Journal of Personality and Social Pysychology**, 10, pp. 183-201.

HAAN, N. (1983). An interactional morality of everiday life. En HAAN,N., BELLAH, R.N, RABINOW, P., SULLIVAN, W. M. (Ed.), **Social science as moral inquiry**. Columbia University Press.

HABERMAS, J. (1968): **Conocimiento e interés**. Versión castellana de Manuel Jiménez, José F. Ivars y Luis Martín Santos, revisada por J. Vidal Beneyto. Madrid: Taurus, 1982.

HABERMAS, J. (1976). **Crisis de legitimación en el capitalismo tardío**. Buenos Aires: Amorrortu.

HABERMAS, J. (1979). **Moral development and ego identy**. Boston: Ed. Beacon Press.

HABERMAS, J. (1981). Responsability and Its Role in the Relationship between Moral Judgement and Action, manuscrito, Cambridge.

HABERMAS, J. (1981). **La reconstrucción del materialismo histórico**. Madrid: Taurus.

HABERMAS, J. (1983). **Moralbewusstein und Komunikatives Handeln**. Frankfurt am Main: Shrkamp Verlag. Trad. **Conciencia moral y acción comunicativa**. Barcelona: Península, (185).

HÄFNER, H. (1962). **Vivencia de la culpa y conciencia**. Barcelona: Herder.

HARE, R.M. (1981). **Moral Thinking**. Oxford: Clarendon Press.

HARE, R.M. (1982). Ethical Theory and Utilitarianism. SEN A. y WILLIAMS B. (Eds.), **Utilitarism and Beyond**. Cambridge: Cambridge University Press.

HARLOW, H.F. (1962). The effect of rearing conditions on behavior. **Bulletin of the Menninger Clinic**, 26, pp. 213-224.

HARTMANN, H. (1958). **Ego-psychology and the problem of adaptation**. London: Imago.

HARTSHORNE, H. y MAY, M.A. (1928-30). **The character education inquiry. Studies in the Nature of character**. Vol. 1: **Studies in Deceit**. Vol. 2: **Studies in Self-Control**. Vol. 3. **Studies in the organization of character**. New York: McMillan.

HERSH, R.H., REIMER, J. y PAOLITTO, D. (1979). **Promoting Moral Growth from Piaget to Kohlberg**. New York: Longman Inc. Trad. **El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg**. Madrid: Narcea, 1984.

HERSH, R.H. y JOHNSON, M.J. (1977). **Values and moral education in schools**. New York: University of New York Press.

HESNARD, (1949). **L'univers morbide de la faute**. Paris: P.U.F.

HESNARD, (1954). **Morale sans péché**. Paris: P.U.F.

HIGGINS, E.T. (1981). Role taking and social judgment: Alternative perspectives and processes. J. Flavell y L. Ross (Eds.), **Social cognitive development**. New York: Cambridge University Press.

HIGGINS, A., POWER, C. y KOHLBERG, L. (1985). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsability. W. Kurtines y J. Gewirtz (Eds.), **Morality, Moral Behavior and Moral Development**. New York: Wiley.

HOFFMAN, M.L. y HOFFMAN, L.W. (1964). **Review of child development research**. Nueva York: Sage Foundation.

HOFFMAN, M.L. y SALTZTEIN, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. **Journal of personality and Social Psychology**, 5, pp. 45-47.

HOFFMAN, M.L. (1970). **Moral development**. P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology, Vol. 2. Nueva York: Wiley.

HOFFMAN, M.L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. T. Lickona (Ed.), **Moral development and behavior: Theory, research and social issues**. New York: Holt.

HOFFMAN, M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. **Psychological Bulletin**, 84, pp. 712-722.

HOFFMAN, M.L. (1977). Moral internalization. L. BERKOWITZ. (Ed.), **Advances in experimental social psychology**, Vol. 10. New York: Academic Press.

HOFFMAN, M.L. (1983). Desarrollo moral y conducta. **Infancia y Aprendizaje**. Monografía, nº 3, pp. 13-35.

HOGAN, R. (1970). A dimension of moral judgment. **Journal of Consult. Clin. psychol**, 35, pp. 205-212.

HOGAN, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective. **Psychology Bulletin**, 79, pp. 217-232.

HOGAN, R. (1975). Theoretical egocentrism and the problem of compliance. **American Psychologist**, 30, pp. 533-540.

HOGAN, R. y MILLS, C. (1976). **Legal socialization**. Human development, 19, pp. 261-276.

HOGAN, R., JOHNSON, J. y EMLER, N.P. (1978). **A socioanalytic theory of moral development**. W. Damon (Ed.), New directions for child development. Vol. 2: Moral development. San Francisco: Jossey-Bass.

HOLSTEIN, C. (1976). Development of Moral Judgment: A longitudinal Study of Males and Females", **Child Developmet** 47, pp. 51-61.

HORNER, M.S. (1968). **Sex Differences in Achievement Motivation and Perfomance in Competitive and Noncompetitive Situations**, Ph. D. Diss, University of Michigan, University Microfilms No. 6912135.

HORNER, M.S. (1978). Toward an Understanding of Achievement related Conflicts in Women, **Journal of Social Issues,** 28, pp. 157-175.

HORNEY, K. (1939). **New ways in psychoanalysis**. Kegan Paul, Trench Trubner and Co. London, p. 237.

HULL, C.L. (1934). The concept of habit-family hierarchy and maze learning. **Psychological Review**, 41, Part I, 33-52; Part II, 134-152.

HUME, D. (1740). **A Teatrise of Human Nature**. London: John Noon. Trad. **Tratado de la naturaleza humana**. México: Porrúa. (1977).

HUNT, M.P. y METCALF, L.E. (1968). **Teaching high school studies**. Nueva York: Harper and Row.

IBAÑEZ, J. (1981). **Más allá de la Sociología: El grupo de discusión: Teoría y crítica**. Madrid: Siglo XXI.

IEPS (1979). **Educacion y valores. Sentido de la acción educativa en nuestro tiempo**. Madrid: Narcea.
- Estudio y experiencias sobre educación en valores. Madrid: Narcea, 1980.

IMAMOGLU, E.O. (1975). Children's awareness and usage of intention cues. **Child Development**, 46, 39-45.

INHELDER, B. y PIAGET, J. (1958). **The growth of logical thinking from childhood to adolescence**. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós, 1972, (original de 1955)].

INHELDER, B. y PIAGET, J. (1964). **The early growth of logic in the child** (classification and seriation). Nueva York: Happer. [Trad. cast.: La génesis de las estructuras lógicas elementales. Buenos Aires: Guadalupe, 1967 (original de 1959)].

INHELDER, B. y SINCLAIR, H. (1969). **Learning cognitive structures**. Nueva York: P. H. Mussen, J. Langer y Holt, Rinehart y Winston.

INHELDER, B., SINCLAIR, H. Y BOVET, M. (1974). **Learning and the development of cognition**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, [Trad. cast.: Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid: Morata, 1975].

IRWIN, D.M. y MOORE, S.G. (1971). The young child's undestanding of social justice. **Developmental Psychology**, 5, 406-410.

JONES, A.E., (1948). "Fear, guilt and hate", en **Papers on Psychoanalysis**. Baillière, Tindd and Cox. London, 304-319.

JONES, A.E. y DAVIS, K.E. (1965). **From acts to dispositions**. L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol 2. Nueva York: Academic Press.

JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.F. (1987). (Eds.). **La educación moral hoy: Cuestiones y perspectivas**. Barcelona: PPU.

KAHNEMAN, D. y TVERSKY, A. (1972). **A subjetive propability: A judgment of representativeness**. Cognitive Psychology, 3, 430-454.

KAMII, C. y DEVRIES, R. (1977). **La teoría de Piaget y la educación preescolar.** Trad., cast., Madrid: Pablo del Río, 1981.

KAMII, C. (1982). La autonomía como objetivo de la educación: Implicaciones de la teoría de Piaget. Universidad de Illinois, Chicago Circle. Tradución de Pilar López. **Infancia y Aprendizaje**, nº18, 3-31.

KAMII, C. y DE VRIES, R. (1982). Piaget for early education. M.C. DAY y R.L. PARKER (Eds.), **The preeschool in action**. Boston: Allyn and Bacon. Trad.: **La teoría de Piaget y la educación preescolar**. Madrid: Visor, 1985.

KARMILOFF-SMITH, A. e INHELDER, B. (1975). **If you want to get ahead, get a theory**. Cognition, 3, 195-212.

KAY, W. (1977). **El desarrollo moral**. Buenos Aires: Paidós.

KEASEY, C.B. (1973). Experimentally Induced Changes in Moral Opinions and Reasoning. **Journal of Personality and Social Psychology**, 26, 30-38.

KEASEY, C. B. (1975). Implications of cognitive development for moral reasoning. D.J. De PALMA y J.M. FOLEY (Eds.), **Moral development: Current theory and research**. Hillsdale, N.J.: Erlabaum.

KEASEY, C.B. (1977). **Children's developing awareness and usage of intentionality and motive**. C.B. Keasy (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, (Vol. 25). Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.

KEASEY, C.B. (1977). **The XXV Nebraska Symposiun on motivation**.

KELLEY, H.H. (1967). **Attribution theory in social psychology**. D. Levine (Ed.), Nebraska Symposium on motivation (Vol. 15). Linconln: University of Nebraska Press.

KELLEY, H.H. (1973). The process of casual attribution. **American Psychologist**, 1973, 28, 107-128.

KIERKEGAARD, S. (1843). **Temor y temblor**. [Traduc. de Vicente Simón Merchan. Editora Nacional. Madrid, 1981].

KIERKEGAARD, S. (1844). **El concepto de la angustia**. [Traduc. de D. G. Rivero, Barcelona: Ediciones Orbis, S.A., 1984].

KLEIN, M. (1948). **Contributions to psychoanalysis (1921-1945)**. London: The Hogarth Press.

KLEIN, M. (1948). "The Early development of conscience in the child". **Contributions to Psychoanalysis**. London: The Hogarth Press.

KLEIN, M. (1948). "The Oedipus complex in the light of early anxieties"; en **Contributions to psychoanalisis**. London: The Hogarth Press, p. 388.

KLEIN, M. (1948). "On the theory of anxiety and guilt" en **Developments**. Ed. cit., p.273-274.

KLEIN, M. (1948). "A sense of guilt is a product of the formation of the superego". "Early stages of the Oedipus conflict", en **Contributions to Psychoanalisis**, p. 203.

KLEIN, M. (1950). **The psychoanalysis of children.** London: The Hogarth Press.

KLEIN, M., HEIMANN, P., MONEY-KIRLE, R.E., (1955). **New directions in psychoanalysis**. Tavistock Pub., London. Nuevas direcciones en Psicoanálisis, 1972. Buenos Aires: Paidós.

KLEIN, M. (1957). **Envy and gratitude. A study of unconscius sources.** Tavistock Pub., London. Trad. Envidia y gratitud. Emociones básicas del hombre, 1971. Buenos Aires: Hormé.

KLEIN, M., RIVIÈRE, J. (1937). **Love, hate and reparation. Two lectures.** The Hogarth Press. London. Trad. Amor, odio y reparación. Emociones básicas del hombre (1968). Buenos Aires: Hormé.

KLEIN, M., HEIMANN, P., ISAACS, S. y RIVIÈRE, J. (1973). **Developments in psychoanalysis**. (Ed. J. Rivière). London: The Hogarth Press.

KOHLBERG, L. (1958). **The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16**. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Chicago.

KOHLBERG, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral order; Sequence in the Development of Moral Thought. **Vita Humana**, 6, 11-33. Trad. R.C. SPRINTHALL y N.A. SPRINTHALL (Eds.), **Psicología de la educación**. Madrid: Morata, 1967.

KOHLBERG, L. (1963 b). **Moral development and identification**. H. Stevenson, ed., Child Psychology, 62, Yearbook of the National Society for the study of education, Part I, Chicago: University of Chicago Press.

KOHLBERG, L. (1963 c). **Psychological Analysis and Literary Form**: A study of the Doubles in Dostoievsky, Daedalus, 92, 345-363.

KOHLBERG, L. (1964). The development of moral character and ideology, M.L. Hoffman y L.W. Hoffman, eds., **Review of Child Development Research**, Vol. 1, Nueva York: Russell Sage.

KOHLBERG, L. (1966). Moral education in schools. **School Review**, 74, 1-30.

KOHLBERG, L. (1966 a). **A cognitive-developmental analysis of children's sex-role attitudes**, E. Maccoby, ed., The Development of Sex Differences, Stanford, Calif., Stanford University Press.

KOHLBERG, L. (1966 b). Cognitive stages and preschool education, **Human Development**, 9, 5-17.

KOHLBERG, L. (1967). **Moral and religious education and the public schools**: A developmental view, I. Sizer, ed., Religion and Public Education, Boston, Houghton Mifflin.

KOHLBERG, L. (1968 a). Early education: a cognitive development view. **Child Development**, vol. 31.

KOHLBERG, L. (1968 b). The Child as a Moral Philosopher. **Psychology Today**, 7, 25-30. Trad.: El niño como filósofo moral. J. Delval (Ed.), Lecturas de psicología del niño, vol. II: **El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente**. Madrid: Alianza, 1978.

KOHLBERG, L. (1968 b). Early education: a cognitive-developmental view, **Child Development**, 39, 1013-1062.

KOHLBERG, L. (1968 c). **Montessori with the culturally disadvantaged: a cognitive developmental interpretation**, R. Hess and R. Bear, eds., The Challenge of Early Education: Current Theory, Research and Action. Chicago: Aldine Press.

KOHLBERG, L. (1968 d). **Moral development**, International Encyclopedia of the Social Sciences, Nueva York, Crowell, Collier and Macmillan.

KOHLBERG, L. (1968 e). Stages in moral growth, **International Journal of Religious Education**, 44, 8-9.

KOHLBERG, L. (1969 a). Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization. D.A. GOSLIN (Ed.), **Handbook of Socialization Theory and Research**. Chicago: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1969 b). **Stage and secuence: the cognitive-developmental approach to socialization**, D.A. Goslin, ed., Handbook of Socialization Theory and Research, Chicago: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1970). The moral atmosphere of the school. N. Overley (Ed.), **The Unestudied curriculum. Its Impact on Children**. Monograph of the Association for Supervision and Curriculum Development. Washington, D.C.

KOHLBERG, L. (1970 a). Development of moral character, **Developmental Psychology**, Del Mar, Calif., CMR Books, 1970 a.

KOHLBERG, L. (1970 b). **Education for justice: A modern statement of the platonic view**, T. Sizer, ed., Moral Education: Five Lectures, Cambridge, Mass, Harvard University Press.

KOHLBERG, L. (1970 d). **Moral development and education of adolescents**, R.F. Purnell, ed., Adolescents and the american high school, Nueva York Holt: Rinehart and Winston.

KOHLBERG, L. (1970 e). Reply to Bereiter's statement on Kohlberg's cognitive-developmental view, **Interchange**, 1, 40-48.

KOHLBERG, L. (1971). **Stages of Moral Development as Basis for Moral Education**, en C. Beck, B. Crittendon y E. Sullivan, eds., Moral Education: Interdisciplinary Approaches, Toronto: University of Toronto Press, p. 63.

KOHLBERG, L. y GILLIGAN, C. (1971). **The adolescent as a philosopher: the discovery of the self in a post-conventional world**, *Daedalus, 100, 1051-1086.*

KOHLBERG, L. (1971 a). **Stages of Moral Development as a Basis for Moral Education**. C. BECK, B. CRITTENDON y E. SULLIVAN (Eds.), **Moral Education: Interdisciplinary Approaches**. Toronto: University of Toronto Press.

KOHLBERG, L. (1971 a). **Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education**, M. Wolins and M. Gottesman, eds., Group Care: An israeli approach: the education path of youth aliyah, Nueva York: Gordon & Breach.

KOHLBERG, L. (1971 b). Indoctrination Versus Relativity in Value Education. **Zygon**, 1971, 6, 285-310.

KOHLBERG, L. (1971 b). **From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development**, T. Mischel, ed. Cognitive Development and Epistemology, Nueva York: Academic Press.

KOHLBERG, L. (1971 d). **Moral education, psychological view of, International Encyclopedia of Education**, vol. 6, Nueva York: Macmillan and Free Press.

KOHLBERG, L. (1972). A cognitive-Developmental approach to Moral Education. **The Humanist**, November/December, 13-16.

KOHLBERG, L. (1972 b). **The concepts of developmental psychology as the central guide to education**: Examples from cognitive, moral and psychologycal education, M.C. Reynolds, ed., Psychology and the process of schooling, in the next decade: Alternative conceptions, Minneapolis: University of Minnesota Press.

KOHLBERG, L. y MAYER, R. (1972). **Development as the Aim of Education**, Harvard Educational Review, 42, 449-496.

KOHLBERG, L. y POWER, C. **Moral development, religious development and the questions of a seventh stage**, Zygon (en prensa).

KOHLBERG, L., SCHARF, P. y HICHEY, J. (1972). The Justice Structure of the Prision: A Theory and Intervention. **Prision Journal**, 51, 3-14.

KOHLBERG, L. y SELMAN, R. L. (1972). **Preparing School Personnel Relative to values: A look at moral education in the school**, Washington, DC, ERIC Clearinghouse on teacher education.

KOHLBERG, L. (1973 a). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. **Journal of Philosophy**, 70, 630-646.

KOHLBERG, L. (1973 b). Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. P. BALTES y K.W. SCHAIE (Eds.), **Life-Span Developmental Psichology: Personality and Socialization**. New York: Academic Press.

KOHLBERG, L. (1973 c). Contributions of developmental psychology to education. Examples from moral education. **Educational Psychologist**, 10, 2-14.

KOHLBERG, L. (1973 d). Moral development and the New Social Studies, **Social Education**, 37, 369-375.

KOHLBERG, L. (1973 e). **Moral psychology and the study of tragedy**, S. Weintraub and P. Young, eds. Directions in Literary Criticism: Contemporary Approaches to Literature, University Park, Pennsylvania State University Press.

KOHLBERG, L. (1973 f). Stages and aging in moral development: some speculations, **Gerontologist**, 13, 497-502.

KOHLBERG, L. (1974 a). **Comments on the dilemma of obedience**, Phi Delta Kappan, 55, 607.

KOHLBERG, L. (1974 b). Discussion: Developmental Gains in Moral Judgment, **American Journal of Mental Deficiency**, 79, (1974 b), 142-144.

KOHLBERG, L. (1974 c). Education, moral development and faith, **Journal of Moral Education**, 4, 5-16.

KOHLBERG, L. (1975 b). Counseling and counselor education: A developmental approach, **Counselor Education and Supervision**, 14, 250-256.

KOHLBERG, L. (1975 c). **Moral education for society in moral transition**, Educational Leadership, 33, 46-54.

KOHLBERG, L. (1975 d). **The relationship of moral education to the broader field of values education**, J.R. Meyer, B. Burnham y J. Cholvat, eds., Values Education: Theory, practice, problems, prospects, Waterloo, Ontario, Wilfred Laurier University Press.

KOHLBERG, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Developmental approach. T. LICKONA (Ed.), **Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

KOHLBERG, L. (1976). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (Comps.), (1989). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza, pp. 71-100.

KOHLBERG, L. (1976 a). **The cognitive-development approach to moral education**, Phi Delta Kappan, 61 (1975 a), 670-677; y D. Purpel and K. Ryan, eds. Moral Education: It comes with the territory, Berkeley, Calif., McCuchan.

KOHLBERG, L. (1976 b). **The quest for justice in 200 years of american history and in contemporary american education**, Comtemporary Education, 48, 5-16.

KOHLBERG, L. (1976 c). **This special section in perspective**, E. Fenton, ed., Social Education, 40, 213-215.

KOHLBERG, L. (1977 a). **The implications of moral stages for adult education**, Religious education, 72, 183-201.

KOHLBERG, L. (1977 b). Moral development, ego development and psychoeducational practice, **Pupil personnel services journal**, 6, 25-40.

KOHLBERG, L. (1978). Moral education reappraised, **Humanist**, 38, 13-15.

KOHLBERG, L. (1978 a). The Cognitive-Developmental Approach to Moral Education. En P. SCHARF (Ed.), **Reading in Moral Education**. Minneapolis: Winston Press.

KOHLBERG, L. (1978 a). **The cognitive-developmental approach to behavior disorders: A study of the development of moral reasoning in delinquents**, G. Serban, ed. Cognitive Defects in the Development of Mental Illness, Nueva York, Brunner- Mazel.

KOHLBERG, L. (1978 b). Revisions in the theory and practice of moral development, **Moral Development, New Directions for Child Development**, 2, 83-88.

KOHLBERG, L. (1978 b). **Prologue a Kohlberg's theory of moral education in practice**, de R. Hersn, D. Paolito y J. Rimer, Nueva York, Longman Press. Vers. cast. Madrid: Narcea, 1984.

KOHLBERG, L. (1978 c). Preface en P. SCHARF (Ed.), **Readings in Moral Education**. Minneapolis: Winston Press.

KOHLBERG, L. (1978 c). Moral development, **Synthesis**: The realization of the self, 5.

KOHLBERG, L. (1978 e). **Preface a New Directions in child development**, Vol. I, No. 2, Moral Development, ed. W. Damon, San Francisco: Jossey-Bass.

KOHLBERG, L. (1978 f). **Preface a Readings in moral education**, ed. P. Scharf., Minneapolis: Winston Press.

KOHLBERG, L. (1979). Justice as Reversibility. P. LASLETT and J. FISHKIN (Eds.), **Philosophy and Society**. Fith Series. Oxford: Blackwell.

KOHLBERG, L. (1979 a). **Prólogo a Developments in Judging moral issues**, de James Rest, Minneapolis: University of Minnesota Press.

KOHLBERG, L. (1979 b). From Athens to Watergate: Moral Education in a just society, **curriculum Review**, 18, 8-11.

KOHLBERG, L. (1979 d). **The relations between piagetian theory and educational practice: Perspectives from moral education**, Piagetian Theory and the Helping profesions, Eighth Annual Conference, Los Angeles: University of Southern California Press.

KOHLBERG, L. (1979 e). **The young child as a philosopher: Moral development and the dilemmas of moral education**, M. Wolman, ed., Taking Early Childhood Seriously: The Evangeline Burgess Memorial Lectures, Pasadena, Calif., Pacific Oaks.

KOHLBERG, L. (1980). **Exploring the moral atmosphere of institutions: A bridge between moral judgment and moral action**, Lecture II of the 1979 Heinz Werner Memorial Lectures, Clark University.

KOHLBERG, L. (1980). **The meaning and measurement of moral development**, Heinz Werner Lecture, Worcester, Mass., Clark University Press, (vol. XIII, 1979).

KOHLBERG, L. (1980 a). **The future of liberalism as the dominant ideology of the West**, R. Wilson and G. Schochet, eds., Moral development and politics, Nueva York: Praeger.

KOHLBERG, L. (1980 b). **High school democracy and educating for a just society**, R. Mosher, ed., Moral Education: A first generation of rersearch, Nueva York: Praeger.

KOHLBERG, L. (1980 d). Moral education: A response to Thomas Sobol, **Educational Leadership**, 38, n. 1.

KOHLBERG, L. (1981). **Essays on moral development**, Vol. I: The philosophy of moral development, Nueva York: Harper and Row.

KOHLBERG L. (1982). A reply to Owen Flanagan and some comments on the Puska-Goodpaster exchange. **Ethics** 92, 513-528.

KOHLBERG, L. (En prensa). **Essays on moral development**, vol. 2: The psychology of moral development, Nueva York: Harper and Row.

KOHLBERG, L. (En prensa). **Essays on moral development**, Vol. 3: Education and moral development: moral stages and practice, Nueva York: Harper and Row.

KOHLBERG, L. (1984). **Essays in Moral Development**. Volume II: **The Psychology of Moral Development**. Nueva York: Harper and Row.

KOHLBERG, L. (1985). The cognitive-developmental approach to moral education, en **Phi Delta Kappan**, 61, p. 675.

KOHLBERG, L. (1985). The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Research. M. BERKOWITZ y F. OSER (Eds.), **Moral Education: Theory and Application**. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

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

KOHLBERG, L. y ZIGLER, E. (1967). **The impact of cognitive maturity upon the development of sex-role attitudes in the years four to eight**, Genetic Psychology monographs, 75, 89-165.

KOHLBERG, L., HJERTHOLM, E. y YAEGER, J. (1968). Private speech: Four studies and a review of theories, **Child Development**, 39, 691-736.

KOHLBERG, L. y DEVRIES, R. (1969). Concept Measuremente Kit: Conservation: **Review Journal of Educational Measurement**, 6, 263-266.

KOHLBERG, L. y KRAMER, R. (1969). Continuities and discontinuities in children and adult moral development. **Human Development**, 12, 93-120.

KOHLBERG, L., LACROSSE, J. y RICKS, D. (1970). **The predictability of adult mental health from childhood behavior**, B. Wolman, ed., Handbook of Child Psychopathology, New York: McGraw-Hill.

KOHLBERG, L. y TURIEL, E. (1971). Moral development and moral education. G. LESSER (Ed.), **Psychology and Educational Practice**. Chicago: Scott Foresman. Trad.: **La psicología en la práctica educativa**. México: Trillas. (1981).

KOHLBERG, L., HICKEY, J. y SCHARF, P. (1972). The justice structure of the prision: A theory and intervention, **Prision Journal**, 51, 3-14.

KOHLBERG, L. y WHITTEN, P. (1972). Understanding the hidden curriculum, **Learning magazine**, 1, 2.

KOHLBERG, L. y BOYD, D. (1973). The is-ought problem: A developmental prespective, **Zygon**, 8, 358-371.

KOHLBERG, L. y COLBY, A. (1975). **Moral development and moral education**, G. Steiner, ed., Psichology in the twentieth century, Zurich: Kindler Verlag.

KOHLBERG, L. y ELFENBEIN, D. (1975). The development of moral judgments concerning capital punishment, **American Journal of Orthopsychiatry**, 45, 614-640; y H.A. Bedau y C.M. Pierce, eds., Capital Punishment in the United States, Nueva York: AMS Press, 1976.

KOHLBERG, L., KAUFFMAN, K., HICKEY, J. y SCHARF, P. (1975). **Corrections manual, parte I y II**, Cambridge, Mass., Moral Education Research Foundation.

KOHLBERG, L., KAUFFMAN, K., SCHARF, P. y HICKEY, J. (1975). The just community approach to correcions: A theory, **Journal of Moral Education**, 4, 243-260.

KOHLBERG, L. y HERTH, R.H. (1977). **Moral development: A review of the theory**, Theory into practice, 16, 53-59.

KOHLBERG, L., WASSEERMAN, E. y RICHARDSON, N. (1978). **Die Gerechte Schul-Kooperative: Ihre Theorie und das experiment der Cambridge Cluster School**, G. Portel, ed., Socialisation und Moral: Neuere Ansatze zur Moralischen Entwichklung und Erziechung, Wienheim, Basel, Beltz Verlag.

KOHLBERG, L. y WASSERMAN, E. (May 1980). The cognitive-development approach and the practicing counselor: An opportunity for counselors to rethink their roles, **Personnel and Guidance Journal**, 559-565.

KOHLBERG, L. y SHULIK, R. (1981). **The aging person as philopopher: moral development in the adults years**. Mimeo. Center for Moral Education, Harvard University, Cambridge Massachusetts.

KOHLBERG, L. y CANDEE, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. L.

KOHLBERG (1984) **Essays on Moral Development. Vol, 2: The Psychology of Moral Development**. San Francisco: Harper and Row.

KOHLBERG, L. y otros. (1992). **La Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouver.

KRAMER, R. (1968): **Moral development in young adulthood**, University of Chicago.

KREBS, R. y KOHLBERG, L. (1973). **Moral judgment and ego controls as determinants of resistance to teaching**. Harvard University.

KRIELE. (1982). **Liberación e ilustración**, trad. Claudi Sancho, Madrid: Herder, pp. 143 y ss.

KUHN, D., LANGER, J., KOHLBERG, L. y HAAN, N. (1977). The development of formal operations in logical and moral judgment, **Genetic Psychology Monographs**, 95, 97-188.

KURTINES, W. y GREIF, E.B. (1974). The Development of Moral Thought: Review and Evaluation of Kohlberg Approach. **Psychological Bulletin**, 81, 453-470.

KURTINES, W. y GEWIRTZ, J. (1984). (Eds.). **Morality, moral behavior, and moral development**. New York: Wiley. Trad. al castellano de Tómas del Amo.

LLARRAÑETA OLLETA, R. (1986). **La preocupación ética**. Salamanca: Editorial San Esteban.

LA ORDEN GUTIÉRREZ, C. (1994). **El desarrollo moral en la infancia y preadolescencia: razonamiento, emoción y conducta**. Tesis Doctoral.

LAIN ENTRALGO, P. (1961). **Enfermedad y pecado**. Barcelona: Toray.

LEBOVICI, S. (1971). **Les sentiments de culpabilité chez l'enfant et chez l'adulte**. Paris: Hachette.

LEFURGY W.G. y WOLOSHIN, G.W. (1969): "Inmediate and long-term effects of experimentally induced social influence in the modification of adolescents moral judgments". **Jour. Ab. Soc. Psychol.**, nº 12.

LICKONA, T. (1971). **The aceleration of children's judgments about responsability: An experimental text of Piaget's hypotheses about the causes moral judgmental change**. Tesis doctoral sin publicar. State University of Nueva York at Albany.

LICKONA, T. (1976). **Moral development and behavior**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

LICKONA, T. (1977). Creating the just community with children. **Theory into Practice**, 16, 97-98.

LÓPEZ CASTELLÓN, E. (1972). **Psicología científica y ética actual**. Madrid: Fragua.

LÓPEZ CASTELLÓN, E. (1973). Inteligencia y conducta moral. **Realidades sociales**, pp. 89-107.

LÓPEZ CASTELLÓN, E. (1974). El sentimiento de culpabilidad y la educación moral (Un enfoque experimental). **Rev. de Ciencias de la Educación**.

MACEIRA, A.D. (1990). **El razonamiento moral y los intereses vocacionales entre los estudiantes de Enseñanza Media**. Congreso Nacional de Psicología. Barcelona, noviembre.

MACCOBY, E.E. (1980). **Social development**. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

MADRIGAL GARCÍA, N. (1993). **Razonamiento moral: Aspectos socioculturales**. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

MAISONNEUVE, J. (1971). **La dinámica de los grupos**, Buenos Aires: Edit. Proteo.

MALINOWSKY, B. (1926). **Crime and custom in savage society**. Londres: Routledge y Kegan Paul. [Trad. cast.: Crimen y costumbre en la sociedad salvaje. Barcelona: Ariel, 1969].

MANDOLINI GUARDO, R.G. (1961). **De Freud a Fromm**. Buenos Aires: Ciordia.

MARCHESI, A. (1984). El desarrollo moral. En Compilación de PALACIOS, J., MARCHESI, A. y CARRETERO, M.: **Psicología evolutiva**, vol. 2: Desarrollo cognitivo y social del niño. Madrid: Primera edición en "Alianza Psicología": 1985, Primera reimpresión en "Alianza Psicología": 1986.

McCARTHY, Th.A. (1978). **The Critical Theory of Jürgen Habermas**. Trad.: **La teoría crítica de Jürgen Habermas**. Madrid: Tecnos. (1987).

McCOLGAN, E. y REST, J. (1983). Moral judgment and antisocial behavior in early adolescence. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 4, 189-199.

McINTYRE, A. (1987). **Tras la virtud**. Barcelona: Crítica.

MARÍN, M.A. (1987). **Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo**. Valencia: Promolibro.

MARINA, J.A. (1996). **Ética para naúfragos**. Barcelona: Anagrama.

MARINA, J.A. (1996). **Él laberinto sentimental**. Barcelona: Anagrama.

MARINAS, J.M. (1987). Ética discursiva y comunicación distorsionada. Madrid: **Revista de Occidente**, nº 79, pp. 63-76. Edita Fundación Ortega y Gasset.

MARINAS, J.M. (1988). **El discurso social del grupo. I Jornadas sobre "El grupo: espacio de encuentro y disidencia"**. Madrid: Quipu.

MARINAS, J.M. (1989). El discurso social del grupo: Más problemas. **Clínica y Análisis grupal.** nº 50, pp. 25-36.

MARINAS, J.M. y SANTAMARINA C. (1993). **La Historia oral: Métodos y experiencias**. Madrid: Debate.

MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. (1991). **La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo**. Barcelona: Graó editorial. Ice Universitat de Barcelona.

MEAD, G.H. (1934). **Mind, self, and society**. Chicago: The University de Chicago Press.

MEDINA, R. (1986). Educación moral y comportamiento cívico político. **Revista Española de Pedagogía**, 173, pp. 315-338.

MEDRANO, C.: (1995): Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo: Un estudio realizado en el País Vasco. **Comunicación, lenguaje y Educación**, 1995, 28, 37-48.

MEDNICK, M.T. (1989). On the politics of psychological constructs. Stop the Bandwagon, I want to get off. **American Psychologist, 44, 1118-1123**.

MIFSUD BUTTIGIEG, A. (1980). **El desarrollo moral según L. KOHLBERG: Exposición y valoración desde la Ética cristiana**. Extracto de la Tesis Doctoral de Teología de la Universidad Pontificia de Comillas. Madrid.

MIFSUD, T. (1985). **El pensamiento de Jean Piaget sobre la psicología moral: presentación crítica**. México: Limusa.

MILGRAM, S. (1963). Behavioral study of obedience. **Journal of Abmoral and Social Psychology**, 67, 371-378.

MILGRAM, S. (1974). **Obedience to authority. An experimental view**. New York: Harper and Row. Trad. **Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental**. Bilbao: Desclee de Brouwer. (1980).

MILL, J.S. (1863). **Utilitarism**. New York: Washington Square Press.

MISCHEL, W. (1968). **Personality and assessment**. New York: Wiley.

MISCHEL, W. (1969). Continuity and change in personality. **American Psychologist**, 24, 1012-1018.

MISCHEL, T. (1971). **Cognitive development and edpistemology**. Nueva York: Academic Press.

MISCHEL, W. (1973). Toward cognitive social learning reconceptualization of personality. **Psychological Review**, 80, 252-283.

MISCHEL, W. y MISCHEL, H.N. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. T. LICKONA (Ed.), **Moral development: Theory, research and social issues**. New York: Holt, Rinehart y Winston.

MONEY-KYRLE, R.E. (1955). Morale sans péché? **Recherches et Débats** 11. Paris: Fayard.

MOSHER, D. L. (1966). The development and multitrait-multimatrix analysis of measures of three aspects of guilt, **Journal of Consulting Psychology**, vol. 30, pp. 25-29.

MOSHER, D. L. (1968). Measurement of guilt in females by self-report inventories, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, vol. 32, pp. 690-695.

MOSHER, R. (1977). Theory and practice: A new E.R.A., **Theory into Practice**, nº 16, pp. 81-88.

MOSHER, R. (1980). A democratic school: Coming of Age. R. MOSHER (Ed.), **Moral education: a first generation of research and development**. New York: Praeger.

MUGUERZA, J. (1977). **La razón sin esperanza**. Madrid: Taurus.

NEWMANN, E. (1960). **Psicología profunda y nueva ética**. Buenos Aires: C.G. Fabril.

NUCCI, L. (1981). The development of personal concepts: A domain distinct from moral or societal concepts. **Child Development**, 52, 114-121.

NUCCI, L. (1982). **Can morality be separated from religion in the teaching of values?** Ponencia presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association. Nueva York 2.

NUCCI, L. y TURIEL, E. (1978). Social interactions and the development of social concepts in preschool children. **Child Development,** 49, 400-407.

NUCCI, L., TURIEL, E. y GAWRYCH, G.E. (1981). **Preschool children's social interations and social concepts in the Virgin Islands**. Manuscrito sin publicar, University de Illinois y Chicago Circle.

NUCCI, L. y NUCCI, M. (1982). Children's social interations in the context of moral and conventional transgressions. **Child Development**, 53, 403-412.

NUCCI, L. y NUCCI, M. Children's responses to moral and social conventional transgresions in free-play settings. **Child development**, en prensa.

NUNNER-WINCKLER, G. "Two Moralities? A Critical Discussion of an Ethic of Care and Responsability vs. an Ethic of Rights and Justice", en J. GEWIRTH, W. KURINTES (comps.), **Morality and Moral Development, Basic issues in Theory and Research**, en prensa, p. 227.

NÚÑEZ, M. (1985). **Estrategias de desarrollo moral**. Ponencias del I Congreso Estatal sobre **"El derecho del desarrollo moral"**. Santiago de Compostela.

ODIER, CH. (1968). **Les deux sources, consciente et inconsciente, de la vie morale**. De la Baconnière, Neuchâtel.

ORIZO, F. A. (1994): "Integración en la sociedad", en ELZO, J., ORIZO, F. A., GONZÁLEZ BLASCO, P. y DEL VALLE, A.: **Jóvenes españoles 94**. Madrid: Ediciones S.M.

ORTI, A. (1986). "La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo". En GARCÍA FERRANDO, M., IBAÑEZ, J. y ALVIRA, F.: **El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación**. Madrid: Alianza Universidad textos.

PAOLITTO, D.P. (1975). **Role-taking opportunities for early adolescents. A program in moral education**. Boston: Boston University Press.

PARKE, R. (1967). Nurturance withdrawal and resistance to deviation. **Child Development**, 38, 1101-1110.

PARKE, R. (1969). **Readings in social development**. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.

PARKE, R. y WALTERS, R. (1967). Some factors influencing the efficacy or punishment training for inducing response inhibition. Monographs of the Society for Research in **Child Development**, 32.

PÉREZ-DELGADO, E., FRÍAS NAVARRO, D. y PONS SALVADOR, G. (1988). La aportación de Lawrence Kohlberg(1927-1987) a las Ciencias sociales, Psicología y psicología moral en la actualidad. **Revista de Historia de la Psicología**, Vol. 9, Nº 2-3. Págs. 173-209.

PÉREZ-DELGADO, E., MESTRE, V. y MOLTO, J. (1990). **Los instrumentos de medida del razonamiento moral: una aplicación piloto del cuestionario de problemas socio-morales (DIT) de J. REST**. II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Área 7. Madrid, 225-231.

PÉREZ-DELGADO, E. y GIMENO, A. (1990). Feminismo y desarrollo moral. **Claves**, 6, 56-62.P

PÉREZ-DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R. (Comps.), (1991). **La psicología del desarrollo moral**. Madrid: Siglo XXI.

PÉREZ-DELGADO E., GARCÍA-ROS R. y CLEMENTE CARRIÓN, A. (1992). Efecto de las variables educación formal y sexo sobre el desarrollo de la capacidad de razonamiento sociomoral. **Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis**, Vol. XIV (2 / 1992).

PETERS, R.S. (1967). **Ethics and education**. New York: Allen and Unwin.

PETERS, R.S. (1971). Moral development: A plea for pluralism. T. Mischel (Ed.), **Cognitive Development and Epistemology**. New York: Academic Press.

PETERS, R.S. (1975). **A reply to Kolhberg**, Phi Delta Kappan, nº 56, p. 78.

PETERS, R.S. (1981). **Moral development and moral education**. London: Allen and Unwin. Trad. **Desarrollo moral y educación**. México: F.C.E., (1984).

PETERS, R.S. (1987). Formas y contenido de la educación moral. En JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F.(Eds.), **La Educación moral hoy: cuestiones y perspectivas**. Barcelona: PPV.

PHILLIPS, D. y NICOLAYEV, J. (1978). Kohlbergian development: A progressing or degenerating reseach program. **Educational Theory**, 28, 286-301.

PIAGET, J. (1923). **The language and thought of the child**. Nueva York: Harcourt, Brace y Co. [Trad. cast.: El lenguaje y el pensamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe, 1972].

PIAGET, J. (1928). **Judgment and reasoning in the child**. Nueva York: Littlefield Adams. [Trad. cast.: El juicio y el razonamiento en el niño. Buenos Aires: Guadalupe, 1972].

PIAGET, J. (1929). **The child's conception of the world**. Londres: Routledge y Kegan Paul. [Trad. cast.: La representación del mundo en el niño. Madrid: Morata, 1973, (original de 1926)].

PIAGET, J. (1932). **The moral judgment of the child**. Londres: Routledge y Kegan Paul. [Trad. cast.: El criterio moral en el niño. Barcelona: Fontanella, 1971].

PIAGET, J. (1932). **Le jugement morale chez l'enfant**. Paris: PUF. Trad. **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Fontanella. (1971).

PIAGET, J. (1950). **The psychology of intelligence**. Londres: Lowe and Brydore. (Primera edición, 1947). [Trad. cast.: La psicología de la inteligencia. Buenos Aires: Psique, 1956].

PIAGET, J. (1954). **The construction of reality in the child**. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Proteo, 1965].

PIAGET, J. (1960). **The general problems of the psychological development of the child**, en J.M. Tanner y B. Inhelder, eds. Discussions of child development, vol. IV, Nueva York: Intern. Universities Press, 3-27.

PIAGET, J. (1960). **The child's conception of physical casuality. Totowa**. N.J.: Littlefield Adams. (Primera edición, 1927), [Trad. cast. La casualidad física en el niño. Madrid: Espasa-Calpe, 1934].

PIAGET, J. (1962). **Play, dreams and imitation in childhood**. Nueva York: Norton. (Primera edición, 1951.) [Trad. cast.: La formación del símbolo en el niño. México: F.C.E., 1961 (original de 1946)].

PIAGET, J. (1963). **The origin of intelligence in children**. Nueva York: Norton. (Primera edición, 1936). [Trad. cast.: El nacimiento de la inteligencia del niño. Madrid: Aguilar, 1972].

PIAGET, J. (1967). **Biología y conocimiento. Ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognitivos (Biologie et connaissance)**. Traducción de Francisco González Aramburu. Madrid: Siglo XXI, 1969.

PIAGET, J. (1967): **Seis estudios de Psicología**, Barcelona: Seix Barral.

PIAGET, J. (1969). **The mechanisms of perception**. Londres: Routledge y Kegan Paul.

PIAGET, J. (1969). **Psychologie et Pédagogie**. Paris: Denoël. Trad. **Psicología y Pedagogía**. Barcelona: Ariel, (1972).

PIAGET, J. (1970). **Structuralism**, Nueva York: Basic Books, [Trad. cast.: El estructuralismo. Buenos Aires: Proteo, 1968].

PIAGET, J. (1970). **Piaget's theory**. P.H. MUSSEN (Ed.), **Carmichael's: Manual of Child Psychology**. New York: Wiley. Trad. La teoría de Piaget. **Infancia y Aprendizaje**, Monografía nº 2: Piaget, 13-54, 1981.

PIAGET, J. (1970 b). **Psychology and epistemology**. Nueva York: Viking Press [Trad. cast.: Psicología y Epistemología (original de 1957)].

PIAGET, J. (1972). **A dónde va la educación**. Barcelona: Teide.

PIAGET, J. (1976). **The grasp of consciousness: Action and concept in the young child**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. [Trad. cast.: La toma de conciencia. Madrid: Morata, 1976].

PIAGET, J. (1977). **The development of thought: Equilibration of cognitive structures**. Nueva York: Viking Press. [Trad. cast.: La equilibración de las estructuras cognitivas. Madrid: Siglo XXI, 1978].

PIAGET, J. (1978). What is psychology? **American psychologist**, 33, 648-652.

PIAGET, J. (1980 a). **The psychogenesis of knowledge and its epistemological significance**. M. Piattelelli-Palmarini (Ed.), Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

PIAGET, J. (1980). **Experiments in contradiction**. Chicago: University of Chicago Press.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1966). **La psychologie de l'enfant**. Paris: PUF. Trad. **Psicología del niño**. Madrid: Morata, 1969.

PIAGET, J. y otros (1967). **La nueva educación moral**. Buenos Aires: Losada.

PIAGET, J.; HELLER, J. (1968). **La autonomía en la escuela**. Buenos Aires: Losada.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1971). **Mental imagery in the child: A study of the development of imaginal representation**. Nueva York: Basic Books.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1972). **Memory and intelligence**. Nueva York: Basic Books. [Trad. cast.: Memoria e inteligencia. Buenos Aires: El Ateneo, 1972].

PIEPER, A. (1985). **Ética y moral. Una introducción a la filosofía práctica**. Barcelona: Crítica.

PINILLOS, J.L. (1975). **Principios de Psicología**. Madrid: Ed. Alianza Editorial.

PINILLOS, J.L. y MAYOR, J. (1989). **Tratado de Psicología General**. Madrid: Ed. Alhambra Universidad.

PLE, A. (1974). **Freud y la moral**. Madrid: Studium.

PUIG ROVIRA, J.M. y MARTINEZ MARTIN, M. (1989). **Educación moral y democracia**. Barcelona: Laertes.

QUIPÚ, (1988). **El grupo lugar de encuentro y divergencia: jornadas internacionales de grupo, psicoanálisis y psicoterapia**, organizadas por el grupo Quipú de Psicoterapia.

RAPAPORT, D. (1967). **La estructura de la teoría psicoanalítica**. Buenos Aires: Paidós.

RANK, O. (1972). **El trauma del nacimiento**. Buenos Aires: Paidós.

RATHS, E., HARMIN, M. y SIMON, S. (1967). **El sentido de los valores en la enseñanza**. México: Biblioteca de los Clásicos Modernos de Educación.

RAWLS, J. (1971). **A Theory of Justice**. Cambridge. Mass.: Harvard University Press. Trad.: **Teoría de la justicia**. México: Fondo de Cultura Económica, (1979). Primera reimpresión 1985.

RAWLS, J. (1980). Kantian constructivism in moral theory. **Journal of Philosophy**, 77, 516-535.

REED, T.M. (1987). Developmental Moral Theory. **Ethics**, 97, 441-456.

REIK , Th. (1958). **Myth and Guilt. The crime and punishment of Mankind**. Hutchinson and Co., London.

REIMER, J. (1977). **A study in the moral development of Kibbutz adolescents**. Harvard University.

REST, J. (1973). Patterns of preference and comprehension in moral judgment. **Journal of Personality**, 41, 86-108.

REST, J. (1973). The hierarchical nature of moral judgment: A study of patterns of comprehension and preference in moral judgment. **Journal of Personality**, 41, 86-109.

REST, J. (1974). **Manual for the Defining Issues Test**. Mimeo. Dept. of Social and Psychological Foundations of Education. University of Minnesota, Minneapolis.

REST, J. (1976). New approaches in the assesment of moral judgement" en T. Lickona (Comp.), **Moral developmental and behavior: theory, research, and social issues**, Nueva York: Holt.

REST, J. (1979 a). **Development in Judging Moral Issues**. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp.120-124.

REST, J. (1979 b). **Manual for the Defining Issues Test revisited**. Mimeo. University of Minnesota.

REST, J. (1980). Developmental Psychology and Values Education. B.MUNSEY (Ed.), **Moral development, Moral Education, and Kohlberg: Basis Issues in Philosophy, Psychology, Religion, and Education**. Birmingham, Alabama: Religious Edication Press.

REST, J. (1983). Morality. En J. Flavell y E. Markman (Eds.) **Handbook of Child Psychology (vol.3).** New York: Wiley.

REST, J. (1985). An interdisciplinary approach to moral education. M.W. BERKOWITZ y F. OSER (Eds.), **Moral education: Theory and application**. New Jersey: LEA.

REST, J. (1988). The legacy of Lawrence Kohlberg. **Counseling and Values**, abril, 1988.

REST, J. (1990). Moral development in college students: theory, research and educational implications. In A. Garrod (Ed.), **Old challeges, new directions in moral education**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Press.

REST, J., TURIEL, E. y KOHLBERG, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgment made by others. **Journal of Personality**, 37, 225-252.

REST, J., COOPER, D., CODER, R., MASONZ, J. y ANDERSON, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas, an objetive measure of development. **Developmental Psychology**, 10 (4), 491-501.

REST, J., DEVISON, M.L. y ROBBINS, S. (1978). Age trends in judging moral issues: A review of cross-sectional, longitudinal, and sequential studies of the Defining Issues test. **Child Development**, 49 (2), 263-279.

REST, J. y THOMA, S. (1985). **The relation of moral judgment to formal education**. Mimeo. Minneapolis: University of Minnesota.

REST, J. y THOMA, S. (1986). Educational programs and interventions. J. REST (Ed.), **Moral development. Advances in research and tehory**. New York: Praeger.

REVENGA SÁNCHEZ, M. (1991). **Percepción de la educación familiar y desarrollo del razonamiento moral en el adolescente**. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

RICHARD, G. (1957). **Psicoanálisis y moral**. Buenos Aires: Psique.

RICKMAN (1957). "Guilt and the dynamics of psychological disorder in the individual", **Selected Contributions to Psychoanalysis**. The Hogarth Press, London 119-126.

RICOEUR, P. (196O). **Finitude et culpabilité. I: L'homme faillible, II: La symbolique du mal**. Paris: Aubier.

RIEFF, Ph. (1959). **Freud, the mind of the moralist**. New York: Viking Press.

RIESMAN, D. (1964). **La muchedumbre solitaria**. Buenos Aires: Paidós.

RIVIÈRE. J. (1973). **General introduction**, en M. KLEIN, P. HEIMANN, S. ISAACS, J. RIVIÈRE, Developments in psychoanalysis (ed. J. Rivière). The Hogarth Press, London.

RODRIGO, M.J. (1985). Desarrollo moral y perspectivismo social. J.L. VEGA: **Psicología Evolutiva**. Vol. 2, Madrid: UNED.

ROHTBART, M.K., HANNEY, D. y ALBERT, M. (1986). Gender differences in Moral Reasoning, **Sex Roles**, 15(11/12), 645-653.

ROSS, L. (1977). **The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process**. L. Berkowitz (Ed.), Advances in experimental psychology (Vol. 10). Nueva York: Academic Press.

ROSS, L. (1981). **The Intuitive Scientist formulation and its developmental implication**. J. Flavell y L. Ross (Eds.), Social cognitive development: Frontiers and possible futures. Cambridge: Cambridge University Press.

ROUSSEAU, J. (1762). **Du contract social**. Paris: Firmin Didot. Trad. **Contrato social**. Madrid: Espasa-Calpe, (1980).

RUBIN, K.H. y SCHNEIDER, F.W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism and altruistic behavior. **Child Development**, 44, 661-665.

RUBIO CARRACEDO, J., JIMENEZ REDONDO, M. y RODRIGUEZ MARIN (1979). **Génesis y desarrollo de lo moral**, Universidad de Valencia.

RUBIO CARRACEDO, J. (1987). **El hombre y la ética**. Barcelona: Anthropos.

RUBIO CARRACEDO, J. (1989). La psicología moral. En CAMPS, V., ed., **Historia de la ética**, III, pp. 481-532. Barcelona: Crítica.

RUBIO CARRACEDO, J. (1990). **Paradigmas de la política. Del Estado justo al Estado legítimo (Platón, Marx, Rawls, Nozick)**. Barcelona: Anthropos.

RUBIO CARRACEDO, J. (1992). **Ética constructiva y autonomía moral**. Madrid: Tecnos.

RUBIO CARRACEDO, J. (1996). **Educación moral, postmodernidad y democracia**. Madrid: Trotta.

SÁDABA, J., (1997). **Diccionario de Ética**. Barcelona: Planeta.

SALTZSTEIN, H.D., DIAMOND, R.M. y BELENKY, M. (1972). **Moral judgment level and conformity behavior**. Developmental psychology, 7, 327-336.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1984). **Ética**. Barcelona: Crítica.

SANTOLARIA, F. (1987). Consideraciones sobre la educación moral actual. J. A. JORDAN y F. SANTOLARIA (Eds.), **La educación moral, hoy: cuestiones y perspectivas**. Barcelona: PPU.

SASSEN, G. (1980). Success Anxiety in Women: A Constructivist Interpretation of Its Sources and its Significance, **Harvard Educational Review** 50, 13-25.

SAVATER, F. (1982). **Invitación a la Ética**. Barcelona: Anagrama.

SAVATER, F. (1991). **Ética para Amador**. Barcelona: Ariel.

SAVATER, F. (1997). **El valor de educar**. Barcelona: Ariel.

SCHARF, P. (1978). **Readings in moral education**. Winston Press, Minneapolis.

SCHAEFLI, A. REST, J. y TOMAS, S. J. (1985). Does Moral Eduction Improve Moral Judgment? A meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test. **Review of Educational Research**, 55, 319-352.

SCHAFFER, R. (1971). **The growth of sociability**. Harmondsworth: Penguin.

SCHAWARTZ, S.H. (1971). Fading techniques and concept learning in children. **Psychosomic Science**, 25, 83-84.

SCHILDER, P. (1951). **The image and Appearence of the Human Body**. Nueva York: International Universities Press.

SEARLE, J.R. (1969). **Speech acts**. Londres: Cambridge University Press.

SEARS, R., MACCOBY, E.L. y LEVIN, H. (1957). **Patterns of child rearing**. Evaston: Row, Peterson.

SEARS, R., RAU, L. y ALPERT, R. (1965). **Identification and child rearing**. Stanford, University Press. Standford, California.

SEGAL, H. (1969). **Introduction à l'oeuvre de Melanie Klein**. Paris: P.U.F.

SELMAN, R.L. (1971). The Relevancy of Role Taking to the Development of Moral Judgment in Children. **Child Development**, 42, 79-91.

SELMAN, R.L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice.

SELMAN, R.L. (1976). El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. En E. TURIEL, I. ENESCO y J. LINAZA (Comps.): **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza.

SELMAN, R.L. (1980). **The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis**. New York: Academic Press.

SELMAN, R.L. y BYRNE, D. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. **Child Development**, 45, 803-806.

SELMAN, R.L. y DAMON, W. (1975). The Necessity (but no sufficiency) of Social Perspective Taking for Conceptions of Justice at Three Early Levels. D.J. De PALMA y M. FOLEY (Eds.), **Moral Development. Current Theory and Ressearch**. New Jersey: Erlbaum.

SELMAN, R. L. y LIEBERMAN, M. (1975). Moral education in the Primary Grades: An evaluation of a developmental curriculum. **Journal of Educational Psychology**, 67, 75-84.

SIEGAL, M. (1982). **Fairness in children. A social-cognitive approach to the study of moral development**. New York: Academic Press.

SIMPSON, E.L. (1974). Moral Development Research: A Case Study of Scientific Cultural Bias. **Human Development**, 17, 81-106.

SKINNER, B.F. (1938). **The behaviour of organisms**. New York: Appleton Century.

SKINNER, B.F. (1948). **Walden two**. New York: Macmillan. Trad. **Walden dos**. Barcelona: Fontanella. (1968).

SKINNER, B.F. (1953). **Science and human behaviour**. New York: Macmillan.

SKINNER, B.F. (1971). **Beyond Freedom and Dignity**. New York: Alfred A. Knopf. Trad. **Más allá de la libertad y la dignidad**. Barcelona: Fontanella, 1972.

SMETANA, J. (1980). **Prosocial events and transgressions in the moral and societal domains**. Ponencia presentada a la reunión anual de la American Educational Research Association, Boston.

SMETANA, J. (1981 a). Preschool children's conceptions of moral and social rules. **Child Development**, 52, 1333-1336.

SMETANA, J. (1981 b). Reasoning in the personal and moral domains: Adolescent and young adult women's decision-making regarding abortion. **Journal of Applied Developmental Psychology**, 3, 211 -226.

SMETANA, J. (1982). **Concepts of self and morality: Women's reasoning about abortion**. Nueva York: Praeger.

STEPHENSON, G.M. (1966). **The Development of Conscience**, Routledge & Kegan Paul.

STRIKE, K.A. y EGAN, K. (1981). **Ética y política educativa**. Madrid: Narcea.

SUGARMAN, S. (1979). The development of classification and correspondece from 12 to 36 months: From action to representation. Ponencia presentada a la reunión bianual de la Society for Research in **Child Development**, San Francisco.

SULLIVAN, E.V. (1975). **Moral learning: finding issues and questions**. New York: Paulist Press.

SULLIVAN, H. (1953). **The interpersonal Theory of Psychiatry**. Nueva York: W.W. Norton.

SULLIVAN, P.J. (1975). **A curriculum for stimulating moral reasoning and ego development in adolescents**. Boston University.

TANNER, J.M. e INHELDER, B. (1970). **Desarrollo infantil**. Morata: Madrid.

TAPP, J. y KOLHBERG, L. (1971). Developing senses of law and legal justice. **Journal of Social Justice Issues**, 27, 65-92.

TISAK, M., TURIEL, E. (1982). Children's conceptions of moral and prudential rules. **Child Dev.**, 1984, 55, 1030-1039.

TOCINO MANGAS, A. (1992). **Incidencia de la inteligencia y otras variables socio-culturales en el desarrollo moral**. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

TOULMIN (1960). **An Examination of the Place of Reasons in Ethics.** Cambridge, pp. 121-85.

TAPP, J. y KOLHBERG, L. (1971). Developing senses of law and legal justice. **Journal of Social Justice Issues**, 27, 65-92.

TURIEL, E. (1966). An Experimental Test of the Sequentiality of Developmental Stages in the Child's Moral Judgments. **Journal of personalty and Social Psychology**, 3, 611-618.

TURIEL, E. (1969). Developmental processes in Children's Moral Thinking. P. Mussen (Ed.), **Trends and Issues in Developmental Psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

TURIEL, E. (1972). Stage Transition in Moral Development. M.R. Travers (Ed.), **Second Handbook of Research on Teaching**. Chicago: Rand McNally.

TURIEL, E. (1973 a). **The Effects of Cognitive conflicts in Moral Judgment Development**. Unpublished manuscript, Harvard University, Cambridge, MA.

TURIEL, E. (1973 b). Adolescent Conflict in the Development of Moral Principles. R. SOLSO (Ed.), Loyola Symposium: **Contemporary Issues in Cognitive Psychology**. Washinton D.C.: V.H. Winston & Sons.

TURIEL, E. (1974). Conflict and Transition in Adolescent Moral Development: **Child Development**, 45, 14-29.

TURIEL, E. (1975). **The development of social concepts: Mores, customs and conventions**. D.J. De Palma y J.M. Foley (Eds.), Moral development: Current theory and research. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

TURIEL, E. (1977). A comparative and transition in adolescent moral development. II. The resolution of disequilibrium through structural reorganization. **Child Development**, 48, 634-637.

TURIEL, E. (1977). **Distinct conceptual and developmental domains: Social convention and morality**. H.E. Howe y C.B. Keasey (Eds.), Nebraska Symposium on Motivation: Social Cognitive Development (Vol.25). Lincoln: University of Nebraska Press, 1979.

TURIEL, E. (1978 a). **The development of concepts of social structure: Social convention**. J. Glick, y A. Clarke-Stewart (Eds.), The development of social understanding. Nueva York: Garner Press.

TURIEL, E. (1978 b). **Social regulations and domains of social concepts**. W. Damon (Ed.), New directions for child development. Vol. 1: Social cognition. San Francisco: Jossey-Bass.

TURIEL, E. (1978). Distinct conceptual and developmental domains. Social convention and morality. C.B. Keasey. (Ed.), **Nebraska Symposium on maturation**. Vol. 25. Nebraska: University of Nebraska Press.

TURIEL, E. (1979). **El desarrollo moral**. Madrid: Morata.

TURIEL, E. (1983). ***The development of social knowledge***. *Cambridge: Cambridge, University* Press. Trad. **El desarrollo del conocimiento social**. Madrid: Debate, (1984).

TURIEL, E. (1984). "Domains and categories in social cognitive development",en W. Overton (Ed.), **The relationship between social and cognitive development**. Hillsdale, J.J.: Erlbaum. Traducción al castellano de Marisa Sánchez Bernardos: Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social, en E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps.), **El mundo social en la mente infantil**, pp. 37-68. Madrid: Alianza Psicología.

TURIEL, E. y GUINSBURG, H. (1968). **Cognitive factors in children's imitative activities**. Conferencia sin publicar, Columbia University.

TURIEL, E. y ROTHMAN, G.R. (1972). The influences of reasoning on behavioral choices at different stages of moral development. **Child Development**, 43, 741-756.

TURIEL, E., EDWARDS, C.P. y KOHLBERG, L. (1978). A cross-cultural study of moral developmet in Turkey and the United States. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 9, 75-87.

TURIEL, E., EDWARDS, C.P. y KOHLBERG, L. (1980). Moral development in Turkish children, adolescents and young adults, **Journal of Croos Cultural Psychology**.

TURIEL, E. (1982). The development of social concepts: mores, customs, and conventions. D.J. De PALMA y M. FOLEY (Eds.), **Moral development: current theory and research**. Hillsdale, New Jersy: Erlbaum.

TURIEL, E. y SMETANA, J.G. (1984): "Conocimiento social y acción: La coordinación de los dominios". En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza (comps.), **El mundo social en la mente infantil**, pp. 389-407. Madrid: Alianza Psicología.

TURIEL, E. y DAVIDSON, Ph. (1986). Heterogeneity, inconsistency and asynchrony in the development of cognitive structures. I. LEVIN (Ed.), **Stage and strcuture: Reopening the Debate**. Norwood, N.J.: Ablex.

TURIEL, E., ENESCO, I., LINAZA, J. (Comps.) (1989). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Psicología.

VALCÁRCEL, A. (1991). **Sexo y Filosofía**. Barcelona: Anthropos.

VALCÁRCEL, A. (1993). **Del miedo a la igualdad**. Barcelona: Crítica.

VALCÁRCEL, A. (1997). **La política de las mujeres**. Madrid: Cátedra.

WALKER, L.J. (1988). The development of moral reasoning. **Annals of Child Development**, 5, 33-78.

WALTERS, R., PARKE, R. y CANE, V. (1965). Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response inhibition. **Journal of Experimental Child Psychology**, 2, 10-30.

VALLESPÍN, F. (1989). El neocontractualismo: John, Rawls. En **Historia de la Etica**. Vol. III. Victoria Camps., Barcelona: Ed. "Crítica", pp. 577-600.

WATSON, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. **Psychol. Rev**. 20, 158-177.

WATSON, J.B. (1924). **Behaviorism**. Chicago: University of Chicago Press. [Trad. cast.: El conductismo. Buenos Aires: Paidós, 1947].

WATSON, J.B. y RAYNER, R. (1920). Conditional emotional reactions. **Journal of Experimental Psychology**, 3, 1-14.

WERNER, H. (1937). **Process and achievement. A basic of educations and developmental psychology**. Harvard University Review, 7, 353-368.

WERNER, H. (1957). **Comparative psychology of mental development**. Nueva York: International Universities Press, Inc. [Trad. cast.: Psicología comparada del desarrollo mental. Buenos Aires: Paidós, 1965].

WERNER, H. y KAPLAN, B. (1963). **Symbol formation**. Nueva York: Willey.

WERTHEIMER, M. (1935). **Some problems in the theory of ethics**. Social Research, 2, 353-367.

WESTON, D. y TURIEL, E. (1980). Act-rule relations: Children's concepts of social rules. **Developmental Psychology**, 16, 417-424.

WHITE., CH., Bushnell, N. y Regnemer, J.L. (1978). Moral development in Bahamian school children: A three year examination of Kohlberg's stages of moral development, **Developmental Psychology**, 14, 58-65.

WHITING, B.B. y WHITING, N.M. (1975). **Children of six cultures**. Cambridge: Harvard University Press.

WHITING, J.M. (1953): **Child training and personality: A cross-cultural study**. Nueva Haven: Yale University Press, 1953.

WILSON, E.O. (1972). **On human nature**. Cambridge: Harvard University Press.

WILSON, E.O. (1975). **Sociobiology: The new synthesis**. Cambridge: Harvard University Press.

WILSON, E.O. (1979). **Sobre la naturaleza humana**. Trad. cast., México, F.C.E., 1980.

WILSON, J. y COWELL, B. (1987). Method, content and motivation in moral education. **Journal of moral education**, 16, 31-36.

WINCH, P. (1972). **Ethics and action**. Londres: Routledge y Kegan Paul.

WINNICOTT, D.W. (1958). Psychoanalysis and the sense of guilt, en **Psychoanalysis and contemporary thought**. London: The Hogart Press, 15-32.

WRIGHT, D. (1974). **Psicología de la conducta moral**. Barcelona: Planeta.

WOOLF, V. (1929). **A Room of One's Own**, Nueva York, Harcourt, Brace and World. [Trad. cast.: Una habitación propia. Barcelona: Seix Barral,1986].

ZANÓN CATALÁ, J.L., PÉREZ-DELGADO, E. y MESTRE ESCRIVÁ, V. (1995): Desarrollo del juicio moral en población adolescente valenciana. **Revista de Ciencias de la Educación**, nº 161, enero-marzo de 1995.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

DESARROLLO MORAL Y CULPABILIDAD. MODELOS CONCEPTUALES Y APLICACIÓN EMPÍRICA.

TOMO II

Mª TERESA GARCÍA DOMÍNGUEZ

1997

ÍNDICE

ANEXO I: ENTREVISTA ESCRITA DE KOHLBERG SOBRE EL JUICIO MORAL (VERSIÓN ESTANDARIZADA DE 1987, FORMA B)

1.- INSTRUCCIONES 9

2.- HISTORIA I (DILEMA IV) 10

3.- HISTORIA II (DILEMA IV') 11

4.- HISTORIA III (DILEMA II) 12

5.- HOJA DE RESPUESTA 13

6.- HOJA DE PUNTUACIÓN STANDARD. FORMA B 14

7.- NORMAS DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL DE **KOHLBERG** 15

8.- EJEMPLO DE "IDENTIFICACIÓN CLARA" ENTRE UNA UNIDAD DE JUICIO MORAL DE LA ENTREVISTA (CE) Y UN "CRITERIO DE JUICIO" (CJ) DEL MANUAL 20

9.- ANÁLISIS DE LOS DATOS 23

Distribución por sexo y nivel 24
Distribución por edad, sexo y nivel 25
Porcentaje por sexo y nivel 26
Distribución por estadio, curso y sexo 27
Puntuación media en los estadios 28
Puntuación en los estadios según la edad 29
Puntuaciones en los estadios según el nivel de estudios 30

$(Chi)^2$ y análisis de la varianza por curso y sexo 31
$(Chi)^2$ y análisis de la varianza por estadio moral, curso y sexo 32
$(Chi)^2$ y análisis de la varianza por estadio moral, curso, sexo y edad 33

Madurez moral por estadio y sexo 34
Madurez moral por estadio y curso 35
Madurez moral por curso y sexo 36
Madurez moral por estadio y edad 37
Madurez moral por estadio, curso y sexo 38
Madurez moral por curso, sexo y edad 39

Contraste de Medias (T de STUDENT) por sexo 40
Contraste de Medias (T de STUDENT) por curso 41

Análisis de la varianza (madurez, sexo y estadio moral) 42
Análisis de la varianza (madurez, sexo y curso) 43
Análisis de la varianza (madurez, estadio y curso) 44

Correlaciones 45

ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN DE LAS CINTAS MAGNETOFÓNICAS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

A.- PRIMERA PARTE

2.1.1.- Grupo de chicos de 1° de B.U.P. 49
2.1.2.- Grupo de chicas de 1° de B.U.P. 61
2.1.3.- Grupo mixto de 1° de B.U.P. 76

2.1.4.- Grupo de chicos de 3° de B.U.P. 90
2.1.5.- Grupo de chicas de 3° de B.U.P. 104
2.1.6.- Grupo mixto de 3° de B.U.P. 128

B.- SEGUNDA PARTE

2.2.2.- Grupo de chicos de 1° de B.U.P. 147
2.2.2.- Grupo de chicas de 1° de B.U.P. 158
2.2.3.- Grupo mixto de 1° de B.U.P. 174

2.2.4.- Grupo de chicos de 3° de B.U.P. 187
2.2.5.- Grupo de chicas de 3° de B.U.P. 208
2.2.6.- Grupo mixto de 3° de B.U.P. 232

A N E X O S

A N E X O I :

ENTREVISTA ESCRITA DE KOHLBERG SOBRE EL JUICIO MORAL.

(VERSIÓN ESTANDARIZADA DE 1987, FORMA B).

1. INSTRUCCIONES

La Entrevista del Juicio Moral consiste en varias historias que creemos presentan algunas cuestiones desafiantes. Algunos de vosotros podríais elegir una solución a estas historias y otros podríais elegir otra. Principalmente estamos interesados en las explicaciones o razones que dáis a estas decisiones. Intenta justificar y explicar tus afirmaciones completamente. Las respuestas cortas no nos ayudan, así que asegúrate de elaborarlas completamente.

Recuerda que estamos más interesados en tus respuestas a las preguntas de "por qué" que a las de "qué". Incluso si realizas una larga descripción de lo que tú crees que está bien o está mal, lo importante es que expliques el porqué debería hacerse una cosa u otra.

El tiempo aproximado para escribir sobre cada historia es de veinte minutos, aunque podéis emplear el tiempo que necesiteis para contestar a todas las preguntas.

2. HISTORIA I (DILEMA IV)

Había una mujer que tenía un cáncer maligno y no había ningún tratamiento conocido en la medicina que pudiera salvarle. Su médico, el Dr. Ramírez, sabía que solamente le quedaban unos seis meses de vida. Tenía unos dolores terribles y estaba tan débil que una dosis de calmante como la morfina le haría morir pronto. Deliraba y sufría muchísimo. En sus períodos de calma le pedía al doctor Ramírez que le diese la suficiente morfina para matarla. Decía que no podía aguantar el dolor y que de todos modos iba a morir dentro de pocos meses. Aunque el médico sabía que la eutanasia iba en contra de la ley pensó en acceder a su petición.

I.- ¿Debería administrarle el Dr. Ramírez la medicina que le haría morir?
Ia.- ¿Por qué sí o por qué no?
***2.**- ¿Está bien o está mal que le administrara la medicina que le haría morir?
***2a.**- ¿Por que está bien o está mal?
3.- ¿Tiene la mujer derecho a tomar la decisión última?
3a.- ¿Por qué sí o por qué no?
***4.**- La mujer está casada. ¿Tiene algo que ver su marido en esta decisión?
4a.- ¿Por qué sí o por qué no?
***5.**- ¿Qué haría un buen marido en esta situación?
***5a.**- ¿Por qué?
6.- ¿Tiene una persona la obligación de vivir cuando no quiere, cuando la persona quiere suicidarse?
6a.- ¿Por qué si o por qué no?
***7.**- ¿Tiene el Dr. Ramírez la obligación de facilitarle la medicina a esta mujer?
***7a.**- ¿Por qué sí o por qué no?
8.- Cuando un animal doméstico está gravemente herido y va a morir se le mata para librarle del dolor. ¿Se puede aplicar lo mismo a este caso?
8a.- ¿Por qué sí o por qué no?
9.- Va en contra de la ley que el médico le administre la medicina. ¿Es esto moralmente malo?
9a.- ¿Por qué sí o por qué no?
I0.- En general, ¿las personas deben hacer todo lo que pueden para obedecer la ley?
I0a.- ¿Por qué sí o por qué no?
***I0b.**- ¿Cómo se aplica esto a lo que el Dr. Ramírez debe hacer?
***11.**- Volviendo a la historia, ¿qué es lo más sensato que puede hacer el Dr. Ramírez?
***11a.**- ¿Por qué?

N.B.- Las preguntas marcadas con un asterisco pueden eliminarse si la entrevista es limitada (según el manual), aquí no han sido eliminadas.

3. HISTORIA II (DILEMA IV')

El Dr. Ramírez llevó a cabo la eutanasia administrando la medicina a la mujer. Había otro doctor que conocía la situación del Dr. Ramírez, el doctor Alonso. Éste pensó denunciar al Dr. Ramírez, pero la medicina ya había sido administrada. El Dr. Alonso se preguntaba si debía delatar al doctor Ramírez. El Dr. Alonso denunció al Dr. Ramírez. Este fue llevado a los tribunales y se seleccionó un jurado. La misión del jurado es averiguar si una persona es inocente o culpable. La decisión del juez es dictar sentencia.

I.- ¿Debe el Dr. Alonso denunciar al Dr. Ramírez?

*Ia.- ¿Por qué sí o por qué no?

Continuación: El Dr. Alonso denunció al Dr. Ramírez. Éste fue llevado a juicio y se seleccionó un jurado. (La misión de un jurado es averiguar si una persona es inocente o culpable de cometer un delito). El jurado encontró al Dr. Ramírez culpable.

2.- ¿Debe el juez dictar sentencia o suspenderla y dejar al Dr. Ramírez en libertad?

2a.- ¿Por qué crees que es eso lo mejor?

3.- Según la sociedad, ¿las personas que infringen la ley deberían ser castigadas?

3a.- ¿Por qué sí o por qué no?

3b.- ¿Cómo se aplica esto a lo que el juez debe decidir?

4.- El jurado encuentra al Dr. Ramírez legalmente culpable de asesinato. ¿Está bien o está mal que el juez le condene a la pena de muerte (es un castigo legalmente posible). ¿Por qué?

5.- ¿Está bien condenarle a la pena de muerte? ¿Por qué sí o por que no? ¿Cuáles crees que son las condiciones por las que se debe condenar a muerte a una persona? ¿Por qué son estas condiciones importantes?

6.- El Dr. Ramírez estaba haciendo lo que le dictó su conciencia cuando le administró la droga. ¿Se debe castigar a un infractor cuando actúa según su conciencia?

6a.- ¿Por qué sí o por qué no?

*7.- Volviendo a la historia ¿qué crees que es lo más conveniente que haga el juez?

*8.- ¿Qué quiere decir para tí la palabra conciencia? Si tú fueses el Dr. Ramírez, ¿cómo actuarías tú en conciencia?

*9.- El Dr. Ramírez tiene que tomar una decisión moral. ¿Una decisión moral debe basarse en los propios sentimientos o en la propia forma de pensar y razonar sobre lo que está bien o mal?

*10.- ¿Es el problema del Dr. Ramírez un problema moral? ¿Por qué sí o por qué no?

*10a.- En general, ¿qué es lo que hace que un problema sea moral, o qué quiere decir para ti la palabra moralidad?

*11.- El Dr. Ramírez va a decidir lo que debe hacer pensando que debe haber una respuesta correcta. ¿Hay una solución válida para los problemas morales como los del Dr. Ramírez, o cuando las personas no están de acuerdo son válidas todas las opiniones. ¿Por qué?

12.- ¿Cómo sabes que has llegado a una buena decisión moral? ¿Hay un modo de pensar o un método por el que uno consigue una adecuada o buena decisión?

*13.- La mayoría de las personas cree que pensar y razonar según la ciencia nos puede llevar a una solución adecuada. ¿Es esto verdadero en las decisiones morales o éstas son diferentes?

4. HISTORIA III (DILEMA II)

Ana era una niña de doce años. Su madre le prometió que podía ir a un concierto especial de rock si ahorraba dinero cuidando niños y gastando menos dinero en comida. Consiguió ahorrar las tres mil pesetas que costaba la entrada, además de otras mil pesetas más. Pero su madre cambió de opinión y le dijo que debería gastarse el dinero en ropa nueva para ir a la escuela. Ana se sintió muy decepcionada y de todas formas decidió ir al concierto. Se compró una entrada y le dijo a su madre que solamente había sido capaz de ahorrar mil pesetas. Aquel sábado fue a la actuación, pero le dijo a su madre que iba a pasar el día con una amiga. Pasó una semana sin que la madre lo averiguara. Ana le contó a su hermana mayor, Julia, que había ido a la actuación y que le había mentido a su madre. Julia se pregunta si debe decir a su madre lo que su hermana había hecho.

1.- Julia, la hermana mayor, ¿debe decir a su madre que Ana mintió sobre el dinero o debe callarse?
1a.- ¿Por qué?
***2.**- Julia se pregunta si el hecho de ser su hermana debe modificar su decisión.
***2a.**- ¿Por qué sí o por qué no?
***3.**- ¿El hecho de contárselo a su madre tiene algo que ver con ser una buena hija?
***3a.**- ¿Por qué sí o por qué no?
***4.**- El hecho de que Ana ganara el dinero por ella misma es importante en esta situación?
***4a.**- ¿Por qué sí o por qué no?
5.- La madre prometió a Ana que podría ir al concierto si ganaba el dinero. ¿El hecho de que lo hubiera prometido es lo más importante en esta situación?
5a.- ¿Por qué sí o por qué no?
6.- En general, ¿por qué debe guardarse una promesa?
7.- ¿Es importante guardar una promesa a alguien que no conoces bien y que probablemente no volverás a ver?
7a.- ¿Por qué sí o por qué no?
8.- ¿Qué es lo que debe preocuparle a una madre en la relación con su hija?
8a.- ¿Por qué es esto lo más importante?
9.- En general, ¿cómo debe ser la autoridad de una madre sobre su hija?
9a.- ¿Por qué?
IO.- ¿Qué es lo que debe preocupar a una hija en la relación con su madre?
IOa.- ¿Por qué es eso lo más importante?
***11.**- Volviendo a la historia, ¿qué es lo más sensato que Julia debe hacer en esta situación?
***11a.**- ¿Por qué?

5. HOJA DE RESPUESTA

NOMBRE: **APELLIDOS:**

EDAD: **NUMERO:**

CURSO: **SEXO:**

HOJA DE PUNTUACIÓN STANDARD

FORMA B

NOMBRE:	**APELLIDOS:**
EDAD:	**NÚMERO:**
CURSO:	**SEXO:**

D I L E M A IV
(Rodea con un círculo el valor elegido)

VAL. CALIDAD DE VIDA			**VAL. PRESERVACIÓN DE LA LEY**		
C	CC Norma y Elemento	Estad.	C	CC Norma y Elemento	Estad.
PUNTUACIÓN DEL VALOR:			PUNTUACIÓN DEL VALOR:		

D I L E M A IV '
(Rodea con un círculo el valor elegido)

VAL. MORALIDAD Y CONCIENCIA			**VALOR CASTIGO**		
C	CC Norma y Elemento	Estad.	C	CC Norma y Elemento	Estad.
PUNTUACIÓN DEL VALOR:			PUNTUACIÓN DEL VALOR:		

D I L E M A II
(Rodea con un círculo el valor elegido)

VALOR CONTRATO			**VALOR AUTORIDAD**		
C	CC Norma y Elemento	Estad.	C	CC Norma y Elemento	Estad.
PUNTUACIÓN DEL VALOR:			PUNTUACIÓN DEL VALOR:		

TOTAL DE LAS VALORACIONES DE LAS RESPUESTAS:

1.....

2.....

3.....

4.....

5.....

TOTAL DE LA PUNTUACIÓN DEL PROTOCOLO:

ESTADIO GLOBAL.....

PUNTUACIÓN DE LA MEDIA

PONDERADA DE MADUREZ MORAL...

.....

7. NORMAS DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO DE RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG

He seguido la versión estandarizada de 1978, **(DÍAZ-AGUADO, M.J., 1980)**, adaptándola a la forma B, que es la que he utilizado aquí.

La evaluación implica tres pasos fundamentales:

1°) La división del material en sucesivas categorías (valores, normas y elementos) hasta llegar a los "criterios de respuesta".

2°) Estos últimos serán clasificados en un estadio determinado, después de analizar su correspondencia con los "criterios de juicio" contenidos en el manual.

3°) Se calculará la puntuación global de toda la entrevista.

A) VALORES, NORMAS, ELEMENTOS Y SUBESTADIOS

1.- Cada uno de los tres dilemas que componen la entrevista representa un conflicto entre dos valores morales:

DILEMA IV: Calidad de vida frente a Preservación de la ley.

DILEMA IV': Moralidad y conciencia frente a castigo.

DILEMA II: Contrato frente a Autoridad.

Las primeras preguntas que siguen a cada dilema están destinadas a que el sujeto se decida por uno de los dos **valores** (**"valor elegido"**) y en las restantes respuestas también esgrimirá argumentos que apoyen o que podrían apoyar el valor **"no elegido"**. El primero es defendido con más interés e insistencia, suele implicar mucho más material de la entrevista, obteniendo una ponderación superior en el cálculo de la puntuación final.

2.- Los argumentos que el sujeto suele dar para justificar la elección de "valores" son las **"normas"**. La diferencia entre estas dos categorías de respuesta es funcional. Se refieren al nivel de la moralidad y a la especificidad de su utilización, los valores son más externos a la persona que las normas. En cada dilema hay dos valores fijos, implícitos en él, desde un principio, sin embargo, las normas que se encuentran en el material de la entrevista se refieren más a valores y creencias personales. La frecuencia de una determinada norma depende de su importancia para el sujeto. El siguiente paso que hay que realizar es dividir el material de cada valor en normas, incluyendo el mínimo número necesario que nos permita analizar todo el material de la entrevista, comparándolo con el manual. Las normas son las siguientes:

1.- Vida: a) conservación.
b) cualidad y cantidad.
2.- Propiedad.
3.- Verdad.
4.- Afiliación.
5.- Amor erótico y sexo.
6.- Autoridad.
7.- Ley.
8.- Contrato.
9.- Derechos civiles.
10.- Religión.
11.- Conciencia (Moralidad).
12.- Castigo.

3.- Tanto los valores como las normas implican conjuntos de reglas. Los valores se refieren a derechos básicos y las normas a "roles" y reglas. La tercera categoría de clasificación se refiere mucho más que las anteriores a "disposiciones psicológicas" o valores interiorizados. Las normas se distinguen además de los "**elementos**" porque definen tipos de acción mientras que éstos van a definir, por el contrario, motivos.

Los **elementos** se clasifican:

I) Elementos de modo:

1.- Obediencia (consulta a una persona o a una divinidad).
2.- Censura (aprobación).
3.- Retribución (expiación).
4.- Tener un derecho (no tener un derecho).
5.- Tener un deber (no tener un deber).

II) Elementos de valor:

a) Consecuencias egoístas:

6.- Buena reputación (mala).
7.- Obtener una recompensa (evitar un castigo).

b) Consecuencias utilitarias:

8.- Beneficio individual.
9.- Beneficio grupal.

c) Ideal o armonía relacionado con las consecuencias:

10.- Mantener carácter.
11.- Mantener autorespeto.
12.- Servir a un ideal social.
13.- Servir a la dignidad y autonomía de la persona.

d) Justicia:

14.- Contraposición de perspectivas (o adopción de roles).
15.- Reciprocidad positiva.
16.- *Mantener la equidad.*
17.- Mantener el contrato social o el libre acuerdo.

4.- En cada estadio se puede distinguir un subestadio "A" y un subestadio "B". Ambos comparten una misma perspectiva social. Pero el subestadio "B" constituye una forma más equilibrada, es decir, una forma más reversible, universal, consistente, imparcial y racional.

B) EL PROCEDIMIENTO

1.- Distinción del valor elegido en el primer dilema (rodeándolo con un círculo en la hoja de respuestas). El valor elegido suele ser el primero sobre el cual se inclina la decisión y en el que se pone un mayor énfasis.

2.- División de todo el material puntuable del dilema dentro del valor al que se refiera.

3.- Estimación global (intuitiva) del estadio del valor elegido, (anotándolo en la hoja de respuestas).

4.- Clasificación de todo el material del valor elegido dentro de subcategorías de acuerdo con las "normas" reflejadas en las respuestas.

5.- Clasificación de todo el material incluido en la primera norma en unidades de "criterio de juicio" que reflejen los distintos elementos incluidos en las respuestas. Para realizar esta clasificación resulta de gran utilidad comparar el material de la tabla de contenido del valor en cuestión.

6.- Elegir en dicha tabla (del manual) el "criterio de contenido" que parece corresponder al "criterio de la entrevista" (CC y CE respectivamente).

7.- Evaluación de la correspondencia entre el CE y CC:

a.- Revisión del material del CE: que sea válido para el propio sujeto, que esté justificado y que sea prescriptivo.

b.- *Evaluar la correspondencia CE-CC según los indicadores críticos del CC* (evaluación superficial). Si el CE contiene explícitamente todos los indicadores críticos del CC, se considera una "identificación clara". Si el CE parece contener los indicadores críticos del CC, pero no de forma literal, entonces se considera una "identificación marginal".

c.- Evaluar la correspondencia CE-CC según la estructura del estadio del CC y la estructura general de CE (evaluación estructural).

d.- Analizar las "distinciones" del CC para asegurar que no hay ningún otro CC que corresponda mejor con CE.

e.- Evaluación general de la identificación propuesta: Si todos los criterios se satisfacen claramente, incluir una identificación clara en la hoja de respuestas. Si los indicadores críticos pasan marginalmente y se superan la correspondencia estructural y las condiciones del CE, entonces incluir una identificación marginal en la hoja de respuestas; anotando, tanto en este caso, como en el anterior, todos los datos de la misma.

f.- Si la correspondencia CE-CC no se cumple, volver a la tabla de contenidos del valor y buscar otro CC que pueda corresponder al CE. Realizar los mismos pasos que en el caso anterior.

8.- Si el CE no tiene ninguna identificación (clara o marginal) incluirlo como material "supuesto" por si fuera necesario dar una puntuación de este tipo al valor (de no existir en él ninguna identificación clara o marginal).

9.- Evaluar cada CE dentro de la primera norma. Proceder igual con el resto de las normas del valor, anotando una puntuación para cada identificación.

10.- Revisar las notas de inclusión del CC puntuado, poniendo entre paréntesis los estadios que éste incluye.

11.- Si en el valor elegido no hay ninguna identificación, pero sí hay por el contrario una puntuación "supuesta" y el material de CE reúne los requisitos indispensables (está justificado y es válido para el propio sujeto), entonces dar una puntuación "supuesta" al valor (comparándolo con las descripciones de los estadios).

12.- Si no se encuentra tampoco el material supuesto para el valor elegido, volver a leer el material del valor no elegido, viendo si se puede extraer de él algo incluible en el otro.

13.- Si tampoco así apareciera material puntuable para el valor en cuestión, poner en la hoja de respuestas, en la casilla correspondiente: no-material.

14.- Proceder igual con el segundo valor del primer dilema.

15.- Proceder igual con el segundo y tercer dilema.

16.- Calcular las puntuaciones finales de la entrevista:

a) La puntuación de cada valor. Aunque el CE es la unidad de evaluación, o comparación con los CC del manual, sin embargo, son los valores, las unidades de la entrevista que obtienen una puntuación consistente. Pudiendo obtener, por tanto, cada sujeto seis puntuaciones distintas:

1.- Para puntuar cada valor se utiliza una escala de tres tipos: un estadio puro, un estadio superior y otro inferior y un estadio transicional, que se expresan respectivamente, por ejemplo, como 3; 3(2); 2/3. Cuando sólo un estadio está representado, o cuando sólo un estadio excede al 25% del total de las puntuaciones, se puntúa el valor como un estadio puro. Cuando dos o más estadios tienen por lo menos el 25% de las respuestas, todos se

o más estadios tienen por lo menos el 25% de las respuestas, todos se registran en el valor total, siendo el de mayor proporción el estadio superior y el otro el inferior. Si la proporción de los dos, o más estadios es exactamente igual, se le da una puntuación de estadio transicional.

2.- Se rodean con un círculo las puntuaciones de los valores elegidos, a menos que sean "supuestas", en ese caso, no se rodean.

b) El cálculo de la puntuación global y de la puntuación de madurez se realiza siguiendo la siguiente ponderación:

1.- Se le da 3 puntos al estadio del valor elegido (basado en identificación). Se le da 2 puntos al estadio del valor no elegido (basado en identificación). Se le da 1 punto al estadio de una puntuación "supuesta", sea del valor que sea.

2.- Cuando la puntuación de un valor es un estadio puro, se le asignan 3 puntos si es el valor elegido, 2 si es el no elegido y 1 si es una puntuación supuesta. Cuando la puntuación de un valor elegido es un estadio superior y otro inferior, se le dan dos puntos al primero y uno al segundo. Cuando la puntuación de un valor elegido es un estadio transicional, se le dan 1,5 puntos a cada estadio. Cuando el valor no elegido tiene un estadio superior y otro inferior, igual que cuando es un estadio transicional, se les da un punto a cada uno. En el caso de puntuaciones supuestas "mixtas" se da 0'5 puntos a cada estadio.

3.- Cálculo de estadio global: El estadio con una mayor proporción de puntos es el estadio mayor, si un segundo estadio recibe por lo menos el 25% del total, es el estadio menor; si dos estadios exceden el 25% del total, entonces hay dos estadios menores, que se ordenarán según la proporción de sus respectivas puntuaciones.

4.- Cálculo de la puntuación de madurez moral:

a) Se multiplica cada estadio por su número de puntos.
b) Se divide la suma de estos productos por el número total de puntos asignados.
c) Se multiplica por cien.

8. EJEMPLO DE "IDENTIFICACIÓN CLARA" ENTRE UNA UNIDAD DE JUICIO MORAL DE LA ENTREVISTA (CE) Y "UN CRITERIO DE JUICIO" (CJ) DEL MANUAL

DILEMA: II
VALOR: Contrato.
NORMA: Propiedad.
ELEMENTO: Reciprocidad o abandono real.
ESTADIO: 3.

CE) Criterio de la entrevista:

Pregunta:

¿Debería Julia decirle a su madre que Ana había mentido acerca del dinero o debería callarse?

(Respuesta de una alumna de 3° de B.U.P.):

"Julia debería callarse, ya que Ana tenía todo el derecho de ir al concierto, ya que se lo merecía, después de haberse ganado ella el dinero para la entrada, trabajando mucho y su madre le había prometido que iría".

CC) Criterio de juicio, n° 16 (pág. 538 del manual, forma B):

Criterio de juicio:

Julia debe callarse porque Ana merecía poder ir al concierto o porque Ana trabajó duro, ganó dinero o guardó el dinero para algo que su madre en primer lugar le prometió que podría hacer.

Estructura del estadio:

Este juicio está basado en una apreciación empática de las expectativas de abandono por parte de los que trabajan duro. Las recompensas son ganadas por los que trabajan duro (o son buenos trabajadores), más en acuerdos sociales que por derecho adquirido por su desgaste físico.

Indicadores críticos:

Se requiere para una identificación clara, uno de los siguientes indicadores: **a)** Una referencia empática al trabajo de Ana, que va más allá del simplemente manifestar que ella trabajó duro. Por ejemplo, ella se sacrificó, etc.; **b)** una referencia al mérito de Ana (ella merecía ir); o **c)** una referencia al hecho de que o había trabajado de buena fe o porque su madre le había

hecho una promesa.

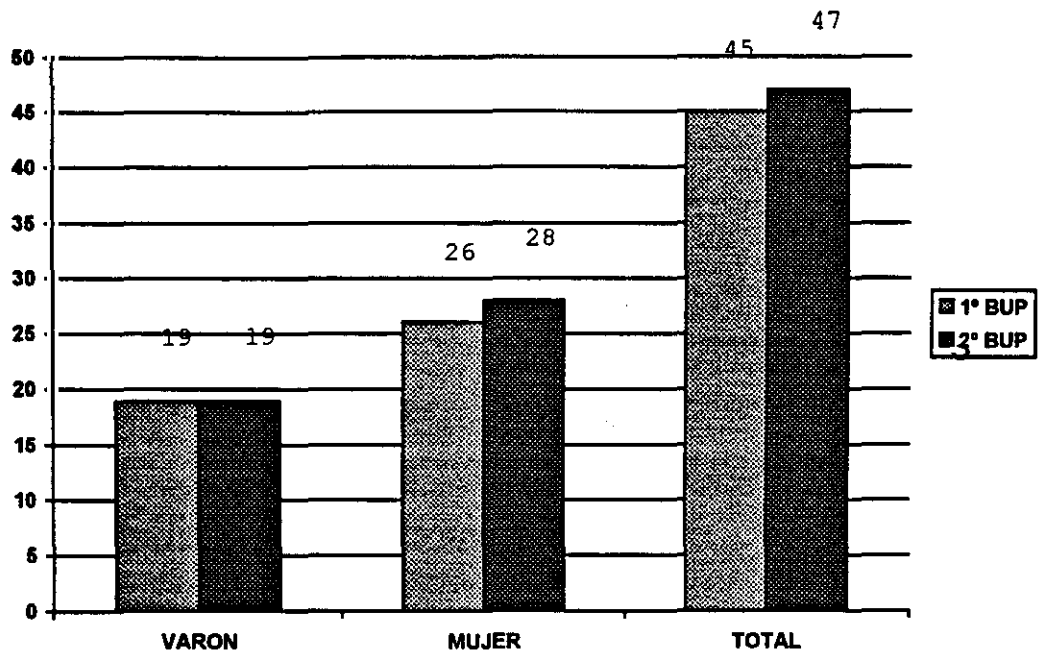
Distinciones :

No confundirlo con la noción o idea del estadio 2, de que simplemente trabajar por dinero confiere derechos de propiedad concretos de control absoluto, o con la idea de estadio 2/3 de que se mantengan las promesas porque la persona tiene esperanzas de que se mantengan. No confundirlo con la concepción del estadio 4, de que la gente que trabaja tiene derecho a esperar una recompensa justa a su inversión. Este juicio puede incluir la idea del citado punto, estadio 2 y está incluída en el citado punto, estadio 4.

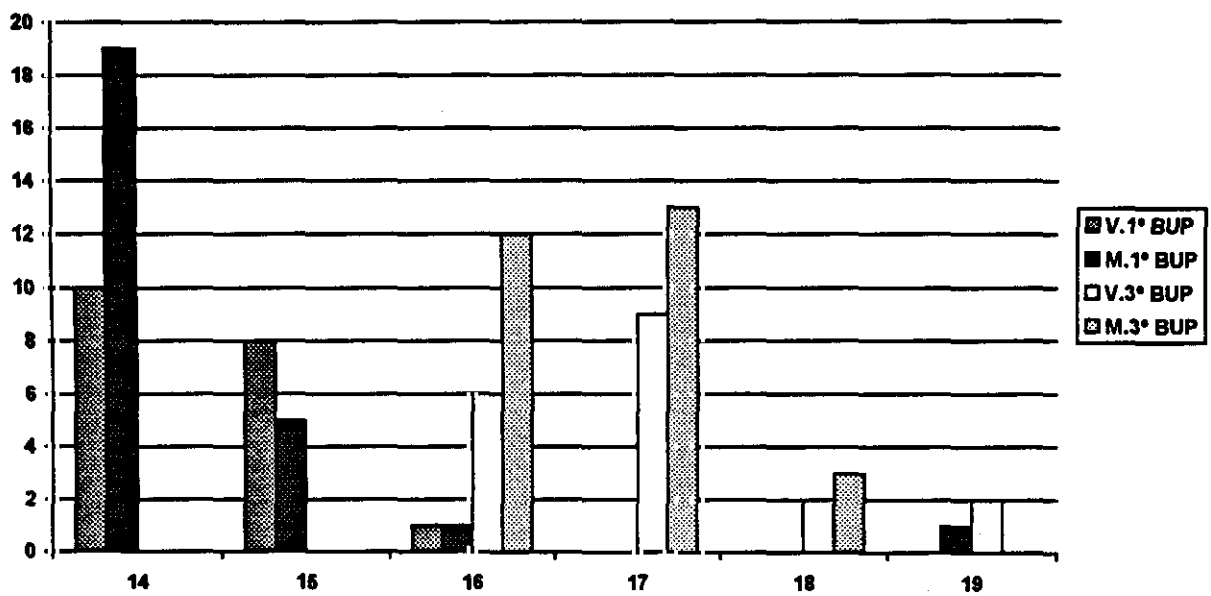
9.- ANÁLISIS DE LOS DATOS

En las siguientes páginas se muestran los gráficos, tablas y pruebas que he llevado a cabo sobre la muestra del estudio empírico. En el **Tomo I** (pp. 271-276) he realizado los análisis de datos y de resultados.

DISTRIBUCIÓN POR SEXO Y NIVEL

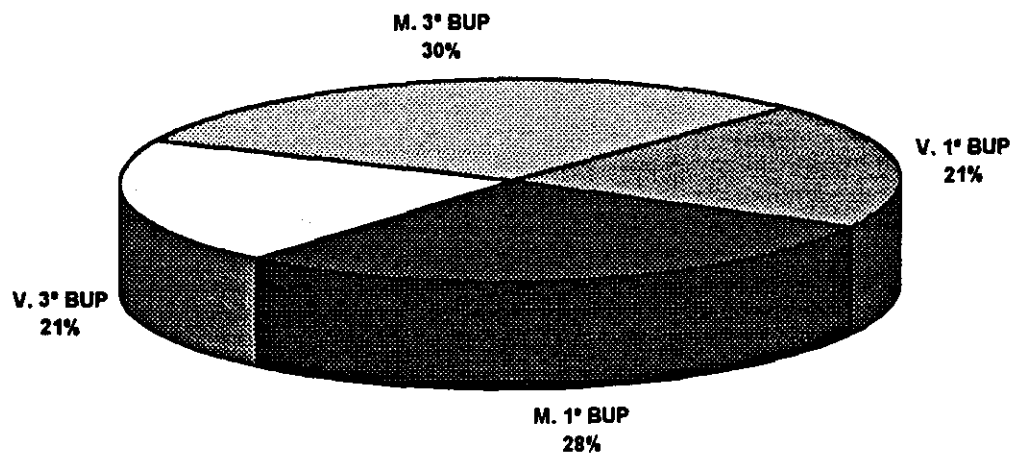


DISTRIBUCIÓN POR EDAD, SEXO Y NIVEL



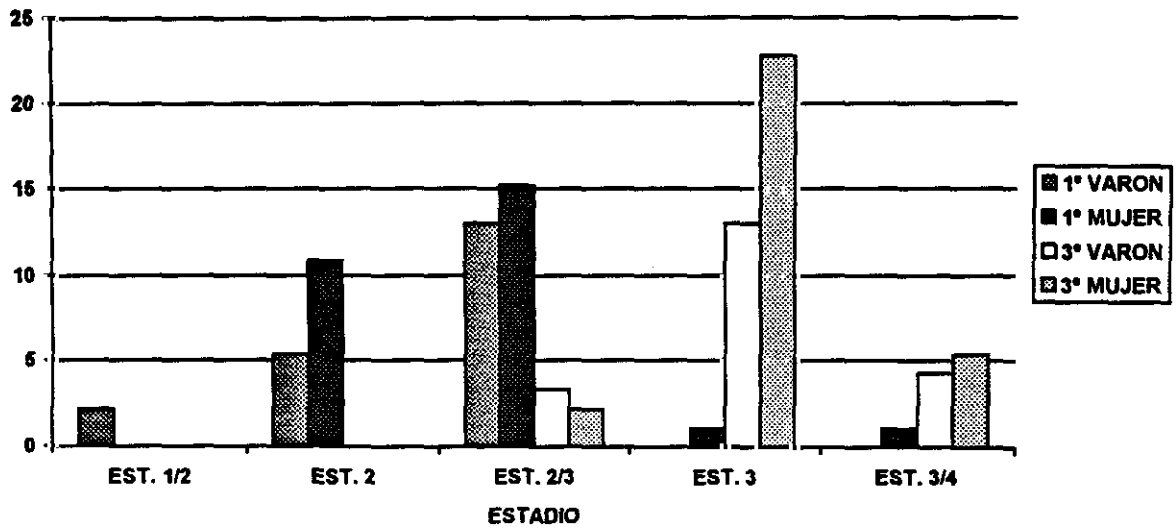
DISTRIBUCIÓN POR SEXO Y NIVEL

Porcentajes sobre el total (92)

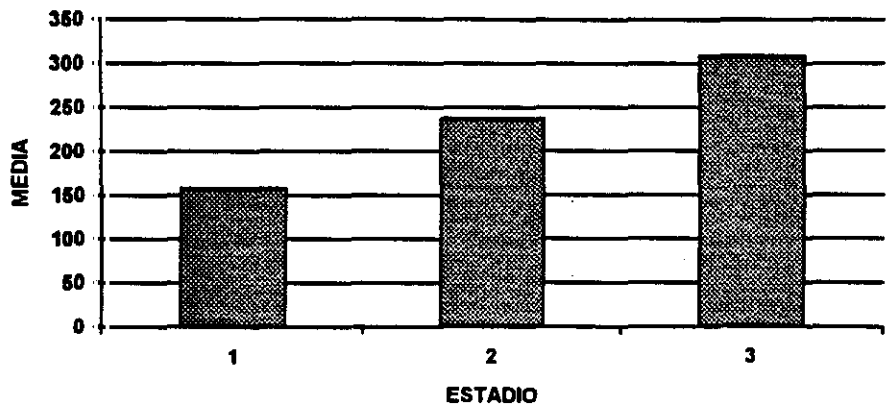


DISTRIBUCIÓN POR ESTADIO, CURSO Y SEXO

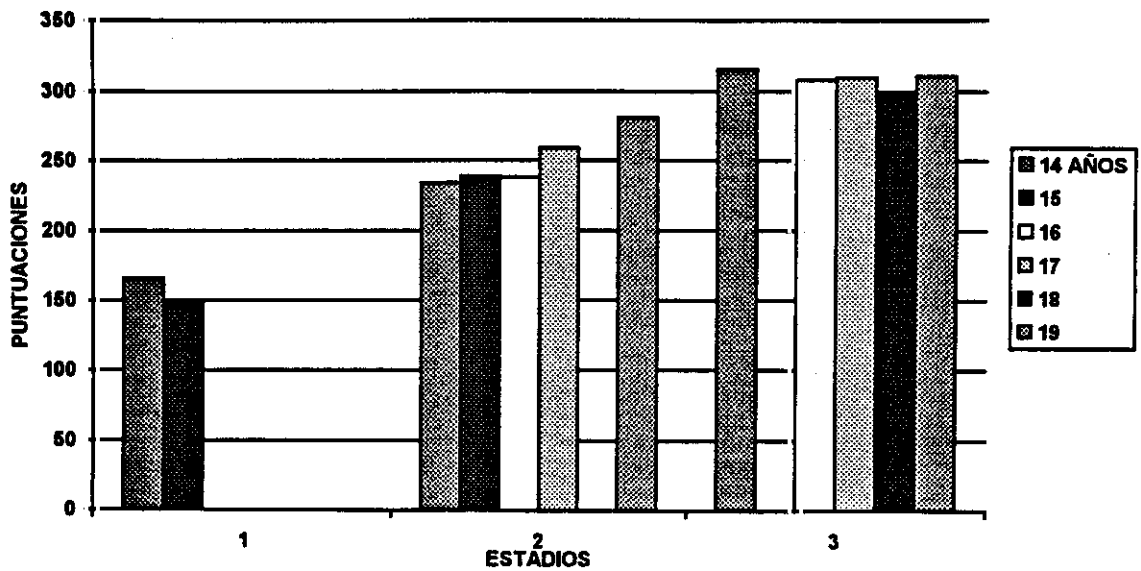
Porcentajes sobre el total (92)



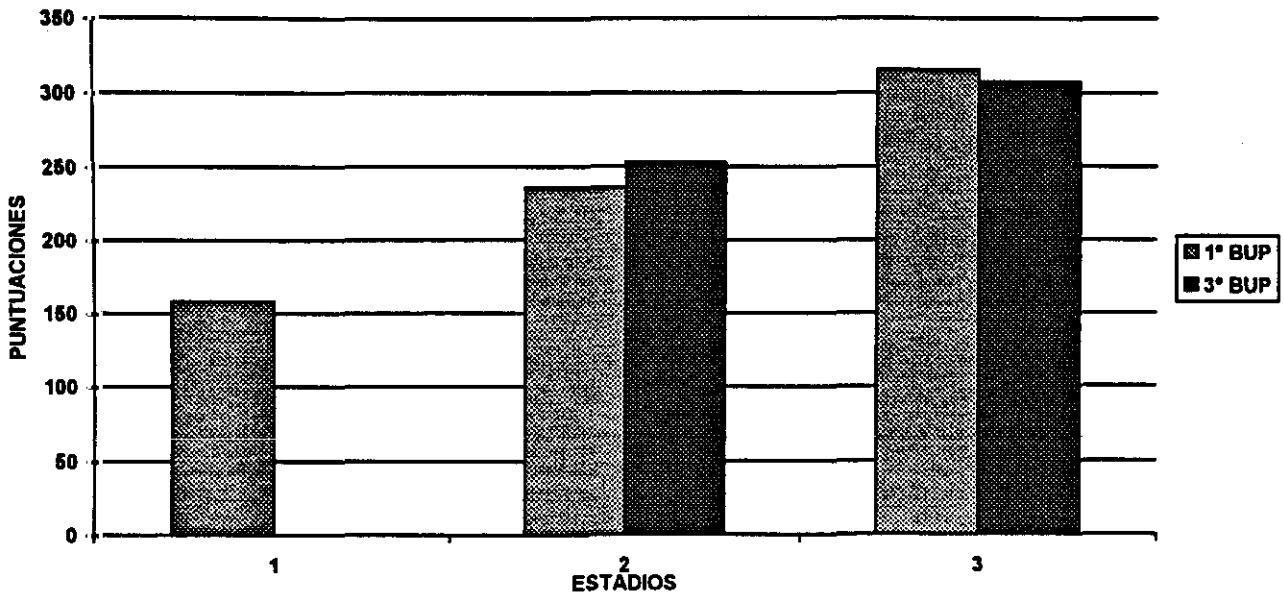
PUNTUACIONES EN LOS ESTADIOS



PUNTUACIONES EN LOS ESTADIOS SEGÚN LA EDAD



PUNTUACIONES EN LOS ESTADIOS SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS



CURSO CURSO by SEXO SEXO

CURSO	Count / Tot Pct	SEXO VARON 1.00	SEXO MUJER 2.00	Row Total
1° BUP	1.00	19 / 20.7	26 / 28.3	45 / 48.9
3° BUP	2.00	19 / 20.7	28 / 30.4	47 / 51.1
	Column Total	38 / 41.3	54 / 58.7	92 / 100.0

Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	.03061	1	.86111
Continuity Correction	.00000	1	1.00000
Likelihood Ratio	.03061	1	.86111
Mantel-Haenszel test for linear association	.03028	1	.86186

Minimum Expected Frequency - 18.587

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.01824			.86111 *1

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 0

ESTADIO ESTADIO MORAL by CS CURSO Y SEXO

ESTADIO	Count / Col Pct	CS 1° VARON (1.00)	1° MUJER (2.00)	3° VARON (3.00)	3° MUJER (4.00)	Row Total
1/2	1.00	2 / 10.5				2 / 2.2
2	2.00	5 / 26.3	10 / 38.5			15 / 16.3
2/3	3.00	12 / 63.2	14 / 53.8	3 / 15.8	2 / 7.1	31 / 33.7
3	4.00		1 / 3.8	12 / 63.2	21 / 75.0	34 / 37.0
3/4	5.00		1 / 3.8	4 / 21.1	5 / 17.9	10 / 10.9
	Column Total	19 / 20.7	26 / 28.3	19 / 20.7	28 / 30.4	92 / 100.0

Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	75.58339	12	.00000
Likelihood Ratio	91.94848	12	.00000
Mantel-Haenszel test for linear association	45.56947	1	.00000

Minimum Expected Frequency - .413
Cells with Expected Frequency < 5 - 12 OF 20 (60.0%)

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.67158			.00000 *1

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 0

ESTADIO ESTADIO MORAL by CSE CURSO-SEXO-EDAD

CSE

ESTADIO	Count / Col Pct	1°-V-14 (1.00)	1°-V-15 (2.00)	1°-V-16 (3.00)	1°-M-14 (4.00)	1°-M-15 (5.00)	1°-M-16 (6.00)	1°-M-19 (7.00)	3°-V-16 (8.00)	3°-V-17 (9.00)	3°-V-18 (10.00)	3°-V-19 (11.00)	3°-M-16 (12.00)	3°-M-17 (13.00)	3°-M-18 (14.00)	Row Total
1/2	1.00	1 10.0	1 12.5													2 2.2
2	2.00	3 30.0	1 12.5	1 100.0	9 47.4	1 20.0										15 16.3
2/3	3.00	6 60.0	6 75.0		8 42.1	4 80.0	1 100.0	1 100.0	1 16.7	2 22.2			2 16.7			31 33.7
3	4.00				1 5.3				5 83.3	4 44.4	2 100.0	1 50.0	8 66.7	10 76.9	3 100.0	34 37.0
3/4	5.00				1 5.3					3 33.3		1 50.0	2 16.7	3 23.1		10 10.9
	Column Total	10 10.9	8 8.7	1 1.1	19 20.7	5 5.4	1 1.1	1 1.1	6 6.5	9 9.8	2 2.2	2 2.2	12 13.0	13 14.1	3 3.3	92 100.0

Chi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	100.49017	52	.00006
Likelihood Ratio	113.30154	52	.00000
Mantel-Haenszel test for linear association	48.03876	1	.00000

Minimum Expected Frequency - .022
Cells with Expected Frequency < 5 - 68 OF 70 (97.1%)

Statistic	Value	ASE1	T-value	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.72253			.00006 *1

*1 Pearson chi-square probability

Number of Missing Observations: 0

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MADUREZ
By levels of ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2
SEXO SEXO

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			270,0435	44,4255	92
ESTADIO2	1,00	1/2	158,0000	11,3137	2
SEXO	1,00	VARON	158,0000	11,3137	2
ESTADIO2	2,00	2 y 2/3	237,8913	24,4942	46
SEXO	1,00	VARON	238,0500	19,1159	20
SEXO	2,00	MUJER	237,7692	28,3229	26
ESTADIO2	3,00	3 y 3/4	308,7500	17,9743	44
SEXO	1,00	VARON	309,8750	18,1140	16
SEXO	2,00	MUJER	308,1071	18,1951	28

Total Cases = 92

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MADUREZ
By levels of ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2
CURSO CURSO

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			270,0435	44,4255	92
ESTADIO2	1,00	1/2	158,0000	11,3137	2
CURSO	1,00	1° BUP	158,0000	11,3137	2
ESTADIO2	2,00	2 y 2/3	237,8913	24,4942	46
CURSO	1,00	1° BUP	236,0000	24,8877	41
CURSO	2,00	3° BUP	253,4000	14,7750	5
ESTADIO2	3,00	3 y 3/4	308,7500	17,9743	44
CURSO	1,00	1° BUP	316,5000	47,3762	2
CURSO	2,00	3° BUP	308,3810	16,7637	42

Total Cases = 92

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MADUREZ
By levels of CURSO CURSO
SEXO SEXO

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			270,0435	44,4255	92
CURSO	1,00	1° BUP	236,1111	34,4688	45
SEXO	1,00	VARON	226,3684	29,6596	19
SEXO	2,00	MUJER	243,2308	36,5079	26
CURSO	2,00	3° BUP	302,5319	23,7293	47
SEXO	1,00	VARON	301,7895	25,5290	19
SEXO	2,00	MUJER	303,0357	22,8951	28

Total Cases = 92

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MADUREZ
By levels of ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2
EDAD

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			*270,0435*	*44,4255*	*92*
ESTADIO2	1,00	1/2	158,0000	11,3137	2
EDAD	14,00		166,0000	,	1
EDAD	15,00		150,0000	,	1
ESTADIO2	2,00	2 y 2/3	237,8913	24,4942	46
EDAD	14,00		234,2692	26,5157	26
EDAD	15,00		239,4167	18,1782	12
EDAD	16,00		238,2000	27,5989	5
EDAD	17,00		253,5000	4,9497	2
EDAD	19,00		281,0000	,	1
ESTADIO2	3,00	3 y 3/4	308,7500	17,9743	44
EDAD	14,00		316,5000	47,3762	2
EDAD	16,00		308,9333	16,5808	15
EDAD	17,00		310,0500	16,9255	20
EDAD	18,00		299,0000	15,7639	5
EDAD	19,00		311,0000	26,8701	2

Total Cases = 92

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MADUREZ
By levels of ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2
CURSO CURSO
SEXO SEXO

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			270,0435	44,4255	92
ESTADIO2	1,00	1/2	158,0000	11,3137	2
CURSO	1,00	1° BUP	158,0000	11,3137	2
SEXO	1,00	VARON	158,0000	11,3137	2
ESTADIO2	2,00	2 y 2/3	237,8913	24,4942	46
CURSO	1,00	1° BUP	236,0000	24,8877	41
SEXO	1,00	VARON	234,4118	18,1282	17
SEXO	2,00	MUJER	237,1250	29,0761	24
CURSO	2,00	3° BUP	253,4000	14,7750	5
SEXO	1,00	VARON	258,6667	9,6090	3
SEXO	2,00	MUJER	245,5000	21,9203	2
ESTADIO2	3,00	3 y 3/4	308,7500	17,9743	44
CURSO	1,00	1° BUP	316,5000	47,3762	2
SEXO	2,00	MUJER	316,5000	47,3762	2
CURSO	2,00	3° BUP	308,3810	16,7637	42
SEXO	1,00	VARON	309,8750	18,1140	16
SEXO	2,00	MUJER	307,4615	16,1771	26

Total Cases = 92

- - Description of Subpopulations - -

Summaries of MADUREZ
By levels of CURSO CURSO
SEXO SEXO
EDAD

Variable	Value	Label	Mean	Std Dev	Cases
For Entire Population			270,0435	44,4255	92
CURSO	1,00	1° BUP	236,1111	34,4688	45
SEXO	1,00	VARON	226,3684	29,6596	19
EDAD	14,00		227,3000	25,8803	10
EDAD	15,00		228,5000	35,9881	8
EDAD	16,00		200,0000	,	1
SEXO	2,00	MUJER	243,2308	36,5079	26
EDAD	14,00		243,0000	40,8548	19
EDAD	15,00		239,0000	20,0624	5
EDAD	16,00		231,0000	,	1
EDAD	19,00		281,0000	,	1
CURSO	2,00	3° BUP	302,5319	23,7293	47
SEXO	1,00	VARON	301,7895	25,5290	19
EDAD	16,00		294,0000	18,3412	6
EDAD	17,00		303,7778	32,9840	9
EDAD	18,00		307,0000	,0000	2
EDAD	19,00		311,0000	26,8701	2
SEXO	2,00	MUJER	303,0357	22,8951	28
EDAD	16,00		302,5000	30,8294	12
EDAD	17,00		305,6923	14,6024	13
EDAD	18,00		293,6667	19,7569	3

Total Cases = 92

t-tests for Independent Samples of SEXO SEXO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
MADUREZ				
VARON	38	264,0789	46,963	7,618
MUJER	54	274,2407	42,491	5,782

Mean Difference = -10,1618

Levene's Test for Equality of Variances: F= ,287 P= ,593

	t-test for Equality of Means				95%
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	CI for Diff
Equal	-1,08	90	,282	9,398	(-28,833; 8,509)
Unequal	-1,06	74,62	,291	9,564	(-29,216; 8,893)

t-tests for Independent Samples of CURSO CURSO

Variable	Number of Cases	Mean	SD	SE of Mean
MADUREZ				
1° BUP	45	236,1111	34,469	5,138
3° BUP	47	302,5319	23,729	3,461

Mean Difference = -66,4208

Levene's Test for Equality of Variances: F= 4,002 P= ,048

t-test for Equality of Means					
Variances	t-value	df	2-Tail Sig	SE of Diff	95% CI for Diff
Equal	-10,81	90	,000	6,147	(-78,633; -54,209)
Unequal	-10,72	77,69	,000	6,195	(-78,756; -54,086)

* * * C E L L M E A N S * * *

MADUREZ
by SEXO SEXO
ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2

Total Population

270,04
(92)

SEXO

1	2
264,08	274,24
(38)	(54)

ESTADIO2

1	2	3
158,00	237,89	308,75
(2)	(46)	(44)

SEXO	ESTADIO2 1	ESTADIO2 2	ESTADIO2 3
1	158,00 (2)	238,05 (20)	309,88 (16)
2	,00 (0)	237,77 (26)	308,11 (28)

* * * A N A L Y S I S O F V A R I A N C E * * *

MADUREZ
by SEXO SEXO
ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2

HIERARCHICAL sums of squares
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	138601,986	3	46200,662	98,069	,000
SEXO	2303,193	1	2303,193	4,889	,030
ESTADIO2	136298,793	2	68149,397	144,659	,000
2-Way Interactions	11,846	1	11,846	,025	,874
SEXO ESTADIO2	11,846	1	11,846	,025	,874
Explained	138613,832	4	34653,458	73,558	,000
Residual	40985,994	87	471,103		
Total	179599,826	91	1973,624		

92 cases were processed.
0 cases (,0 pct) were missing.

* * * C E L L M E A N S * * *

MADUREZ
by SEXO SEXO
CURSO CURSO

Total Population

270,04
(92)

SEXO

1	2
264,08	274,24
(38)	(54)

CURSO

1	2
236,11	302,53
(45)	(47)

SEXO \ CURSO	1	2
1	226,37	301,79
	(19)	(19)
2	243,23	303,04
	(26)	(28)

* * * A N A L Y S I S O F V A R I A N C E * * *

MADUREZ
by SEXO SEXO
CURSO CURSO

HIERARCHICAL sums of squares
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	103201,638	2	51600,819	60,513	,000
SEXO	2303,193	1	2303,193	2,701	,104
CURSO	100898,446	1	100898,446	118,326	,000
2-Way Interactions	1359,029	1	1359,029	1,594	,210
SEXO CURSO	1359,029	1	1359,029	1,594	,210
Explained	104560,667	3	34853,556	40,873	,000
Residual	75039,159	88	852,718		
Total	179599,826	91	1973,624		

92 cases were processed.
0 cases (,0 pct) were missing.

* * * CELL MEANS * * *

MADUREZ
by ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2
CURSO CURSO

Total Population

270,04
(92)

ESTADIO2

1	2	3
158,00	237,89	308,75
(2)	(46)	(44)

CURSO

1	2
236,11	302,53
(45)	(47)

ESTADIO2	CURSO 1	CURSO 2
1	158,00	,00
	(2)	(0)
2	236,00	253,40
	(41)	(5)
3	316,50	308,38
	(2)	(42)

* * * ANALYSIS OF VARIANCE * * *

MADUREZ
by ESTADIO2 ESTADIO MORAL 2
CURSO CURSO

HIERARCHICAL sums of squares
Covariates entered FIRST

Source of Variation	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	Sig of F
Main Effects	139185,836	3	46395,279	102,074	,000
ESTADIO2	138581,120	2	69290,560	152,446	,000
CURSO	604,717	1	604,717	1,330	,252
2-Way Interactions	870,385	1	870,385	1,915	,170
ESTADIO2 CURSO	870,385	1	870,385	1,915	,170
Explained	140056,221	4	35014,055	77,035	,000
Residual	39543,605	87	454,524		
Total	179599,826	91	1973,624		

92 cases were processed.
0 cases (,0 pct) were missing.

- - Correlation Coefficients - -

	ESTADIO	MADUREZ	SEXO	CURSO	EDAD
ESTADIO	1,0000	,9463**	,0800	,7551**	,6567**
MADUREZ	,9463**	1,0000	,1132	,7515**	,6373**
SEXO	,0800	,1132	1,0000	,0182	-,0523
CURSO	,7551**	,7515**	,0182	1,0000	,8107**
EDAD	,6567**	,6373**	-,0523	,8107**	1,0000

* - Signif. LE ,05 ** - Signif. LE ,01 (2-tailed) " , " is printed if a coefficient cannot be computed

A N E X O II :

TRANSCRIPCIÓN DE LAS CINTAS MAGNETOFÓNICAS

DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

A. PRIMERA PARTE

2.1.1. GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

Tema de discusión:

"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente:

Os vais a imaginar que vosotros sois los únicos supervivientes de un desastre mundial. Se trata de que discutais entre vosotros con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais.

Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".

David: Bueno, pues tendré que empezar yo a hablar. Yo pienso que tenía que ser una forma liberal, porque después de un desastre mundial y si hay pocos supervivientes no se podría imponer una dictadura, creo yo.

Sergio: Yo lo que pienso es que se debería votar para que saliera uno y cuando salga ese jefe entonces supeditarnos a él y que cada uno de nosotros nos ocupáramos de lo que fuéramos a hacer.

José María: Pero entonces estaríamos creando status, sería como decir que el tal ídolo mande.

Sergio: No nos tendríamos que separar unos por un lado y otros por otro, sino lo que tendríamos que hacer es vivir juntos y tener como un jefe del grupo y vivir en plan colectivo.

David: Por ejemplo, si te separas y tienes que perpetuar la especie, pues serían poquísimos los supervivientes y no creo que lo mejor fuera separarse unos por un lado y otros por otro, porque las posibilidades de sobrevivir serían menores.

Sergio: Entonces lo que tendríamos que hacer es unirnos todos y votar para que saliera un jefe, pero que tendríamos que mandar todos.

Jorge: Lo que tendríamos que hacer es sacar unas leyes para regirnos y que fueran aceptadas por todos.

David: Nos regiríamos por un sistema democrático.

Daniel: Tendríamos que ser todos jefes y que cada uno hiciera una cosa, no que hubiera un solo jefe.

David: También hay que contar mucho con la personalidad de los que se quedaran porque, es un supuesto, pero imaginaos que los que se quedaran fueran amigos, entonces sí se podría hacer, pero imaginaos que estuvieran a mal unos con otros, entonces unos se quedarían por encima de otros.

Jorge: El tema es que somos nosotros.

Sergio: Lo lógico es que fuéramos todos iguales.

David: Pero ese sistema se rompería cuando hay uno que no esté de acuerdo. Lo que tenía que ser es un consenso total, que todos estuviéramos de acuerdo.

Daniel: Lo que tendríamos que hacer es apoyarnos los unos a los otros.

Jorge: ¡Encima de que hemos quedado pocos!

David: Eso es lo lógico, el intentar mantenerse y sobrevivir.

J.Antonio: Pero lo mejor es que como hemos quedado pocos, lo lógico es juntarse y como ha dicho Jorge, hacer unas leyes y no irse cada uno por su lado porque le puede pasar algo malo o encontrarse con la muerte.

David: Sería como vivir en una comuna, todos juntos, porque la unión hace la fuerza y si cada uno se fuera por su lado, acabaría esto claudicando.

Jorge: Estarían más indefensos.

Sergio: Por eso tenemos que formar grupos para ver cómo estaba el exterior, por dónde andábamos y a lo mejor para ver si han quedado otros supervivientes.

J.Antonio: Que salieran para ver los daños de la catástrofe o a lo mejor que creemos que sólo hemos sobrevivido ocho y hay núcleos de más gente alrededor y así que se juntaran con nosotros y formar una especie de comunidad.

Javier: Pero si sólo fuésemos nosotros y nos quedáramos en el mismo sitio, nos haríamos viejos y nos moriríamos. Por eso teníamos que tener mujeres para ser más y aumentar el número, por eso tendríamos que salir al exterior para ver si hay otros grupos.

David: Y una cosa que para mí es fundamental es que nos tendríamos que plantear el no caer en los mismos errores en los que cayeron los otros porque ese sistema falló para que nosotros nos encontremos en esa situación.

Daniel: Reflexionar sobre el tema.

David: Y remediar nosotros esos errores para no volver a caer en los mismos.

Sergio: Pero al final, yo creo que alguien se corrompería.

David: Eso es lo que pasa, que como haya intereses de poder...

Daniel: ¡El ansia de poder!

David: Yo voy a subir por encima de los otros, acabaríamos mal.

Jorge: Pero somos pocos, yo creo que podríamos subir.

Sergio: Pero si encontramos otros núcleos de gente...

David: Es lo que ha dicho Sergio, que para hacer un estamento homogéneo tendríamos que ser como uña y carne porque siempre hay alguno que querría subir escalones.

J.Antonio: Tendríamos diferencias.

David: Pero entonces volvemos otra vez, porque a ti no te vendría bien que uno estuviera al mismo nivel tuyo, que se subiera por encima de ti y te mandara.

J.Antonio: Entonces se establecería una competencia de decir, tú te subes sobre mí y entonces yo me quiero subir donde tú.

David: Y entonces estaríamos llegando a los mismos errores de nuestros antepasados y estaríamos dando vueltas en círculo.

J.Antonio: Pero es que no se puede hacer una sociedad en la que todos seamos iguales, porque hay gente que no está en las mismas condiciones que los otros y éste no va a vivir como los demás y siempre habrá diferencias.

David: Entonces, ¿tú crees en los escalones de clases?

J.Antonio: No es que crea, es que siempre los habrá.

David: Los habrá en tanto en cuanto unos tengan más dinero o más poder que otros, pero en este caso el poder está repartido entre los ocho porque ninguno tiene ni dinero ni poder, sólo su conocimiento.

Sergio: Pero si hay unos más inteligentes que otros, ¿por qué tienen que ser iguales?

David: Eso es lo que hace que esto venga a pique.

José María: Pero la sociedad tiene derecho a opinar como nosotros si encontramos otras sociedades o grupos.

David: Pero la cosa está en que si uno se quiere poner por encima del otro los que están abajo se quieren poner en su lugar y la rueda sigue desde que el hombre es hombre.

José María: Eso no lo puedes evitar.

J.Antonio: Lo que está claro es que siempre habrá competencia, por ejemplo, si nosotros nos encontramos con otros no podremos decir que somos iguales porque siempre habrá algunos marginados que no puedan ser iguales.

Sergio: Pero si nos encontramos nosotros con otra sociedad y nosotros somos más listos, intentaríamos someterla.

David: Pero volvemos al ciclo de someter a otras poblaciones, de tener el dominio del que hablábamos antes.

J.Antonio: Pero es que nosotros volveremos al hombre prehistórico, que empezó de ser unos pocos hasta formar núcleos de población y cuando lleguemos al punto máximo de desarrollo, nos pasará lo mismo, si no es a nosotros, será a nuestros descendientes.

Javier: Pero si todos somos hombres y como no encontremos otros núcleos, lo que tendremos que hacer es enseñar a nuestros hijos a sobrevivir, no cómo hemos llegado a este desastre, sino con técnicas para sobrevivir.

David: Es que yo a un hijo mío no le enseñaría cosas tontas sino técnicas para sobrevivir, que se sepa valer por sí mismo.

J. Antonio: Desde luego con lo que hemos vivido no le enseñaríamos técnicas de lucha o de combate. Yo creo que no habría ejércitos.

David: El ejército llega, de, alguna manera, cuando aparecen esas tensiones de las que hemos hablado. El ejército es un apoyo para dominar a los demás; la dictadura se apoya en el ejército y si volviéramos al ciclo acabaríamos formando un ejército.

Sergio: Es que no somos tan perfectos.

David: Es que el hombre no es perfecto.

Sergio: Ya que dicen que de por sí el hombre es agresivo, nos podríamos pelear y entonces, por ejemplo, yo me separo del grupo y hago que otros se unan a mí.

David: Por ejemplo, si con el que te has peleado tiene más poder que tú, entonces cogerías a tus amigos para poder derrocarle.

Javier: Y entonces se formarían dos bandos.

David: Lo que pienso es que de alguna manera hay que evitar el círculo vicioso por el cual se vuelve a los estamentos anteriores, a la catástrofe, a los mismos fallos y equivocaciones.

Sergio: Dicen que el hombre es el animal que tropieza en la misma piedra dos veces.

David: Además que es verdad, es muy complicado que fuéramos todos amigos unos de otros.

Javier: Pero es que en realidad no ocurre.

David: No, no ocurre.

Sergio: Es muy difícil que seamos una sociedad perfecta, que nos unamos tanto, que unos no queramos sobresalir sobre otros.

J.Antonio: Una sociedad no es perfecta porque el hombre no es perfecto, porque si el hombre fuera un noventa por ciento más perfecto de lo que es, la sociedad sería mejor, sin discriminaciones.

David: Lo que yo creo es que el hombre no ha creado un método político perfecto.

Sergio: La democracia.

David: La democracia es la que se mantiene por sus características. Ya hemos visto que el comunismo se ha ido a pique.

Sergio: Una democracia quiere decir que votamos a un superior.

David: Entonces tendría que ser como en Grecia, una asamblea, todos juntos y con decisiones colectivas, es que en cuanto pongas un líder empezamos de nuevo, lo bueno sería una comuna.

J.Antonio: El problema es que uno quiere ser el mejor.

David: Es que nunca nos hemos conformado con lo que tenemos.

José María: Yo pienso que el líder tiene que ser la sociedad.

David: Una asamblea, la cual fuera la que decidiera, porque se ha demostrado que sistemas como el comunismo se han venido a pique por lo de Rumanía y la gente no tiene que estar muy feliz cuando en Rusia la gente se echa a la calle pidiendo libertad.

J.Antonio: Pero porque se ha dado por culpa de un señor canalla, todo lo que tú quieras y se ha dado el caso de que era comunismo, ¡pero mira en Rusia!

Daniel: No estamos hablando de lo que es el comunismo, tampoco.

David: Lo que estamos hablando, es de que no hay sistema político perfecto, unos más, otros menos.

J.Antonio: Lo que estamos viviendo en España no es una democracia como tiene que ser, porque se está metiendo el capitalismo.

David: ¡Pero si ya ha entrado!

Daniel: Lo que hay en España es una democracia con conveniencias.

David: Si nos damos cuenta que los que dirigen el país son un determinado número de gente...

Sergio: Teóricamente puede haber un sistema político eficaz, pero en la práctica...

David: Es como cuando Lenin pensó en los fundamentos del comunismo.

J.Antonio: Es que teóricamente todo es muy bonito, es como, aunque no viene al caso, lo de los políticos que prometen una serie de cosas pero luego no las cumplen.

David: Es que lo primero es coger a la gente para que te voten y que te ayuden para subir al poder.

Javier: Es que a partir de un líder luego se forman un bando a favor y otro en contra.

J. Antonio: Es que a un líder le votan los interesados.

David: La minoría.

J.Antonio: O en algunos casos la mayoría, es que yo no haría como en la España de Franco, que eso no existía.

David: Es que lo que hacía Franco era someter a la gente y eso es lo que no se puede hacer o admitir. Por eso, como la democracia es un punto intermedio cuyo funcionamiento depende del voto del pueblo, ni un extremo ni otro, ni la dictadura ni la anarquía.

José María: Lo que no tenemos que proclamar es un líder en este grupo.

David: Porque si tuviéramos un líder ya entrábamos en el círculo vicioso de la competitividad.

Javier: No tendría que haber ningún líder y votar todos.

J.Antonio: Es lo que dice y si tiene una idea se discute y se aprueba o no se aprueba.

Sergio: Y si tres votan que no y los otros que sí, ¿qué pasa con los que no?

J.Antonio: ¡Que aguanten con la decisión de la mayoría!

Sergio: Una o dos veces aguantarían pero acabarían por hartarse y se separarían de los otros, yo creo que si estuviéramos solos de verdad acabaríamos separándonos, pero rápido.

David: Por eso hay distintos grupos, porque todas las personas tenemos una opinión distinta y por eso hay distintos grupos y por eso la mayoría acabaría gobernando en contra de la minoría, que sería la oposición en contra. Para vivir en comunidad hay que saber aguantar mucho.

Daniel: *Es que siempre habrá uno que se crea superior.*

José María: Lo que tenemos que evitar es que suceda eso.

David: Es que un líder es el apoyo o el que mueve un poco las cosas por todos y es el que ejecuta un poco las decisiones. Es que un consenso total es casi imposible.

J.Antonio: Pero no tendría que haber dos bandos porque acabaríamos como nuestros antecesores.

David: Es que el hombre siempre vuelve a sus orígenes.

Jorge: Esto viene porque el hombre es egoísta de toda la vida y lo seguirá siendo.

David: El hombre quiere el poder para su beneficio.

Daniel: El hombre: "yo y siempre yo".

David: Es lo que se ha mantenido, esto de decir tú tienes todo, yo quiero todo.

J.Antonio: Todo y un poco más.

David: Vamos a ver si quitamos al de arriba y acabaríamos en la lucha de clases.

Javier: *Y en la actualidad los líderes en España están bajando.*

David: Bajan tanto y cuando el pueblo les vota es porque están de acuerdo con su política o no lo están.

Javier: Porque los de abajo están presionando.

J.Antonio: Esto en España ya está ocurriendo.

David: Pero ya entramos en opiniones políticas personales, sólo en una dictadura es cuando al gobernante no le puedes quitar por medio de tu voto.

Sergio: Porque le apoya el ejército.

David: *¿Por qué le apoya?, porque se está llevando un beneficio.*

J.Antonio: El dictador hará todo lo posible para mantener un ejército a sus espaldas.

David: Otro tipo de gobierno es el que yo llamo el fanático como el de Jomeini, que era el que tenía el total respaldo del pueblo.

J.Antonio: Un líder está en función de lo que pida el pueblo.

Sergio: O a lo mejor él lo dice y le sigue el pueblo.

Jorge: Pero es que Jomeini era un líder más religioso que político.

J.Antonio: A él lo eligieron para que el pueblo funcionase como él quería, a su medida.

David: Mira cómo Jomeini se procuró otro líder en su lugar para que siguiera sus pasos de fanatismo y persecución como con Salman Rusdie.

Sergio: Pero es que ese libro se metió con su Dios.

David: Pero lo han sacado un poco fuera de contexto porque este señor se ha tenido que meter en un agujero.

J.Antonio: Pero el que le condenó fue el que estaba en el poder y el pueblo le ha seguido y yo pienso que cada uno puede pensar como quiera y unos señores no tienen el derecho de matar a otro porque ellos lo digan.

Sergio: ¡Pero vete a saber! Es como si a uno le pegan y los otros lo defienden.

J.Antonio: Es que no sólo es uno, sino miles de personas. Es que él no se ha metido directamente con ellos, él ha opinado sobre...

Sergio: Sobre su religión.

David: Pero en un pueblo fanático como es, la religión va muy unida con ellos. Es como en la India, la gente muriéndose de hambre y las vacas ni tocarlas, es una religión para mi modo de ver fanática.

Jorge: Es como cuando pegan a tu hermana y tú vas a defenderla.

J.Antonio: Eso es diferente.

Sergio: No es diferente, es muy parecido.

David: Y además que la religión está muy arraigada en el pueblo.

Jorge: Lo que sí es verdad es que a ese señor se le ha condicionado la vida.

Sergio: Pero, ¿cuántos libros ha vendido?

David: Se han vendido muchos.

Jorge: Por la fama y la polémica.

David: ¿Cómo puedes anteponer la libertad personal al dinero?

Jorge: Yo me he leído ese libro y como no conozco esa religión, no sé lo que quiere decir.

J.Antonio: A lo mejor no ha vendido por la calidad del libro sino por el escándalo.

David: Por la publicidad.

Sergio: A lo mejor ese señor esta escondido pero tiene que tener mucho dinero.

David: Yo no estoy de acuerdo en cambiar tu libertad por el dinero.

Sergio: Libertad relativa, porque a lo mejor está en un palacio ahora.

David: Yo creo que escondido no se puede vivir mejor.

J.Antonio: ¡Cómo va a estar en un palacio, con esclavo y todo!

David: La libertad no se puede cambiar por mucho dinero que se tenga y eso de no poderte mover por ningún sitio y siempre con el miedo de que te puedan dar un tiro.

Javier: Si yo estuviese mucho tiempo encerrado por mucho dinero que tuviera me volvería loco.

J.Antonio: Eso es lo que le podría pasar a la sociedad dentro de unos años.

Jorge: En el desastre algo ha tenido que sobrevivir aunque sólo sea una célula.

J.Antonio: Date cuenta que somos tan listos que hemos creado bombas que pueden matar a todas las personas.

David: El hombre no ha sabido interpretar los inventos o descubrimientos, porque aunque los inventores les daban un funcionamiento pacífico, había gente detrás que les daba una función bélica.

Jorge: Porque, por ejemplo, el inventor de la bomba atómica no pensaba que iba a tener ese uso su invento.

Javier: El científico no lo quiso dar a conocer, pero la gente decía que lo dijera, que lo dijera.

J.Antonio: Sí, porque la energía nuclear es aconsejable su uso restringido, pero que hagan una bomba...

Javier: El científico dijo que su descubrimiento era malo pero como la gente insistía...

J.Antonio: Lo que cuenta es tu opinión y al final haces lo que te da la gana, es lo que pasa.

Sergio: ¿Habéis visto la película "El Planeta de los simios"?

J.Antonio: Es lo que nos va a pasar.

Sergio: Imaginaos que en vez de haber evolucionado nosotros, hubieran sido los monos.

Jorge: Pero con la bomba nuclear volvemos hacia atrás, hasta el canibalismo.

J.Antonio: Estamos en los meses después del desastre.

Jorge: O en un día.

J.Antonio: Al día siguiente a la superficie no se podría salir.

Sergio: Pero si es otro tipo de desastre...

David: Pero si fuera nuclear la radiación duraría miles de años.

Sergio: Y ¿si estuviéramos en un bunker?

David: Sería entonces lo que le está pasando a Salman Rusdie, por mucho dinero que tenga.

J.Antonio: Pero eso está provocado.

David: Imagínate que te quedas encerrado en una caja acorazada de un banco, ¿de qué te sirve el dinero?

J.Antonio: Imaginaos que está un hombre millonario o multimillonario pero está paralítico y está mal de salud, ¿de qué le vale el dinero?

Javier: A lo mejor está en otro país y nadie lo sabe.

David: Pero ¿tú te crees que ofreciendo un millón de dólares por su cabeza no lo han pateado ya los fanáticos de todo el mundo?

Sergio: ¡Esos, con coches suicidas!

David: Esos lo ven y como kamicazes. Al exterior no puedes salir, te tienes que organizar dentro del círculo.

José María: Esta catástrofe es a causa de elegir un líder de la sociedad.

David: ¿Vosotros qué pensáis si no hubiera líder, se viviría mejor?

Sergio: Es que siempre se crea un líder porque unos se quieren poner por encima de los otros.

J.Antonio: Un ejemplo, yo no he visto una pandilla de chicos que no tenga un líder o cabecilla.

David: Casi siempre, el más fuerte o el más inteligente.

J.Antonio: El más inteligente no, porque hay uno que es listo pero no es fuerte y le acaban currando. Como eso que ha pasado en Suráfrica o en Rumanía que han cogido a un chico por los pelos y le han dado con una porra impresionante.

José María: Pero tenemos que llegar a una conclusión.

Javier: Que no se elija nunca a un líder.

David: Siempre volvemos al mismo punto.

Jorge: Un líder siempre gobernará al resto.

David: Por ejemplo, en clase se quiere poner a un líder, ¿tú te crees que todos estarían de acuerdo con ese líder?

Jorge: No todos.

David: ¿Pero ves cómo al final acabaríamos dividiéndonos?

J.Antonio: Eso pasa en las dictaduras.

David: Pero en una dictadura no intentas ponerte en el puesto del dictador, sino librarte de su opresión.

Sergio: Es la minoría la que manda a la mayoría porque tiene el poder, por medio de las armas se somete a los demás.

José María: Si elegimos a un líder tenemos que estar de acuerdo con ese líder.

Jorge: Sí, la voz de todos, el portavoz.

J. Antonio: Esa es la palabra, un portavoz, no un líder, que sea el que transmita la opinión del resto.

David: Pero en este caso no necesitamos un portavoz, porque a nadie le tenemos que comunicar nuestras decisiones.

Jorge: Pero a los siete restantes poco va a mandar.

J.Antonio: Pero para vivir en comunidad no tiene que haber discrepancias entre los ocho.

Jorge: Es que si yo no quiero hacer una cosa, no me puede mandar otro que lo haga.

J.Antonio: Yo pienso que después de una catástrofe no tienes ganas de discutir.

David: Pero si estuviéramos solos en un bunker,¡ya veríamos!

Sergio: Sí, pero para que esto no se venga abajo tiene que haber uno que mande.

David: Pero imaginaos que pasan miles de años y esto se restablece, ¿no crees que pondríamos líderes? y entonces, ¿necesitamos desastres para no incorporar líderes? Es que ha habido hasta en los desastres como Hitler, y además que el líder muchas veces toma las decisiones sin contar con los demás. Imaginaos que uno de nosotros se separa y se va por libre.

Jorge: Pues que se vaya si quiere. Él se va a morir solo.

J.Antonio: Yo creo que nadie intentaría irse por libre.

David: Y ¿si se van unos cuantos?

Jorge: ¿Pero qué cuántos si somos ocho?

David: ¿O esos pocos intentan someter a los otros?

Sergio: Pero a lo mejor yo me voy y se unen otros, por ejemplo, yo he hecho una red de agua y los otros se vienen conmigo.

J.Antonio: Pero si te quedas solo tienes menos probabilidades de sobrevivir.

Sergio: Pero, ¿si yo me las apaño mejor que vosotros?

Jorge: Pero, ¿qué te crees, que no íbamos a hacer nosotros una planta de riego?

J.Antonio: Es que siempre sale un líder.

Sergio: Porque no tenemos la misma forma de pensar, no todos somos iguales.

Jorge: Yo creo que entre ocho no habrá muchas diferencias en cuanto al pensamiento.

David: En el libro que yo me he leído, eso no es un líder es una brutalidad o un maniquí político.

José María: Régimen brutal.

David: Supresión de la libertad mental.

Javier: Es como una "Rebelión en la Granja" que siempre uno se quiere imponer.

David: Es una parodia del comunismo.

J.Antonio: George Orwell es un buen escritor.

David: Hay que elegir un líder o algo para no ser, yo qué sé...

Jorge: Un líder no es sólo para la política, porque también la economía y todo eso necesita de un líder.

Javier: Dos que se ocupen de la comida y dos de la casa.

(Silencio).

Sergio: Estamos organizando un ministro para cada cosa, el que se nombrara de economía se encargaría de economía. Cualquiera que fuera un poco espabilado o hábil se encargaría de ir a por agua, si es que no podemos salir.

José María: También hay que administrarse la comida.

David: Ahí también, a ver cómo nos la repartimos.

Jorge: También tendríamos que ver si hay comida, si hay agua, si hay un desastre nuclear, el agua estaría contaminada. Tendríamos que buscar algo.

Daniel: Agua subterránea.

Javier: ¿Por qué?

Jorge: Entonces tendríamos que encargar a uno que excavara.

David: Alguien que controlara un poco eso.

Javier: Habría que buscar un sitio o algo.

José María: Es que si se elige un líder, tiene que opinar cómo se reparten los alimentos.

Jorge: Tendría que ser aquel que llevara todas las cuestiones entre los ocho.

Daniel: Yo creo al revés, que tendríamos que ser todos un líder.

David: Pero eso es imposible si conoces bien a las personas, pero te quedas con personas que no conoces de nada y llegaría un momento que puede ser...

Javier: Yo creo que podríamos hablar de formas sociales.

Jorge: Ya está sacando formas sociales, somos ocho, no creo que nos vayamos aquí a complicar la vida tanto. Habría que salir del paso.

José María: Habría que buscar alguna solución, por ejemplo, eso del agua. Habría que buscar agua primero.

(Silencio).

Sergio: Si estuviéramos los ocho amigos, nos lo montaríamos solos. Estaríamos bebiendo.

Daniel: Nos tendríamos que quedar, por ejemplo, en un sitio, tendríamos que buscar gente, comida. Imagínate que te has quedado en un bunker. ¿Cuántos pueden estar? Lo máximo que puedes durar es eso, un mes.

Jorge: ¿Cuánto duró lo de Hiroshima y Nagasaki?

David: Todavía está durando.

Jorge: Cuando se nos acabara la comida, nos tendríamos que salir. Tendríamos que votar quién iba a salir, a papelitos, a suertes, claro que sí.

José María: Es una tontería porque no viene a cuento. Yo creo que hay que tener una comunidad liberal entre nosotros. En la que cada uno tengamos nuestra opinión.

Jorge: Por ejemplo, a ver, ¿qué soluciones dáis vosotros para salir de esto y luego votarlo?

Daniel: Es muy difícil salir, pensarlo detenidamente y luego llevarlo a la prática.

Sergio: ¿Pero qué leyes vas a hacer entre ocho? No vale pegarse, si se pegan unos a otros...

José María: Yo creo que hacer estas leyes en una sociedad tan pequeña no tiene salida.

Sergio: Las leyes se hacen para mucha gente.

David: Esa es tu teoría. Para un mínimo de ocho personas no vas a hacer una ley.

J.Antonio: Lo primero que habría que hacer es buscar soluciones para gobernar.

Jorge: Pues eso lo tienes en las leyes.

Javier: ¿Y qué? Te saltas una ley y qué, ¿le vas a pegar, le vas a llevar a la cárcel, le vas a dejar sin comida?

David: Si quedan ocho supervivientes no vas a ir condenando a la gente.

José Antonio: Y si se sublevan seis, ¡fíjate los otros dos!

Daniel: Yo creo que hay que buscar a alguien que inspire confianza, un líder.

David: Un representante que lleve el peso de todas las opiniones.

Sergio: ¡Pero eso es muy difícil!

David: Unas leyes no serían la solución, porque para ocho personas no es plan.

Javier: Tiene que haber una persona.

David: Las leyes tienen que estar hechas para una sociedad grande, no para una sociedad de ocho personas, y entonces, ¿cómo nos organizamos?

Javier: Unos, la comida, otros, a la playa.

Jorge: ¿Y si todos estamos de acuerdo, qué?

David: ¿Cómo te explicas tú que pueda haber, yo qué sé, en un grupo de ocho personas una realidad política? A ver ¿cómo consigues tú algo sin un número de gente?

Sergio: Al encontrarnos solos podríamos olvidarnos de algunas costumbres civilizadas y así aflorarían los instintos más primitivos.

David: Eso de que volvamos a nuestros instintos más primitivos no tiene por qué, porque vivimos en esta sociedad que tenemos todo muy bien, la televisión, sabemos cómo funcionan algunos inventos.

Sergio: Nosotros venimos de una sociedad civilizada.

Jorge: Hay una bomba y nosotros somos los supervivientes, ¿y no vamos a intentar volver a nuestra civilización en donde estamos cómodos?

Daniel: Es que pasaríamos mucho tiempo...

José María: Yo creo que para la supervivencia no hay que realizar actos militares para sobrevivir.

Sergio: Si nosotros hemos sobrevivido, tiene que haber otras personas, animales, tendríamos que buscarlos.

David: Dice que nosotros somos los únicos, sin plantas, sin animales.

J.Antonio: No queda nada.

Jorge: ¿Tú qué sabes? Imagínate que una bomba estalle en U.S.A.y otra en Rusia.

Javier: Sería otra cosa muy diferente pensar cómo salvarnos.

David: Como tardes mucho en pensar en sobrevivir...

José María: Bueno, pero si nos pusiéramos de acuerdo.

Jorge: Si estuviéramos los ocho de acuerdo, por ejemplo, éste va a recoger agua todos los días, o a buscar agua o nosotros nos vamos a quedar. El sesenta o setenta por ciento de la tierra es agua. Al final, la encontrarías.

David: A lo mejor pensarías buscar más supervivientes, a tus padres, hermanos, a los que han sobrevivido.

Jorge: Estamos sólo nosotros.

Javier: De cuatrocientos millones sólo nosotros. Puede ser, puede ser...Yo tendría la duda porque si nosotros hemos sobrevivido ocho, también pueden haber sobrevivido cien o doscientos.

José María: Si no, los buscamos.

David: Habría que elegir a una o dos personas que salieran para inspeccionar.

Sergio: Para salir de esto lo mejor que habría que hacer es dividir el trabajo en partes, como decía Javier.

David: Pero daos cuenta que el trabajo no es tanto.

Javier: La comida, la caza.

Jorge: No te vas a quedar siempre en el mismo sitio.

David: Si estás en un sitio que tienes comida para un mes y quieres quedarte allí para no salir al exterior...

Daniel: Yo te voy a poner un supuesto, al final se nos acaba la comida y nos queda para todos para repartir un poco, ¿vosotros creéis que nos repartiríamos esa lata o alguien intentaría llevársela?

J.Antonio: Yo creo que no.

Jorge: Eso lo decimos ahora.

Sergio: Yo creo que lo repartiríamos.

José María: A la hora de la verdad...

David: Es que nunca te puedes meter en la situación. Es que ahora estás diciendo aquí una cosa y luego en aquella circunstancia pasando hambre...

J.Antonio: No te vas a quedar para morirte de hambre. Nos tenemos que hacer nómadas. No te vas a quedar en el mismo sitio, no me voy a quedar aquí para morirme de hambre, pues tendré que ir a buscar comida, sea donde sea.

Javier: ¿Pero todos o cada uno por un lado?

José María: No, cada uno por su lado.

David: No, entonces si le pasa cualquier cosa a uno, no hay nadie.

Jorge: Un grupo que se fuera a buscar y volviera. Buscar un sitio para sobrevivir.

David: ¿Un grupo por votación, o porque uno quisiera?

Daniel: ¿Por qué vas a votar? Un voluntario, ¿pero tú te quieres morir de hambre?

David: Sabiendo que se puede salir al exterior y se pueden quedar varios días sin moverse, yo saldría.

Daniel: Puedes haber sobrevivido con cualquier cosa, yo qué sé, o con algún tipo de planta con la que puedas alimentarte.

Jorge: Alguna semilla que se ha quedado ahí, algún árbol.

José María: Sí alguna chuchería, palomitas.

David: Esta situación no se podría dar, podría ser una intoxicación, una guerra química, un virus que ha matado a la gente.

José María: Y en el caso de que no encontremos agua potable, ¿qué pasa?

Javier: A buscarla.

J.Antonio: Se supone que estamos nosotros solos sin ningún medio, en pleno desierto.

Javier: Igual los animales, en vez de morirse han cambiando, han tenido mutaciones.

José María: ¿Cuál es la conclusión? Dividir el trabajo y no quedarte en el mismo sitio.

David: Y si no tienes más remedio, quedarte.

J.Antonio: Estáte seguro que si no te vas a morir en el mismo sitio, te vas a morir pronto. No te vas a quedar quieto.

Jorge: Te arriesgarías a salir, ¿no?

José María: Si es una guerra, el ambiente no ha sido cambiado, mejor salir y buscar una solución. Tendremos que cargar con todos los problemas que haya.

J.Antonio: Y si se pone malo, ¿qué?

José María: Pues habrá que buscar alguna medicina.

Daniel: ¿Qué medicinas? Las tiendas, los supermercados están destruidos.

David: Es imposible sobrevivir a una situación así. Depende de las condiciones en que te quedes.

J.Antonio: Si te quedan algunos recursos para poder sobrevivir...

José María: Cualquiera que se quedara en esta situación tendría menos problemas. A lo mejor más que nosotros.

Jorge: Es imposible.

(Risas).

Sergio: Todos los recursos que encontrarías estarían hechos polvo.

Jorge: Tendrías alguna dificultad, o quedarte, o...

David: ¡Hombre!, es que también según donde te pille, si te pilla a lo mejor debajo del metro, en un pasillo y luego sales a la ciudad, ¿qué vas a encontrar ahí?, gente muerta, tirada por la ciudad.

José María: Sería una ciudad que no tendría habitantes, estarían todos muertos.

Daniel: Sólo habría ocho.

Sergio: Se supone que tendríamos que estar preparados.

Daniel: Para poder comprobarlo tendríamos que estar ahí.

David: En conclusión, sería dificilísimo. Una sociedad así no se mantendría.

Daniel: Yo pienso que tendría que ser algo colectivo, como un trabajo repartido, cada uno haría una cosa, pero en beneficio de todos.

Sergio: Lo único que no nos tendríamos que quedar en el mismo sitio sabiendo que puede haber personas igual que nosotros que se han quedado allí. Nos hemos quedado solos y no tenemos ninguna posibilidad de sobrevivir, porque aunque dures cuarenta años, ¿tú te vas a reproducir tú sólo?

Javier: ¡A lo mejor!

Daniel: Eso es muy difícil.

Sergio: Necesitamos un líder para esta sociedad, como un representante de nosotros, de los ocho. Organizar grupos para buscar alimento, agua para cada cosa.

José María: Yo creo que la supervivencia no tiene que ser militar, sino social. Porque si un grupo es militar, esa sociedad sería horrible.

Jorge: Imagínate que mañana va a ocurrir esto, nosotros ya lo tendríamos planteado, porque ya hemos estado.

José María: Para sobrevivir en un lugar hay que explorarlo y saber qué hay fuera.

David: Lo que has dicho tú del líder es un signo del poder.

Sergio: Cuando no tienes confianza en tí mismo, necesitas un líder que te dirija, que te mande.

José María: Eso es no tener personalidad ninguna. No tener confianza en uno mismo ni en los demás. Para tener un líder tenemos que tener mucha confianza entre todos.

Sergio: Y si hubiera un líder, que fuera justo.

David: La cuestión sería si hubiera un determinado número de recursos alimenticios. ¿No luchamos nosotros por tener todos lo mismo? Por ejemplo, tres de nosotros que lucharan contra los otros para decir que esa comida era para ellos.

Jorge: ¿Y yo me voy a quedar muerto de hambre? Yo creo que no lo haría.Sería demasiado egoísta, ¿no?

Javier: Eso sería demasiado.

Jorge: Eso sería el problema si hubiera animales y agua.

David: Estamos volviendo a la época del Neolítico.

José María: ¿Los hombres del Neolítico cómo sobrevivían?

David: Con lo que encontraron a simple vista. Ten en cuenta que nosotros estamos en la misma situación que el hombre prehistórico, en esta situación, algo peor.

J.Antonio: El problema está en que nosotros no partiríamos de cero, tendríamos que descubrir una serie de cosas, pero como nosotros tenemos muchísimos conocimientos, el fuego lo conocemos.

Sergio: Sabemos hacer el fuego con piedras, pero con dos ramas no tenemos ni idea.

Jorge: No te preocupes, al final lo aprenderías, con la experiencia aprenderías a hacerlo.

José María: Yo creo que la era del hombre prehistórico fue una sociedad de descubrimientos entre ellos.

Jorge: Todo para ellos era un descubrimiento.

José María: Si nosotros nos ponemos en el lugar de los prehistóricos, ¿qué hacemos?

Jorge: Nosotros ya conocemos unas cosas, por ejemplo, el arado. Los coches se van a estropear con la bomba nuclear.

J.Antonio: Lo que pasa de la bomba nuclear es que se extiende mucho, arrasa todo lo que pilla, una bomba tirada en el centro de Madrid a ti te pilla y a un coche no lo destruye.

José María: Yo creo que el problema de la alimentación no sería un gran problema.

Daniel: Pero una bomba nuclear lo devasta todo.

Jorge: Habría que sacar ideas. El autor del libro "El Señor de las Moscas" tendría que tener una mentalidad de todo...

Daniel: Es igual, pero a ellos les pueden rescatar.

Jorge: Aquí estamos solos los ocho en una zona.

David: Lo que se trata es sólo de la supervivencia de los chicos.

José María: Olvidan las costumbres civilizadas y van a una sociedad prehistórica.

Daniel: Si no tuviéramos esto, en este sitio las enfermedades serían abundantes.

Sergio: No tendríamos cura para ellas. Si no tuviéramos recursos, habría muchas enfermedades que no podríamos curar.

José María: Se están construyendo sitios para un desastre nuclear, se han dado cuenta de que no hay cuartos de baño, en serio, lo he leído en el periódico.

Jorge: Que no seríamos los únicos, porque al estar en el espacio, con las naves espaciales, los cohetes, alguien tendría que volver, ¿no?

José María: Si hubiera una explosión nuclear no se meterían ahí nunca. Yo preferiría morirme en vez de hacer un refugio, otra cosa es la luz, el fuego, hacer una hoguera con las piedras.

(Risas).

2.1.2. GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

Tema de discusión:

"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente:

Os váis a imaginar que vosotras sois las únicas supervivientes de una guerra nuclear. Se trata de que discutais entre vosotras con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais.

Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".

Gema: Se entiende que somos las únicas supervivientes y que al desaparecer nosotras pues desaparecerá el ser humano. Entonces nos llevaría bastante tiempo nuestra forma de gobierno. Pienso que tiene que ser hecha por todas sin que haya una que sobresalga sobre las demás, puesto que pienso que eso no daría resultado.

Alicia: Yo también pienso que se elegiría a una de entre todas, pero habría un jefe o una jefa en este caso, aunque luego después de nosotras no habría nadie, a no ser que encontráramos un método, pero creo que no habría ninguno.

(Silencio).

Gema: Yo creo que tendría que predominar la igualdad entre todas y también un poco la comprensión, el comprendernos unas a otras.

Nuria: Pero el sistema que llevaríamos tampoco tendría que ser muy complicado porque también para ocho personas...

Gema: Pero a lo mejor no concordamos mucho en las ideas, cada una pensamos de una forma.

Montse: Pero el sistema no sería tan complicado como en la actualidad, por ejemplo, que están muchas personas.

Gema: No sería complicado, pero ahora tenemos nuestra mentalidad y nos expresamos de una forma. A lo mejor lo que piensas tú, lo pensamos las demás.

Alicia: Yo creo que al principio habría una etapa en la que nos tendríamos que parar a reflexionar ante los primeros momentos, los primeros tiempos, no sé, no nos llevaríamos muy bien.

Gema: Sería muy difícil ver que todo el mundo ha muerto, no sé, costaría mucho adaptarnos hasta que...

Juani: Yo creo que diría, no sé, preferiría morir a sobrevivir, aunque luego, no sé. Pero sería muy difícil hacer un sistema para nosotras ocho, adaptarnos sin medios, sin nada.

Gema: Sería un poco aburrido no conocer a gente nueva.

Alicia: Además daos cuenta que sería también mucho terreno, porque si hablamos del mundo sería mucho terreno para nosotras solas y tendríamos que empezar desde un lugar y desde cero.

Montse: Empezar a vivir como los hombres primitivos, sería así, porque no tendríamos medios y además que todo estaría...

Gema: Tendríamos ideas pero no podríamos llevarlo a la práctica, porque no tendríamos los medios.

Nuria: Podríamos usar muchos aparatos pero ahora no los sabemos hacer.

Gema: Tendríamos las ideas y los proyectos, pero no sabríamos llevarlos a cabo.

Ruth: La guerra habría acabado con todo.

Alicia: Pero, por otra parte, podría ser a veces emocionante, porque ir descubriendo sitios, luego cómo vas a ir sola explorando...

Nuria: Si eso es así, está bien, pero siempre las mismas personas, acaban por aburrirte.

Montse: Y no sé, tampoco vas a luchar, porque después de ti, ¿quién va a haber?, ahora tienes esperanza de que puedes dejar a alguien algo, no sé. Pero allí ¿qué?, vas a luchar por sobrevivir, pero luego cuando desaparecieras volvería otra vez todo al principio, como en la Prehistoria. No sé, sería muy difícil.

Nuria: No sé, lo que pasa es que poco a poco se irían muriendo, llegaría un momento en que llegaría a quedar una persona sola, yo creo que lo pasaría muy mal.

Montserrat: Y nosotras también adaptarnos, de estar acostumbradas a vivir en una casa con muchos adelantos, y así de la noche a la mañana, ponernos con pieles...

Juani: No digas pieles porque allí no hay nada, la poca naturaleza que quedara, nos tendríamos que adaptar y sería bastante monótono porque una vez que nos quedáramos nosotras solas no podríamos procrear.

Ruth: Nos plantearíamos también muchos problemas porque, a lo mejor alguna enferma y la alimentación también...

Juani: También hay que ver cómo nos alimentamos.

Alicia: Con una guerra nuclear estaría todo contaminado. Estábamos acostumbradas a comer o yo qué sé, a ir al supermercado y ya lo tienes todo hecho, y luego cocinarlo.

Gema: Yo creo que si se han adaptado la gente de la Prehistoria también llegaríamos nosotras a adaptarnos.

Juani: La Prehistoria son miles de años y nosotras no tenemos ese tiempo. Tenemos ochenta años o por ahí, es la media de vida.

Montserrat: Sería muy difícil y además ellos tendrían hijos y dirían "vamos a luchar por nuestro hijos y tal".

Juani: Y luego el sufrimiento que tendríamos de no tener familia...

Nuria: Sí.

Gema: Pensando que nos puede dar algo...

Montse: Eso sería algo, en el primer año y luego, lo que decíamos antes, que cada una tendría su manera de ser y...

Alicia: También cada una tiene sus manías, sus ciertas cosas.

Montse: Aunque no sé, yo creo que eso se iría superando, que diríamos que estamos las ocho aquí, pues vamos a...

Gema: Hay que mentalizarse, hay que superarlo porque si no...

Nuria: Y hay que ayudarse entre todas.

Gema: LLegaríamos a un acuerdo para comer.

Alicia: Tal vez en ese momento entraríamos en un pesimismo y no volvemos a...

Nuria: Eso...

Montse: No, eso al principio.

Nuria: Nos hundiríamos del todo, pero también puede que nos hundamos del todo y no consigamos superarlo.

Montse: Eso también puede pasar, pero yo creo que al principio, porque cada una estará pensando en lo suyo y diciendo que lo mío es peor que lo tuyo, o sea, la muerte de su familia, no sé.

Juani: No sé, yo creo que hasta pensaríamos entre nosotras en suicidarnos, yo por lo menos. Vivir, ¿para qué?, para dentro de unos años morir en malas condiciones y sin nadie que te... Bueno, estamos entre nosotras, pero es distinto.

Nuria: Ya.

Alicia: Y sin nadie que nos dé como una guía, alguien que haya vivido más para contarnos, contarnos cosas así.

Gema: Incluso, como decía Nuria, la última que se quedase, ¿qué iba a hacer, qué iba a ser de ella? Porque, no sé, se quedaría sola y tendría que organizar lo que habríamos hecho entre las ocho, ella sola y se hundiría porque no tiene ningún apoyo de ninguna persona.

Nuria: Y además también sería, cuando fuese más mayor y entonces, no sé, no podría cuidarse de la misma forma.

Gema: Incluso ya sería mayor y el cuidado que tiene una persona mayor, no lo tiene una persona joven.

Montse: Y eso, el mayor problema sería el de la procreación.

Gema: Y abriendo un camino y...

Juani: Yo creo que sería vivir malamente y luego para nada, porque al final moriríamos todas, y se acabaría de todas las maneras. Y estar viviendo para estar sufriendo... Si es que consiguiéramos sobrevivir, porque después de una guerra nuclear poco quedaría.

Ruth: Y sería muy difícil rehacer la vida, porque acostumbrados a que nos lo den hecho y ahora que se nos presentara eso, pues, creo que no lo podríamos superar.
(Silencio).

Ana: Luego lo que también resultaría muy difícil es que cada una tendría unas ideas y tendríamos que hallar un término medio para...
(Silencio).

Alicia: Y además tampoco tendríamos estímulos, o sea, en nuestra cultura, nos quedaríamos estancadas en algo y a lo mejor pues no avanzaríamos y nos quedaríamos estancadas.

Montse: Más que estancadas, yo creo que nos atrasaríamos, porque las circunstancias nos llevarían a eso, a retrasarnos porque todo lo que hemos aprendido no nos iba a servir de nada.

Nuria: Pero también aprenderíamos cosas nuevas porque tendríamos, no sé, a lo mejor, tendríamos que trabajar el campo, entonces pues no creo que ninguna de nosotras lo hayamos hecho, a lo mejor sí ayudar, yo qué sé, si vas al pueblo, a lo mejor ayudar.

Gema: Pero no tan intensamente.

Nuria: Allí tendríamos nosotras que ver el tipo de cultivo y aprender también otro tipo de trabajos manuales, no sé, de otro tipo.

Montse: Pero también, pero no sé, ¿de dónde se sacan las semillas de los campos después de una guerra nuclear?

Nuria: *Eso sería después de muchos años, pero durante muchos años...*

Juani: Yo creo que nos moriríamos de hambre.

Alicia: ¡Pobres de nosotras!

Ana: De todas formas yo creo que entonces la vida no tendría sentido, porque sería intentar sobrevivir para nada.

Juani: Yo por eso digo que pensaría en el suicidio, bueno, no lo pensaría, lo haría.

Gema: Bueno, en el período que estamos hay que pensar algo para ponernos todas de acuerdo para sobrevivir, por lo menos el tiempo...

Nuria: No sé, es que pasarte eso y ya morirte, suicidarte, yo pienso que eso sería luchar para nada.

Ruth: Tendríamos que tener todas... , porque como en el libro de William Golding: "El Señor de las moscas" al final los niños llegaron a la crueldad e incluso a matarse.

Alicia: Y además, tenemos, o sea, a ver, pensamos de distinta forma pero también tenemos juicios morales distintos. Entonces, lo que alguna diría, eso está mal, la otra piensa que está bien; tampoco va a ir la otra en contra de sus principios porque la otra diga que está mal o la mayoría. Ahí habrá choques entre nosotras, a lo mejor eso pues, puede haber pensamientos de cosas que a lo mejor nos pusiésemos de acuerdo, a lo mejor no sé, nos empezaríamos a pelear o a llevarnos mal, a lo mejor nos dividiríamos o no sé.

Montse: Sí, yo creo que eso pasaría si todas, todas estuviéramos o sea, sin ilusión, creo que todas querríamos, o sea...

Gema: Yo creo que teniendo un poco así de fuerza, yo creo que puede levantar a las demás el ánimo, pero si todas estuviéramos...

Montse: Si todas tienen una meta en común, si todas tienen una meta de sobrevivir...

Gema: Unas a otras nos podríamos ayudar a vivir.

Montse: Aunque hubiera distintos principios, yo creo que intentaríamos.

Gema: Buscar un punto en común, yo pienso que...

Juani: Pero es muy difícil. Tú, levántate por la mañana y al ver a tu alrededor todo un campo desierto, todo lleno de muertos, de cadáveres, todo lleno y tener ánimos de vivir. Tener ánimos de vivir y después de todos tus familiares muertos, la mayoría de tus amigos y que nada más quedáramos nosotras, yo pienso que la moral la tendríamos por los suelos.

Gema: Yo pienso que sí, pero que poco a poco nos iríamos rehaciendo.

Alicia: Enterraríamos a tus amigos y...

Montse: Y a todo el mundo.

Alicia: Pues no sé.

Gema: Yo pienso que sí, pero que poco a poco nos iríamos rehaciendo.

Ana: Lo que pasa es que la vida sin ilusión...

Juani: Es que es un choque muy fuerte y no sé para qué, si es que consiguiéramos sobrevivir, no sería para nada, porque la vida se acabaría después de nosotras, no podríamos procrear.

Nuria: ¡Claro!

Alicia: Pero también podríamos intentarlo, con lo poquito que tenemos.

Juani: ¡Qué intentar en un campo lleno de muertos!

Alicia: ¿Y qué?, pero podríamos cambiar algunas cosas si pensáramos positivamente, también, no sé, haríamos nuevas cosas.

Montse: Si hubiera alguien después, podríamos rehacer la vida y...

Nuria: Pero no los hay.

Ruth: Por eso, si hubiera hombres sería otra cosa.

(Silencio).

Juani: Yo pienso que antes de ponernos a pensar esto tendríamos que haber pensado antes en las centrales nucleares y todo lo que ha ocasionado la guerra nuclear, porque ya no podemos, una vez que está ahí la guerra nuclear, ya no la podemos echar atrás.

Alicia: Es que también es muy cruel, mueren muchas personas de golpe.

Nuria: Y además personas que no tienen culpa, porque aunque el país no esté en guerra mueren igual.

Alicia: A mi me gustaría vivir en un país neutral.

Nuria: Pero te da lo mismo, porque tú imagínate ya que afecta a todo el mundo y te da lo mismo, a lo mejor no cae allí la bomba pero cae cerca...

Montse: Y afecta a todo el mundo.

(Silencio).

Juani: Tú antes has dicho que, por ejemplo, podríamos transformar un poco nosotras solas el mundo que nos rodea, pero yo creo que para nada, porque imagínate todo un mundo destruído y nosotras ocho quedamos ahí, creo que no podríamos hacer nada.

Alicia: ¡Pues vivir!

Gema: Por lo menos intentarlo.

Juani: *Bueno sí, intentarlo se intenta pero...*

Gema: Es que entonces todo lo que hemos aprendido en estos años no iba a servir para nada, y no sé, creo que algo se nos ocurriría.

Alicia: Es que sería la misma situación, aprender todo para luego morir, también sería la misma situación.

Gema: Bueno, pero es que si te encuentras en una situación...

Montse: No, pero en la realidad tú ahora estudias y sabes que puedes tener un título.

Juani: Tienes una esperanza.

Montse: ¿Pero aquí, qué futuro vas a tener?

Gema: Pues es el de sobrevivir durante...

Nuria: Sí, pero...

Alicia: Ya, ¿pero, para qué trabajas, para sobrevivir en este mundo? Pues allí sola, *sin gente.*

Nuria: Claro, pero eso no es lo mismo.

Montse: Aquí tienes una meta, allí nada.

Gema: Te vas a desmoralizar, pero tú piensa que has perdido todo lo que tienes, lo único que tenemos somos nosotras, yo creo que nos llegaríamos a ayudar las unas a las otras.

Nuria: Sí, ayudarnos nos ayudaríamos, la verdad, pero también estaríamos muy mal.

Gema: Incluso organizarnos no nos sería tan complicado puesto que somos pocas.

Nuria: ¡Claro!

Gema: *Tendríamos que organizar algo, no sé.*

Nuria: Reunirnos, hablar de lo que fuera, porque...

Gema: No sería tan complicado, pienso que, no sé, marcándonos una meta, intentarlo por lo menos, porque, no sé, mentalizarnos a que te vas a morir y te vas a suicidar, yo no creo que eso nos llevara a nada.

Nuria: No, yo creo sinceramente que no llegaría a eso, porque no veo que sea una cosa que esté demasiado bien, pero tampoco tendría mucha ilusión por vivir, la verdad, porque allí no tienes nada...

Montse: Si tuvieras, no sé alguna esperanza, en ese momento tampoco sabríamos si habría más gente viva o no, yo creo.

Gema: La esperanza de saber.

Montse: La esperanza de eso, de seguir encontrando, porque si sabes que a tu alrededor ha muerto gente pero dices "si yo he sobrevivido, puede haber sobrevivido gente"; yo creo que esa esperanza también nos movería mucho.

Nuria: No sé si...

Juani: Porque lo que haríamos sería movernos de un sitio a otro y aunque en un lugar no nos encontráramos, a lo mejor pensábamos, vamos a otro lugar que a lo mejor sí que hay. Eso sí te da ilusión pero si ya de antemano sabes que solamente estábamos nosotras ocho, la verdad es que no tienes esperanza por nada.

Gema: Pero sería posible mentalizarnos en algo.

Montse: Si es que cada vez vamos a un sitio y vamos viendo que no ha quedado nadie, cada vez te vas desmoralizando más.

Alicia: El mundo es muy grande.

Juani: No lo podríamos recorrer por mucho que viviéramos.

Ruth: Si estábamos desmoralizadas por lo que ha pasado o lo que sea eso y vas viendo que no queda nadie, nadie, no pienso...

Juani: Y luego que hay muchas enfermedades después de una guerra nuclear.

Montse: Aunque se supone que nosotras hemos sobrevivido, o sea, que hemos pasado eso...

Juani: Pero alguna vez nos tendríamos que poner enfermas.

Nuria: No sé, a lo mejor se acaba.

Juani: Enfermas, sin médicos, sin nada.

Alicia: Quién sabe si quitando la contaminación y todo. O sea, que cosas que hay en la actualidad, como virus, por la vida o por el ritmo que llevamos, allí no aparecerían o tendríamos más cuidado. ¡Yo qué sé!, tampoco podemos ponernos a pensar cómo lo íbamos a hacer exactamente, porque tampoco estamos en la situación, tampoco sabríamos cómo íbamos a reaccionar.

Montse: Tampoco la situación sería la misma que hay en la actualidad.

Gema: Nos sería muy difícil sobrevivir, pero yo creo que al final lo conseguiríamos aunque luego vas a morir igual, y luego cuando empiezan a morir cada una de tus amigas, con el tiempo y con lo que has pasado con ellas, va a ser mucho peor. Yo creo que hay que sobrevivir.

Montse: Pero, por ejemplo, imagina que esa guerra nuclear no se vaya, o sea que los gases o todo lo que haya salido, pues que no se vaya. Imaginaos que nosotras no lo sabemos, que se halle una medicina que no nos vayamos a morir nunca, o algo así.

Juani: Pero que durmiéramos toda una vida, que nunca, nunca nos muriéramos.

Montse: No sé, pero algo...

Alicia: A lo mejor por cosas naturales.

Gema: Que nos prolongase la vida.

Nuria: Inmunes a los virus de aquí.

Montse: No, no inmunes, sino que eso, que la guerra nuclear nos hubiera proporcionado a nosotras eso...

Alicia: No tener enfermedad.

Montse: No, vivir para siempre.

Ana: Sería muy aburrido.

Montse y ***Nuria:*** No.

Montse: Pero yo lo digo imaginando que no lo sabemos.

Ana: Pero yo pienso que llegaríamos a una edad, ya muy mayores, que estaríamos hartas de vivir, cansadas.

Gema: No, pero eso no es lo que dice Montse.

Montse: No, pero no envejecemos tal como estamos.

Nuria: Tal como estamos, no. Yo creo que si siguiéramos así, yo creo que sería tan aburrido, entonces podríamos crear cosas.

Montse: Podríamos seguir avanzando.

Nuria: A lo mejor, imaginas una nave espacial, vamos a otro planeta y...

Juani: Porque fuera de este mundo puede haber otros planetas.

Nuria: ¡Claro!

Alicia: Y puede que si hay vida en otro planeta venga aquí a la tierra.

Montse: Pero yo creo que sí que podríamos, porque de la otra manera lo que habíamos dicho antes, que todos los avances que se hicieron en la Prehistoria se hicieron en millones de años, y como se supone que nosotras vamos a durar todo ese tiempo, pues todos esos avances, Nuria, los podríamos hacer.

Nuria: Y tardaríamos menos tiempo, porque ya tenemos una cierta idea de cómo funciona.

Juani: Tenemos experiencia ya. Aunque después de una guerra nuclear es lo menos que te puedes imaginar...

Gema: Yo creo que todo lo que hemos aprendido nos serviría para algo, por lo menos para hacer fuego. Ya lo hemos estudiado y sabemos cómo hacían antiguamente muchas de las cosas, pues...

(Silencio largo).

Alicia: ¿Y si creamos una nueva historia? Si hubiese papel y lápiz podríamos escribirla desde el principio y así no habría, como ha habido, misterios de antiguas civilizaciones. Tendríamos nuestra propia historia.

Montse: Escribiríamos, no sé, con sangre mismamente, no sé.

Juani: Con barro.

Montse: Claro, se podría hacer y además, aunque después de nosotras no hubiera otra civilización, pero en otros planetas puede haber vida y ...

Gema: Y puede ser que haya gente en otros planetas, pues que vengan al nuestro y que nos lleven al suyo y así poder sobrevivir con la civilización del otro planeta.

Ruth: Yo no estoy de acuerdo con eso de la idea de morir o suicidarte, no sé, siempre queda la esperanza, yo pienso que siempre hay que vivir hasta el final. Porque suicidarse, no sé, yo no lo veo una solución positiva.

Juani: Yo creo que cuando estamos aquí en este mundo es por algo, algo tendremos que hacer, no sé.

Gema: Por eso, que pensar en el suicidio...

Juani: Pero cuando llega un momento que te deprimes y que no ves nada a tu alrededor, todo arrasado y que te desmoralizas, piensas que para qué voy a vivir si luego...

Gema: Pero está en cada una, ¡yo qué sé!, pero en cuanto llegue una que esté mentalizada de que hay que sobrevivir, las demás, yo pienso, no sé, intentaría ayudarlas y convencerlas de que hay que seguir, pero tampoco se puede pensar que te vas a morir.

Montse: Pero así de momento, a lo mejor, te levantas ¿no? y ves que tu familia ha muerto, pero cuando ves a otra persona que también se levanta, que está viva, pues ya piensas que por lo menos tengo algo, una persona en quien apoyarme y tal y luego ves más y no sé...

Gema: No es como si hubiera una persona sola en el mundo, entonces eso ya... pero es que somos ocho. Yo creo que morir, tenemos que morir, a no ser que lo que has dicho tú, pero que morir tenemos que morir y si te vas a suicidar por lo menos ya que vas a morir pues lucha por conseguir algo, no suicidarte y...

Juani: Yo lucharía mientras que tuviera fuerzas, pero en el momento que ya no pudiera más, adiós.

Gema: Yo creo que si tienes a alguien que te apoye, las fuerzas te van a salir.

Juani: Bueno sí, también eso influye mucho, que te apoyen, porque si no te apoyan...

Gema: No sé, pero al ser ocho unas a otras nos podríamos apoyar.

Ruth: Pero si están siete desmoralizadas y una está con esperanzas...

Gema: Pero por lo menos ya hay una y el hincapié que a lo mejor, ponga esa persona, levanta el ánimo a las demás, las hace recapacitar.

Ruth: Eso sí.

Gema: Pues si ésta, está consiguiendo algo que nosotras no, en vez de estar aquí sentadas pensando en lo que nos puede pasar, pues lo intentamos. Vamos a recorrer mundo a ver si encontramos a alguien, puesto que a ella le ha pasado lo mismo que a nosotras, también se le ha muerto toda su familia y si ella está luchando por sobrevivir, ¿por qué nosotras no vamos a hacerlo también? Incluso podríamos pensar que una si ya consigue algo, pues ocho mucho más y si podemos ayudarla mucho mejor.

Alicia: Y yo también creo algo importante, que no deberíamos recordar el pasado como con sufrimiento sino con felicidad. Hemos pasado un sufrimiento y por ejemplo, llorando, pensando o añorando lo de antes, sino que siendo realistas y pensar que ahora estamos en el presente y que debemos hacerlo por nosotras mismas y no pensando en lo que habría pasado antes.

Montse: Porque en realidad lo que había pasado ha sido culpa de todas nosotras ¿no? y que así se ha pagado.

Alicia: Un error muy caro, pero...

(Silencio).

Gema: Y yo creo que si llegamos a sobrevivir y a salir adelante y a crear otra civilización, yo creo que aprenderíamos mucho, por la experiencia que hemos tenido de esta guerra nuclear que hemos vivido, y mucho de las centrales nucleares y muchas de las cosas que no se pueden hacer.

Juani: Y es que de ahí pasarían millones y millones de años y cuando ya pase ese tiempo...

Gema: Pero si se nos ocurre algo para sobrevivir sea como sea...

Nuria: Lo que pasa es que, supongo que tú no piensas que va a venir gente de otros planetas, ni que vas a vivir siempre, ni nada, tú piensas que dentro de unos años, no sabes cuantos, te vas a morir y además piensa que las bombas nucleares tienen radiaciones y esto pues afecta al cuerpo y puede ser también que tengas cáncer, es una cosa que también lo pensaríamos. Podemos morir dentro de unos años por culpa del cáncer, a lo mejor no, a lo mejor de tanta radiación que nos ha dado pues sobrevivimos a cualquier cosa, pero en ese momento yo creo que no pensaríamos en cosas así, pensaríamos en cosas más bien negativas, aunque luego nos fuéramos mentalizando ya de la situación y nos fuéramos animando.

Juani: Yo creo que en un principio discutiríamos mucho, yo creo que hasta habría a lo mejor alguna separación.

Nuria: Es que también estaríamos todas en tensión y en un estado de nervios que sería demasiado ¿no? Estaríamos todas muy apenadas, a cualquier cosa que nos hicieran, nos molestaría. Yo creo que al principio nos llevaríamos muy mal.

Alicia: Pero con el paso del tiempo nos daríamos cuenta de que eso tampoco tiene que ser así, sino que todas unidas podríamos hacerlo mejor.

Nuria: Claro, pero al principio, pues esa es la primera reacción que tienes.

Ana: Pero también pensaríamos que estando una sola pues que es peor, yo que sé, es mejor tener a alguien que te esté animando.

Juani: A quien le puedas contar tus problemas.

Ana: ¡Claro!

Gema: Pero también yo creo que llegaríamos a ser más responsables y a ayudarnos más, porque ahora, quieras o no, aunque te ayude, hay más, no sé, más enfrentamientos con la gente y ahí pues nos uniríamos mucho más. Yo creo que todo eso nos serviría para aprender algo, aunque después íbamos a morir y no iba a seguir adelante pero, por lo menos, cuando ya has muerto...

Montse: Y ahí la verdad, no tendríamos nada que perder, porque en esos momentos no tendríamos nada, al revés, tendríamos todo por ganar y...

(Silencio).

Gema: Yo creo que lo primero que nos tenemos que plantear son las posibilidades que tenemos de sobrevivir aunque sean mínimas pero, no sé, puedes hacer algo para seguir adelante.

Juani: Pero por mucho que quisiéramos hacer, no podríamos conseguirlo, si es que somos ocho para el mundo entero.

Gema: Si nos ponemos así de pesimistas...

(Risas).

Nuria: Yo creo que lo peor es que seamos todas chicas, porque al ser todas chicas no va a haber más gente, yo creo que ese es el problema principal porque, quieras o no, si hubiera hombres...

Juani: Podríamos procrear, ¿no?, está muy bien.

Nuria: Es la verdad, yo creo...

Juani: *Es que así nos quedaríamos estancadas en todo, acabaríamos muriendo y sin* embargo, así tienes la esperanza de que puedes procrear, puedes tener hijos, puedes luchar, puedes seguir viviendo por algo.

Nuria: Y además hay más gente.

(Risas).

Juani: Gente que te quiere.

Gema: Pero yo creo que nos podríamos reproducir con gente de otros planetas.

Montse: Con un perro.

Alicia: Viene aquí un bicho ¿no?

(Risas).

Ana: Pero ¿cómo íbamos a llegar a otros planetas?

Montse: Ellos llegarían a nosotras.

Gema: Igual que nosotros hemos llegado y hemos conseguido llegar a la Luna o algo, pues otros planetas, cuando vean que está deshabitado y eso, llegarían a nosotras.

Ruth: Pero nosotras no tenemos nada.

Gema: No tenemos nada por eso, pero ellos investigarían la Tierra.

Juani: Pero yo creo que si han pasado millones y millones de años y no han *conseguido seres de otros planetas llegar aquí a la Tierra, no creo que en esta situación tan* catastrófica, dé la casualidad de que lleguen, aunque podría ser que llegaran.

Nuria: *Es que yo creo que ya han venido.*

Montse: Y yo también.

Alicia: Y yo, los ovnis.

Gema: Los ovnis.

(Risas).

Nuria: Pero para procrear, no sé, con un marciano...

(Risas).

Gema: *Ni sabemos cómo son, ni nada, ni cómo se han reproducido.*

Alicia: Y su reproducción no sabemos cual sería, si sexual o asexual. Te imaginas que un brazo...

(Risas).

Juani: Es que lo que estamos pensando es en que llegue algún marciano para procrear, nos estamos planteando esta situación. Saldrían bichos raros.

(Risas).

Alicia: ¡Sería lo último que tendríamos que aguantar, con un marciano!

Montse: No, pero al estar tan desesperadas hasta recibiríamos bien a los marcianos.

(Risas).

Gema: Yo lo que sí tengo entendido es que hay seres en otros planetas que es como si nos vigilasen a la Tierra, yo me parece que he leído eso en algún sitio.

Juani: Pero es que no transmiten señales de vida.

Nuria: Es que como no te lo dicen, tienen muchas informaciones secretas y a la opinión pública no se la dan.

Montse: Si decimos que no dan señales de vida, entonces, ¿cómo se ha llegado a saber eso?

Gema: ¿Cómo se ha empezado a hablar de los ovnis?

Juani: Se ha empezado a hablar de los ovnis pero todavía no se han asegurado.

Gema: Pero sí se han visto.

Juani: Se han visto y eso, pero todavía no se han asegurado de que exista vida segura en otros planetas, eso todavía no se ha asegurado.

Gema: Yo creo que alguien habrá sido capaz de construir una nave como esa, para lograr venir aquí.

Nuria: Yo creo que si aquí hay vida, ¿por qué no va a haberla en otros planetas? No vamos a ser nosotros los únicos, que a lo mejor se han visto en distintas condiciones, de acuerdo, pero que la hay.

Juani: Yo pienso que sí que puede que haya vida, pero que esa vida siguiera hasta después de una guerra nuclear...

Ana: Pero si ya han venido antes, pueden volver a venir.

Alicia: ¿Cómo se originó la vida al principio?

Juani: A base de transformaciones y adaptaciones.

Ruth: Pero es que al principio había un hombre y una mujer.

Alicia: No.

Montse: ¿Y de dónde salió el hombre y la mujer?

Ruth: De Dios.

Alicia: Para unos de Dios y...

Montse: De la parte científica se fue formando...

Juani: Al principio de algas, de...

Montse: Sí, de las algas marinas, de las profundidades del agua. Si nos ponemos así de que Dios nos creó pues si de verdad quiere a la Humanidad que cree a más ¿no? ¿No creéis eso?

Gema: Si está vigilando, no sé.

Montse: Diría que ahora haría otro Adán y Eva para que siga otra vez.

Ruth: Con que haga un Adán vale.

Alicia: ¡Ocho Adanes!

Gema: Tendríamos mucho tiempo para pensar sobre todo.

Nuria: Sí, yo creo que sí, que pensaríamos, pensaríamos todo el día, de verdad.

Juani: Nos aburriríamos de pensar, yo creo.

Alicia: Estamos desvariando, las horas de estar aquí. Pero bueno, vamos a seguir.

(Silencio).

Juani: Entonces, vamos a pensar, ¿la esperanza de vivir, para qué, para que vengan, por si acaso, seres de otros planetas, se den un paseo y digan que aquí hay chicas? Es lo que estamos diciendo.

(Risas).

Alicia: Chicas guapas.

Montse: Es que sería la única salida, yo creo. Es verdad, no es por...

Juani: Pero es que parece algo, no sé.

Alicia: Parece tontería.

Juani: Fantástico.

Nuria: Pero puede pasar que...

Juani: Es que yo creo que no, no sé.

Gema: Pero hay que pensar que sí, no sé. Yo creo que tienen que tener bastante capacidad cerebral para hacer los aparatos que han hecho, o sea, los ovnis y eso. Yo tengo entendido que son más inteligentes que los humanos.

Nuria: Yo creo que más inteligentes deben de ser cuando pueden llegar a otros planetas.

Alicia: Y nosotros no podemos llegar al suyo.

Nuria: ¡Claro!

Ana: A lo mejor es que, no sé, su civilización es más antigua y entonces...

Nuria: ¡Claro!, están más evolucionados.

Montse: Al ser más antigua, progresan antes.

Gema: Y tienen más progresos y saben más.

(Silencio).

Juani: ¡Es que a cualquiera que se lo digas que estamos sobreviviendo porque tenemos la esperanza de que llegue un ovni!

(Risas).

Nuria: Pero al menos ya sería una esperanza.

Alicia: ¡Hombre, pues si lo miramos *así*!

Juani: La esperanza es lo último que se pierde ¿no? Pero hasta tal punto...

Gema: También podríamos pensar que volviera a pasar lo que pasó en un principio, porque se cree que el mundo, la especie humana comenzó por transformaciones de algas.

Juani: Pero es que pasarían millones de años y nosotras podemos durar, pues, ¡yo qué sé!

Gema: Pero a lo mejor hay otra transformación y tú no te mueres.

(Risas).

Ana: Pero yo pienso que si vinieran seres de otros planetas en vez de coger para procrear ¿no? podemos servir para experimentos, para estudiarnos.

Montse: Bueno, pero ya tendríamos un fin ¿no?

Nuria: Eso sí.

Juani: ¿Servir de experimento para marcianos?

Montse: *A lo mejor no, pero adelantarías a su civilización. La tuya por la suya, tú* ya has luchado por hacer todo. Si no has podido, mejor que morir, no sé. Es igual que ahora, si cuando tú mueras dices que quieres donar tus órganos, pues es lo mismo ¿no?

Juani: Tú quieres ser experimento estando muerta.

Montse: Es que si ellos no han tenido sus cauces de experimentación de un cuerpo, pero vivo, porque a lo mejor pueden experimentar, o sea, una de estas radiografías, que no hace falta que te maten ni nada, yo creo que sería una civilización bastante adelantada para...

Gema: Incluso podrían hacernos algo positivo, no sé.

Montse: *Sí, porque tampoco vamos a pensar que son gente mala, ¿no?*

Nuria: Yo creo que eso, que al estar tan evolucionados no creo que nos trataran mal, sino todo lo contrario.

Gema: Nos tratarían de ayudar.

Nuria: ¡Claro!

Montse: Pero aunque no fuera así, ya hemos luchado, ya no puedes hacer nada por tu civilización, porque no.

Gema: No tienes medios. Por lo menos tienes el consuelo de que hemos luchado y que nos han rescatado, si se puede decir así. Y hemos intentado hacer algo.

Juani: Lo que es a mí, tampoco me parece un buen fin. Lo veo bien ¿no? pero no me parece un fin vivir para ser experimento. Yo prefiero, no sé, si te dicen que tienes que sobrevivir porque es que dentro de unos años va a venir una nave espacial y que te van a hacer experimentos, pues les digo que se vayan.

Alicia: Pero por lo menos ya haces algo positivo, aunque sea por otra civilización porque si la tuya ya no tiene ningún sentido...

Juani: Pero se supone que ellos ya están lo suficientemente avanzados, no creo que se nos pongan a hacer radiografías.

Montse: Por eso no hará falta que nos maten.

Nuria: A lo mejor ya nos conocen.

Ana: Pero tal vez nos inyecten sustancias para ver cómo reaccionamos.

Juani: Sí, como si fuéramos conejillos de Indias.

Nuria: Pero es que nos ponemos en todo lo malo.

Alicia: Daría igual porque si vamos a morir, ¡qué más da!, si no tienes ningún fin.

Juani: Pero, ¿tú prefieres morir así más o menos feliz, que no inyectada con...?

Alicia: Pues a mí me da igual.

Montse: ¿Feliz?

Juani: Bueno feliz no, pero teniendo la esperanza de que, ¡yo qué sé!, yo prefiero morir así que no...

Gema: No sé, pero yo pienso que...

Juani: De inyecciones.

Gema: Por lo menos intentas algo y puedes ayudar a esa civilización.

Juani: O sea, que estáis, un momento, estáis diciendo de sobrevivir para luego cuando lleguen los marcianos que nos inyecten cualquier tipo de cosas.

Montse: No, hemos dicho una hipótesis. Ahora que estamos, pues eso, si se supone que son más adelantados podrían hacer con nosotras lo que les diera la gana y cogernos a todas y tendrían para experimentar durante un puñado de tiempo. Además que si de verdad querrían hacernos daño nos lo podrían hacer ahora perfectamente.

Alicia: O a lo mejor saben de nosotros y tratarían de que nos integráramos con ellos, entonces pues...

Ruth: Yo creo que si ya han venido a la Tierra, yo creo que ya nos habrían experimentado, que habrían hecho algo con fotografías o algo, si es una civilización avanzada.

(Silencio largo).

Gema: ¿Y qué forma de gobierno tendríamos?

Juani: Yo creo que aceptar las opiniones de todas y ¡yo qué sé!, a base de votación.

Ruth: Pero yo creo que no sería muy complicado, porque al ser ocho solamente, no tendríamos que pensar mucho.

Juani: Sería una sociedad muy fácil porque casi no habría marginadas, nada más que las que nosotras quisiéramos, si estamos enfadadas con alguna, no habría ni racismo ni nada de eso, sería todo muy fácil.

Ruth: Pero sería muy aburrido.

Juani: Y tan aburrido.

Nuria: ¡Hombre!, pondríamos todos los medios posibles para intentarlo pasar bien y tal, pero...

Alicia: Podríamos encargarnos cada una de distintas cosas.

Ruth: Ahora aprendemos idiomas y tenemos una meta sólo para comunicarnos, pero también nos podemos comunicar con las manos, con un dibujo.

Montse: Pero eso ya sería mucho, simplemente por comunicarnos, es lo que estábamos hablando, que hubiera una buena comunicación entre nosotras, que sería lo esencial en un principio.

Gema: Y aprender a convivir entre nosotras, porque yo creo que ahora es muy difícil, porque quieras o no, por muy bien que te lleves con una persona...

Nuria: Y además que tampoco vives con ella.

Ana: Pensar que somos las únicas que quedamos, pues lo intentaríamos.

Gema: ¡No tienes otro remedio!

(Silencio).

Juani: Yo creo que los familiares que muriesen estarían muy felices porque no verían el estado en que ha quedado el mundo.

Montse: Pero no, decíamos antes que estaríamos tristes porque ha muerto nuestra familia y ahora dices que estarían felices ellos por...

Juani: Yo me alegro por ellos porque para estar sufriendo...

Montse: ¿Entonces por qué sufres por ellos?

Juani: Porque no los tienes, ¿entiendes? por una parte quieres que...

Ruth: Yo creo que el centro de todo es no poder procrear.

Montse: ¡Qué ganas, hija mía!

(Silencio).

Alicia: Es que así, más o menos, esos serían todos los problemas que nos podrían ocurrir, habría algunos más, que no sé, nos podrían surgir, que los iríamos descubriendo, según fuera pasando el tiempo y tal. Pero ahora casi toda nuestra problemática gira en torno a lo que hemos estado hablando, que si falta de procreación, que si no sé qué.

Juani: Es que la falta de procreación es una de las cosas más importantes, porque si no hay procreación se acaba la raza humana, porque si nada más hemos quedado nosotras ocho...

Alicia: Es que ahí es donde gira todo. Porque si hubiera procreación saldrían distintas ramas en la evolución.

Nuria: Aumentaría la población.

Juani: ¡Claro!

Ana: Sí, pero yo pienso que primero tendríamos que buscar un medio de alimentación, porque después de una guerra nuclear no queda nada, entonces...

Alicia: El hombre es omnívoro y puede comer de todo.

Ana: Pero animales no hay.

Gema: Pero habría que ver en qué condiciones.

Alicia: Muertos.

Nuria: Pero estarían contaminados.

Juani: La Tierra estaría estéril por la radioactividad.

Nuria: Nosotras hemos podido sobrevivir porque no hemos estado expuestas a las radiaciones, entonces cuando saliéramos pues, después de unos años...

Juani: Pero durante esos años ¿cómo te alimentarías?

Nuria: La tendríamos almacenada.

Juani: Pero es que eso viene de repente, no es que diga dentro de un mes hay guerra nuclear.

Alicia: Pero eso se sabe antes y si los demás están atentos hacia eso pondrían medidas. Además cuando saliéramos, no el mismo día, sino dejando unos años, pues la Tierra se puede volver a reciclar, la materia serviría de abono.

Juani: Pero la Tierra tardaría más de cuarenta años en reciclarse.

Nuria: Pero no sé, yo creo que ya pensaríamos algo.

Gema: Pero yo pienso que desde el punto de vista de que antes de la guerra nuclear estuviésemos preparadas, no sé, yo pienso que nos costaría menos adaptarnos porque no es igual que de repente, si tuviésemos una preparación, prepararíamos nuestros propios escondites, cosas para poder sobrevivir.

Nuria: Yo creo que lo principal es que no hubiera una guerra nuclear.

Juani: Es que habría que suprimir las centrales nucleares, pero ya, desde la raíz.

Alicia: ¡Tanto como suprimirlas! Primero tendríamos que mentalizar a la sociedad, buscar a los gobernantes y buscar otro tipo de energía y no fabricar esas armas, o sea, no destruirlas porque no sabríamos dónde meterlas, sino no utilizarlas, porque es algo alucinante, es muy cruel esa guerra.

Juani: *Yo creo que de lo que se trata no es de buscar otro tipo de energía sino de* utilizar esa que ya sabemos que existe y no utilizamos.

Nuria: ¡Claro!, que desaparezcan las centrales nucleares pero habiendo construido *otras centrales que no ocasionen ningún daño para la Humanidad.*

Alicia: Aunque el desarrollo técnico fuera distinto, pero ¿qué es mejor, vivir en una sociedad con un ecosistema equilibrado o que por estar más cómodos las condiciones de *la Tierra se vayan perdiendo?*

Nuria: Y vivir atemorizados con el peligro de que haya una guerra nuclear, un escape radioactivo en una central y todo este tipo de cosas.

Gema: *Yo creo que ya que las hay, o sea, las centrales nucleares, podrían decir algo* los científicos, o sea hacer como cursillos para preparar a la gente, o no construirlas.

Juani: O más programas informativos por la televisión que mentalicen a todo el mundo.

Alicia: Que nos prepararan para saber cómo actuar. Pero yo creo que problemas morales habría bastantes entre nosotras porque no todas pensamos que esto está bien o esto está mal.

(Silencio).

Gema: Es que yo pienso que todo no estaría tan mal si estuviera planificado desde antes, porque estamos dando la posibilidad de que supiéramos que iba a haber una guerra nuclear, entonces no sé, ya pondríamos los medios nosotras para evitar las consecuencias que no fueran tan graves.

Ana: Yo creo que no podríamos sobrevivir, porque sin alimento...

Nuria: Pero no sé, si hemos sobrevivido nosotras también a lo mejor han sobrevivido plantas.

Juani: Ya, pero...

Montse: Estamos hablando de que sólo han sobrevivido ocho personas.

Nuria: Puede haber plantas y puede haber animales.

Ruth: En los primeros momentos, en los primeros años que pasara eso, estaríamos todas, yo creo que no pensaríamos en las cosas que podría haber en otros sitios, que pensaríamos en lo peor.

Nuria: Yo creo que no, que sería en un principio, cuando todas pensaríamos en que hay vida y en que igual que hemos sobrevivido nosotras, ha sobrevivido más gente. Y que sería cuando comenzáramos entonces a partir del principio, a salir, a viajar por el mundo. Tendría que ser caminando y caminar un día, otro día.

Alicia: Pues al menos tienes algo que hacer, la verdad, mejor que estar...

Gema: Una meta. Además tienes tiempo para descansar y para andar y para hacer muchas cosas.

Montse: Vosotras, ¿de dónde pensáis que podríamos sacar la comida? Eso es lo primero.

Nuria: Pues de la Tierra.

Gema: Del mar.

Ruth: No sé, porque todo estaría contaminado.

Montse: Del mar, pero imagínate que vivimos como aquí, en Madrid o en Rusia.

Gema: Pues yo creo que excavando la tierra, que a lo mejor...

Montse: Encontraríamos restos arqueológicos.

Gema: De raíces, ¡yo qué sé!, habría algo, porque ya que nos han puesto este tema pues será, porque quedará algo, no para morirnos así de golpe y porrazo.

Nuria: O sea, que será para sobrevivir y para salir adelante, tendremos que buscar algún medio.

Montse: Yo creo que aunque nosotras pusiéramos todo nuestro empeño, moriríamos de hambre, yo creo que principalmente de hambre.

Nuria: Yo creo que de hambre moriríamos, la verdad.

Alicia: ¡Pues sí, somos muy comilonas!

Nuria: Pues yo creo que no.

Alicia: Sí, somos muy comilonas.

Nuria: Pero te acostumbrarías a comer menos.

Alicia: A no comer nada.

Ana: Pero, ¿qué sería lo que comieras?

Nuria: Pues hierbas.

Alicia: ¡Pero si la hierba está contaminada!

Nuria: Eso tú no lo sabes.

Ana: Pero si es que todo está desierto.

Montse: No, pero si nosotras no hemos muerto, no han muerto las plantas, pero también imagínate que cogemos justo una planta...

Juani: Coges una planta que está contaminada y es que te mueres. Y así una, otra, otra, otra.

Ana: Y además todo estaría llenos de escombros, no sé.

Nuria: No, porque las bombas nucleares no...

Alicia: Son gases.

Nuria: Son gases, pero por ejemplo, los edificios permanecerían.

Alicia: A lo mejor en invernaderos, si encontráramos invernaderos, a lo mejor puede que no hayan penetrado ahí los gases y hubiera tierra buena.

Juani: Y de ahí podríamos alimentarnos.

Gema: O alguna planta que resista, ¡yo qué sé!, a los gases.

Alicia: No, yo creo que todas estarían contaminadas.

Gema: Pues entonces los invernaderos igual, también pasarían los gases.

Alicia: No, porque están protegidos.

Ana: Bueno, pero en caso de que encontráramos un invernadero, cuando se acabara lo que hay en el invernadero, ¿qué comeríamos?

Nuria: Pero plantaríamos semillas.

Ana: ¿Y de dónde sacamos semillas?

Alicia: Pues del fruto.

Juani: Pues de la misma planta, tú cuando te comes una sandía, ¡anda que no tiene pipas!, pues coges las pipas y puedes plantar más sandías.

Montse: Ya hemos solucionado lo del alimento.

Ana: La ropa no sería problema porque si tienes frío le quitas la ropa a un muerto y ya está, te la pones.

Montse: Pero llegamos a lo mismo.

Juani: La ropa estaría contaminada.

Montse: Pero la ropa de tu casa, tu casa no está contaminada. Porque si se supone que tú estás en tu casa y no te ha afectado, pues tu casa tampoco está afectada por la radiactividad, algo estarán afectadas como nosotras, pero no...

Alicia: Pero no en un grado elevado.

Montse: Si tú no has muerto, un jersey no te puede matar por mucha radiactividad que tenga.

Nuria: Luego entonces, la bebida, el agua...

Montse: Además de la comida nos hace falta agua.

Nuria: Agua subterránea.

Juani: Sí, pero no tenemos, ¿qué, nos vamos a poner a excavar ahí? Es que no sabemos el sitio, ni tenemos los medios, ni nada.

Alicia: Todo sería cuestión de suerte.

Juani: Me parece que nos moriríamos de sed.

Nuria: Primero de hambre, luego de sed...

Gema: No, porque si buscáramos algún...

Nuria: No podemos sobrevivir sin agua, pero de las plantas también obtendríamos líquidos.

Juani: Es verdad, zumos de naranja, podríamos beber zumos y esas cosas.

Alicia: Luego en los desiertos, el cactus.

Juani: ¿Pero aquí donde vas a encontrar cactus?

2.1.3. GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Tema de discusión:

"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente:

Os váis a imaginar que vosotros sois los únicos supervivientes de un accidente aéreo y habéis caído en una isla desierta. Se trata de que discutais entre vosotros con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais.

Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".

Carmen: Yo pienso que si fuésemos los únicos supervivientes de un accidente aéreo pues al principio viviríamos a través de los medios de la naturaleza y luego intentaríamos la procreación de la raza, vamos, yo pienso eso.

Julián: Yo pienso que lo que habría que buscar es el medio para poder salir de allí porque una persona que está adaptada a la civilización no puede estar acostumbrada a la naturaleza y haría lo posible para salir de allí, porque una isla desierta no puede ser conocida, pero hay radares y aparatos modernos como para poder localizarnos.

Carmen: Hasta que vaya alguien a buscarte o te encuentren, tendrás que buscarte tu medio de vida para poder sobrevivir.

Julián: ¡Hombre claro!, también depende de la isla donde te encuentres, porque si es una isla como éstas que te pintan con una palmerita, pues es muy difícil buscarte un medio de vida para poder sobrevivir.

Carmen: ¡Hombre!, es que una isla desierta no es como te la pintan, no tiene una sola palmerita. En una isla desierta no hay vida, por así decirlo, como en las ciudades, pero hay vida animal y vegetal.

(Silencio).

José Ignacio: Yo pienso que lo primero que se tendría que hacer sería buscar entre los restos del avión que ha caído y buscar víveres, después ya habría que organizarse de manera que los mayores hiciesen el trabajo más pesado y los pequeños ayudasen.

Mª Carmen: Pues lo que he dicho yo al principio, de todas maneras, aunque tengamos víveres, siempre en una isla tendremos alimentos o frutos, porque aunque sea desierta, siempre hay vegetación de donde sacar alimentos.

Julián: Es que si no hubiese vegetación pues...

Gema: Sería una isla desierta. Tampoco creo que tengan que ser los mayores los que hagan el trabajo más duro, sino que pienso que sería mejor que organizara todo el más cualificado.

José Ignacio: No, pero yo no he querido decir que los mayores sean los jefes, sino que sean los que hagan el trabajo, así más duro, para no cansar a los pequeños.

Mª Carmen: Creo que en una situación como ésta todos se deben ayudar, o sea, no debe de haber un jefe sino que entre todos, unos hagan unas cosas y otros hagan otras cosas, pero que todos participen.

María: Sería cosa de reunirnos todos y repartirnos el trabajo.

(Silencio).

Mª Carmen: Pregunto a Roberto que nos hable sobre el libro de "El Señor de las Moscas".

Roberto: Bueno, pues se trata de este problema, de encontrarse en una isla desierta.

Mª Carmen: Sí, pero, ¿con qué problemas se encontraron y cómo se organizaron?

José Ignacio: Es que encontraron una caracola y ese niño que la encontró pasó a ser el jefe.

Mª Carmen: Yo pienso que antes de todo habría que construirse una vivienda. Aunque lo primero sería inspeccionar la isla, a ver qué frutos o alimentos hay, y a partir de eso, ¡ya veríamos!

Julián: La vivienda sería segura pero si hay huracanes o volcanes...

María: Pero si el tiempo fuese tan malo, no habría posibilidades de que aguantases mucho tiempo allí.

Mª Carmen: Si estás en una isla desierta no vas a tener muchas posibilidades de irte de esa isla. Creo que no puede existir una isla desierta, vamos, con satélite de comunicación de estos modernos, guays, de América y de Rusia, pues ya miran todo y saben las islas que hay.

José Ignacio: Tú ves en el mapa una isla y tú crees que es pequeña, pero luego habría que estar en ella. Lo ves en un punto en el mapa, pero a lo mejor, cuando estés allí...

Mª Carmen: ¡Anda que no hay hoy en día islas desiertas, anda que no hay!

Julián: Pero menos de las que podía haber hace cincuenta años. Y dentro de cien años habrá menos.

María: O no.

Carmen: También habría que tener cuidado por si hubiera algún volcán.

María: ¿De qué te sirve?

Roberto: Pues para tener más cuidado.

Carmen: Yo prefiero morirme ahogado a morirme quemado.

Roberto: Y si es el último hombre ¿qué le dices?

Carmen: Es que vengo de una isla desierta, yo voy nadando y me puedo encontrar un barco.

María: Y también un submarino.

Carmen: Qué, ¿qué me come un tiburón?, así está el ciclo biológico. El pez grande se come al chico.

José Ignacio: Nos estamos desviando del tema.

Roberto: A los chicos, a las chicas no.

(Risas).

María: Puede ser una isla desierta, pero que haya una tribu, restos de batusis, que lleven muchos años allí. Hay un momento en que te puedes adaptar. Es el caso de Robinson Crusoe, está solo en una isla y al final lo recibe una tribu.

Eva: Pero hay un momento en que puede adaptarse a ese lugar. ¿Pero, por qué van a ser caníbales?

Julián: Pero entonces ¿qué van a tener para comer en una isla desierta? Pues comerán frutos, serán vegetarianos. Pues con una tribu que haya vivido allí muchos años puede que tengas más cosas para sobrevivir.

José Ignacio: Pero si tú no los entiendes, ¿cómo te comunicas con ellos?

Carmen: Pero siempre está la mímica, la mímica es un lenguaje universal.

José Ignacio: Sí, pero tú eso lo sabes ahora, pero ellos no están comunicados.

Carmen: Pero tú al pasar días con ellos verías sus normas de vida, te llegarías a adaptar aunque no lo entendieses, de verlos a ellos cómo han podido sobrevivir allí.

Eva: Si fuera una isla desierta, ¡sí que ibas a durar poco!

María: Tú cuando sales de vacaciones, no vives igual.

Carmen: ¡Hombre, claro!

José Ignacio: Si fuese una isla que nos diese para comer y todo eso, seguro que habría menos peligro que aquí en Madrid, porque aquí te puede atropellar un coche sin que te des cuenta.

Roberto: Allí te puede comer un tiburón, de vez en cuando. Te puede comer un cocodrilo.

(Risas).

Julián: En todos los lugares hay peligros, aquí también se puede derrumbar esto y caerse. Te sales a la calle y te puede atropellar un coche. Estás tan tranquilo en tu casa y que te explote el televisor y que te coja un bicho.

Carmen: Yo pienso que si pasan los días y allí no aparece nadie, tú acabas, vamos...

Juan Ignacio: ¡Loco!

Carmen: Pero acabarías sobreviviendo. Pero ya pondrías tus medios para adaptarte, por la cuenta que te trae.

Eva: Pero siempre hay posibilidades de que no te adaptes. Que estés muy metido en la sociedad actual, ¡como para adaptarse a esos sistemas primitivos!

(Risas).

Carmen: No tienen por qué ser primitivos.

Eva: ¡Será que es muy moderno irte a una isla desierta!

Carmen: No, pero si tú vas allí, no vas a tener el mismo sistema de vida que tiene la tribu.

José Ignacio: Suponiendo que haya una tribu.

María: Adaptando entre lo tuyo y lo suyo una especie de forma de estar, que no sea ni una cosa ni otra.

Carmen: Tú te adaptarías a los medios que tengas en esa isla pero, de haber vivido en una ciudad, como por ejemplo Madrid, pues te adaptas a los medios que tenga esa isla, pero siempre con más modernismo que, por ejemplo, una persona que no haya salido de la isla y que no haya aprendido nada.

José Ignacio: Te puedes imaginar que estuviese una tribu, pero tú ahora podías ir a esa tribu y con los conocimientos que tienes, tú podrías, no sé, algo se te ocurriría, a lo mejor sabrías fabricar cualquier cosa que ellos no saben.

Eva: Y cualquier instrumento, teniendo imaginación con cualquier cosa puedes hacer algo que te pueda servir.

María: Intentaríamos hacer algo que conocemos de aquí, de la civilización, lo que los antiguos no sabían.

Carmen: O fijarnos cuando no tenemos medios, fijarnos cómo hacían los antepasados, que tampoco tenían nada y lograron saber cómo hacer un hacha, un cuchillo con piedras. Igual que si no has estudiado nada de esto, la gente no sabe que se puede hacer una cosa así.

Eva: Pero a ti tampoco te han enseñado que tienes que cortarlo así.

Carmen: Pero tienes una idea más o menos de cómo se corta, para poderte hacer un cuchillo, una navaja o un ventilador. Hacerlo así con una hoja de palmera, pues ¡vale!, muy bonito, pero también se pueden hacer ventiladores con lianas y cosas de éstas, con unas cuerdas y dándole vueltas así, teniendo imaginación puedes hacer cualquier cosa.

Eva: Pues eso, es lo que te decía antes, que siempre te adaptarás, pero con más modernismo, por ejemplo, que la gente que no haya visto nunca la ciudad.

(Silencio).

Carmen: Hemos dicho que había que buscarse una casa para estar.

Eva: Primero, habría que recorrerse la isla, para ver qué medios tienes allí de sobrevivir, después, hacerte una casa, luego, una vez hecha una casa, hay que buscar la comida.

José Ignacio: Habrá que pensar en hacer como cultivos o algo así.

Eva: Vas a cultivar tomates, si tienes semillas de tomates.

José Ignacio: Se encontrarán, a lo mejor, si tú encuentras un fruto y tiene dentro pepitas, tú puedes plantar las pepitas, te saldrán en vez de irte a buscarlas a un kilómetro. Pero en ese momento no vas a estar hasta que florezca, oye, mira, espera hasta que florezca esto para comerlo. Irás a un kilómetro a coger alimentos para vivir.

Roberto: Pero hasta que eso ocurra, lo puedes ir plantando.

Carmen: Irás hasta un kilómetro, hasta que esas semillas crezcan, una vez que crezcan y que las tengas al lado de casa, no te vas a ir a un kilómetro.

Eva: Es que ha dicho: "yo no me voy a ir a un kilómetro cuando puedo plantar aquí". ¡Hombre, tú plantas pero hasta que no crezca y no salgan los frutos no te los vas a comer!

José Ignacio: ¡Claro!, pero mientras que no crezcan tú te tendrás que ir a un kilómetro.

Eva: Es que tú has dicho que no te vas a ir a un kilómetro si podías plantarlo ahí. Presuponiendo que ya estuviera crecido. ¡Ah, pero una vez que te lo hayas comido todo!

José Ignacio: No, pero se regularía la cosa para que, por ejemplo, plantas las semillas y plantas otras, semanas más tarde. Y mientras una crece, crece la otra, para que nunca se te acabase.

Carmen: Depende de la naturaleza, que llueva, que no llueva, depende del tiempo que haga, vas a poder cultivar una cosa.

Eva: También es una cosa de suerte. Si caes en el desierto no tienes mar. Puedes haber caído en el mar y te desmayas y apareces, pero no ha ocurrido eso. Que encuentres una isla, no va a ocurrir.

Julián: Podemos hacer como si estuviéramos allí, como un diálogo más real, como un diálogo que tuviéramos allí en la isla, cómo nos vamos a organizar las cosas, cosas así, vamos. Bueno, nos imaginamos que estamos en la isla: "Oye, Pedro, pero ¿tú has ido a coger los frutos? Te estoy diciendo que cojas los frutos de ahí, que te pongas a recogerlos porque hasta que no crezcan estas plantas de aquí, de verdad, no vamos a organizarnos bien. Me acuerdo yo, que ví una película en la que había uno que se dedicaba sólo a los frutos, que podrías ser tú, tú podrías ser la cocinera. Oye, cállate, que podríamos despertar a los monos".

(Risas).

Carmen: Yo pienso que lo primero que tendríamos que hacer es ir al avión a mirar los restos que han quedado.

Julián: Pero hemos caído al lado de la orilla.

Carmen: Bueno, pues id a inspeccionar la isla, a ver qué podemos encontrar, antes de designarme el oficio de cocinera.

(Risas).

José Ignacio: También es que de los ocho que somos habría que hacer dos grupos. Dos de ir a reconocer la isla, por ejemplo.

Julián: Lo que no hay que hacer es ir solo, porque una persona se puede perder, mejor ir dos.

José Ignacio: Como digo dos, ir a inspeccionar la isla, tres a no sé qué, a recoger frutos, o así, y los demás a hacer una casa.

Julián: Lo que sí que hay que hacer es mirar en el avión, porque si mi madre me ha dado unos cuantos bocadillos en papel de albal, estarán bien para comer algo. A mí me ha dicho Pedro que hay una especie de aros de color verde.

(Risas).

Carmen: Cómo se nota que no estamos, si estuviéramos allí ya veríamos la gracia que nos iba a hacer.

Julián: Oye, pero de verdad, ¿has ido a coger aquello que te dije, Pedro? Es que aquí María me dijo: "oye, Juli, díle que como Pedro no es más alto, súbete al volcán aquel y mira a ver por la parte de arriba a ver si hay restos de civilizaciones antiguas".

José Ignacio: Ahora estamos en plan arqueológico.

Julián: No, no es que las civilizaciones antiguas puedan dejar restos que puedan decirnos cómo podemos vivir aquí, o que estoy muy mal. Yo quiero ver a mi novia. (Risas).

Pedro: Sí, os reís mucho, pero yo estoy muy triste.

Carmen: Pues me parece que vas a seguir así durante tiempo.

Julián: Bueno, vamos a dejarnos de leches. Lo que hay que hacer es una votación porque aquí debe haber alguien que diga lo que hay que hacer cada uno.

Carmen: Yo pienso que no, yo no estoy de acuerdo con éstos. No, yo pienso que todos nos deberíamos ayudar a todos pero no tiene que haber un jefecillo que diga: "tú aquí, tú allí, tú haces esto y tú lo otro". Entre otras cosas porque creo que ya somos bastante mayorcitos como para saber lo que tenemos que hacer.

Julián: Yo no te estoy diciendo eso, sino que haya alguien que pueda dirigir las cosas que vamos a hacer, para que no se forme un lío con tanta gente.

Carmen: No tiene por qué haber un lío, porque si nos ponemos todos de acuerdo...

Eva: Nos organizamos y decimos nosotros vamos a esto, no tiene que haber lío de nada. El que quiera sobrevivir que lo haga y si no, pues ya sabe lo que hay.

Julián: Lo que hay que hacer es buscar un sitio donde dormir, porque se está poniendo el sol y no sabemos. Lo que si tenemos que hacer es ir al avión unos cuantos a ver si han quedado los colchones, si no se han mojado los asientos. Podemos coger los colchones y unos que vayan a por unas hojas, yo qué sé, para taparnos porque habrá que taparse, que por las noches refresca un montón.

Eva: Habrá que coger víveres primero, ¿no?

Julián: ¿Os habéis traído alguna linterna?, yo es que sólo he traído lo de los "boys scouts". Yo sé algo de supervivencias en nudos. Sé hacer nudos, pero no tengo cuerdas tampoco. Bueno, vamos todos a buscar los víveres y donde haya lo recogemos y allí dormimos. Oye, déjame la linterna, pero no estáis quitando los colchones, pero no os habéis llevado los destornilladores, toma aquí uno. Pero queréis dejar de hacer el vago, ¡venga vamos para allá!, no por ahí, vamos a dormir de dos en dos.

María: No, de uno en uno.

Julián: Oye, que aquí hay sitio para dos, no vamos a romper los colchones, si hay un momento en que se pueden hacer las cosas juntos...No vamos a romperlos y después juntarlos, vamos, pienso yo.

María: No, que duerman dos chicas y dos chicas y luego los chicos.

Julián: ¡Ay qué pena! Oye, hay que habituarse a un chico y a una chica. **(Risas).**

María: Claro, ya que estamos solos, hacernos a la idea.

Julián: Personas adultas y civilizadas. ¡Vamos, pienso yo!

Eva: No sé, es que tú lo has dicho en un plan muy general todo, has hecho de todo en un día.

Julián: Menos dormir, oye, tengo un sueño...No, pero si caes en una isla desierta. Mañana lo que tenemos que hacer primero es ir a explorar ¿eh? porque tampoco sabemos la parte de aquí de la isla. Federico me dijo: "ten cuidado aquí con las noches, hace mucho frío y por las mañanas hace un calor enorme", o sea, que debemos buscar en todos los lados por si hay un manantial para poderte refrescar y poderte lavar, no te vas a lavar cuando haya agua salada, porque en los ojos te hace daño.

Eva: Es que no creo que te laves así.

Julián: ¿No se lava así una?

Eva: No, eso sí, habría que buscar agua, porque si hay vegetación se supone que frutos sí habrá.

Julián: Pero tampoco tenemos para destilar el agua del mar, porque no vamos a beber agua del mar.

José Ignacio: Pero si hay vegetación tiene que haber agua.

Julián: No de las lluvias, lo que sí se puede hacer es recoger recipientes para el agua de la lluvia. Eso debe ser algo fundamental para hacerlo nosotros. Tendremos que buscar cualquier cacharro para coger el agua. Hay que buscar un lugar para almacenarla, hay que buscar un lugar fresco.

María: Tendremos que buscar primero el agua.

Pedro: Tendremos que buscar un sitio para establecernos allí donde tengamos cerca agua, porque si no, tenemos que ir todos los días un buen trecho para recoger un poco de agua, pues...

María: Una vez encontrada el agua, hacer como canales en la tierra, para que cuando llueva se suministre.

Julián: Habría que hacer un metro y la estación de Portazgo. Pero María, ¿cómo se va a hacer unas canalizaciones si no tenemos ni agua?

Carmen: Hombre, pero tú puedes excavar la tierra, para que cuando esa agua de lluvia caiga, pase por ahí.

Julián: Pero ¿tú has visto lo hondo que están las cosas estas, que hay muchos baches y no se va a poder hacer nada? Oye, de verdad es que éste es un relieve muy malo, para hacer canalizaciones.

Eva: Pues mira el relieve que tiene Madrid y todo lo que se ha hecho, o sea, que no es imposible. Cuando está la vida en juego, menos todavía.

José Ignacio: Estábamos en lo del agua, yo pienso también en hacer una casa, si hay fieras por ahí, animales. Podemos hacer una casa para protegernos de los animales.

María: Fíjate, para subir si te caes.

Roberto: Una escalera o algo.

María: Pero no tienes por qué, porque si tú la haces, la haces en el suelo. Durante la noche haces una hoguera, las fieras nos respetarán.

Carmen: Lo que pasa es lo que dice María, que lo piensas ahora y te lo tomas aquí con mucha calma, pero vete allí y por mucho que te organices yo pienso que te pondrías en un estado que el primer soponcio es seguro.

María: Te quedabas en el intento, vamos, porque la imagen que se tendría en la cabeza es que no vas a volver a ver lo que es la civilización.

José Ignacio: ¡Nunca se sabe!

María: Yo qué sé, pero de verte allí en una isla sin nadie, en los primeros días se pasaría casi mejor, pero luego, como es tan monótono todo...

Carmen: Se pasan los días y que tú de ahí no sales, es muy duro.

Pedro: Sí, pero a lo mejor no tienes que quedarte toda la vida, a lo mejor al mes o dos meses verías un barco.

María: Sí, pero hasta ese mes o esos dos meses, se te va bajando el ánimo, te quedas...

Carmen: Es que a medida que pasan los días, el ánimo se te va bajando, de volver a ver la civilización.

Julián: Podríamos quedar en que cada uno se hiciera lo suyo, que nos organizáramos todos, que no haya un jefe.

José Ignacio: Pero yo pienso que en esa situación se agradece un amigo.

María: Un amigo, pero si tu amigo está en los mismos estados de ánimo que tú, te pones casi peor.

Pedro: Pero siempre para levantarte el ánimo ¿no? No vas a estar toda la vida ahí tumbado.

Carmen: ¡Hombre!, según van pasando los días te acostumbrarías.

Julián: Y dirías cosas positivas de estar ahí también.

María: Eso es también como una persona que nace ciega y nunca ha visto nada, o que ha visto y de un accidente se ha quedado ciega, pues esto es lo mismo, es diferente una persona que ha vivido toda su vida en la civilización moderna y que de golpe y porrazo se ve allí. Yo, personalmente, lo pasaría muy mal.

Eva: ¡Todos!

Carmen: Acostumbrada a las comodidades que aquí tienes y que allí no las tendrías.

José Ignacio: Yo creo que si estás desanimado así, y pasa una semana siempre harías algo, aunque estuvieses tú sólo, para divertirte, te concienciarías de que estabas en una situación determinada que no puedes hacer otra cosa y que te tendrías que organizar.

Carmen: Siempre sacarías algo para salir de eso, porque si tú mismo te vas comiendo el coco y empiezas a echarte tierra encima, pues acabas tú, vamos...Aunque tengas alimentos, puedes morirte de tristeza.

María: Sí, terminarías aceptándolo, aunque sería un golpe muy fuerte.

Julián: Luego, también la familia, tampoco allí va a estar bailando.

Carmen: Pero no pensarías en la familia, pensarías ya pasados unos días, pero en los primeros momentos en lo que piensas es en ti, bueno, me encuentro aquí y ¿ahora qué hago?

Eva: Lo primero que se piensa es en una misma, luego ya sí, te acuerdas de tus amigos, de tus hermanos, de tus padres, de todo, pero lo primero es decir estoy aquí y a ver cuándo puedo salir.

(Silencio).

María: Pero de todas formas si hay un accidente de avión nos buscarán.

Eva: Más o menos te quedarías cerca del avión y pasarían unos meses, pero encontrarte, te encuentran.

María: También te pueden encontrar muerta.

Eva: Pero ya saben que estás ahí.

María: Pero ellos no saben la gente que iba. Pero ¿y si a lo mejor cayó en el mar?, lo primero que piensas es que lo más seguro es que se hubieran ahogado todos, no que estás en una isla.

José Ignacio: Ya hace años yo recuerdo que un avión se estrelló, no sé si en los Andes, o algo así y pasó bastante tiempo hasta que los encontraron y tuvieron que comerse a las propias personas porque no tenían alimentos. No sé, yo pienso que estando en el mar y ahora con los medios que hay aquí, allí es que no tendrías ningún medio.

Julián: Pero según donde caigas.

María: Pero ¡si es una isla desierta!

Julián: Pero según la zona que estés.

Carmen: Y no tienes por qué estar al lado del avión, porque tú has podido salir despedido.

María: O que se ha hundido el avión o cualquier cosa.

Eva: Pero más o menos, tampoco podríamos haber caído los ocho juntos, podríamos haber caído unos en un sitio y otros en otro.

María: Pero si el avión se ha hundido, que ha caído en la isla.

José Ignacio: Siempre que se cae en el mar es muy difícil que haya supervivientes.

María: Y si se estrella contra la isla, también es muy difícil que sobreviva.

José Ignacio: Un avión, yo pienso, que si se estrella, puede estrellarse en un llano, pero si se estrella en el agua, ¿dónde sales?

(Silencio).

Eva: Pero si hemos caído en el agua, es muy difícil que ocho personas salgan.

Julián: Es muy difícil que choque el avión y sobrevivas.

José Ignacio: Es que es mejor que sea una isla desierta que un desierto, porque en un desierto es muy difícil encontrar plantas, ¿no?

Carmen: Es que si tú caes en una isla desierta tienes posibilidades de vivir, pero en caso del desierto ya sabes que no te has matado en el accidente y que allí te mueres.

María: O te encuentran en pocos días o te mueres.

Julián: Si has caído al lado de algún pueblo...

José Ignacio: Si caes en la parte sur de Hawai, allí es todo selva y pasan cinco años y te encuentras un mini-golf, ¿qué pasa?

Roberto: Te pones a jugar.

María: Por lo menos has vivido unos años en Hawai. Depende en dónde se encuentre esa isla, tendríamos posibilidades de salir. Si es una isla desierta tienes posibilidades de que pase un barco y te encuentre.

(Risas).

Julián: Pero muy importante también, sería una ventaja, tener un transmisor de estos chiquitajos.

Eva: Que hubieran muerto todas las personas, pero que quedaran transmisores que no estuvieran estropeados.

Carmen: Pero fíjate que hubo un caso que se extraviaron en una cueva y no los encontraban, pero ellos escuchaban por la radio y se daban como esperanza y los estaban buscando por ese lugar.

María: Sí, pero imagínate que estás oyendo lo que ellos hablan y tú no puedes hablar y están pero lejísimos.

José Ignacio: Eso es lo peor, que tú estés oyendo y tú no puedas hablar. También es una situación mala.

María: Saber que tú estás ahí y los estás oyendo a ellos y ellos no te pueden oir a ti.

Julián: Vamos para el Sur, y tú dices que no.

Pedro: Pero tú tampoco sabes dónde estaríamos.

Julián: Pero más o menos sabes hasta dónde ibas en el avión.

Eva: No sabes.

María: No, pero también por las estrellas, también las podríamos mirar.

Julián: En cuanto te vas al hemisferio sur ya no están La Osa Mayor y la Osa Menor, o sea, ¿cómo las ves? Por el Sol sabes si están al Norte.

Carmen: De todas formas, encontrar un camino que esté en buenas condiciones es muy difícil. Después de un accidente en el que sólo han sobrevivido ocho personas, es casi incomprensible. Igual que has sido tú podrías haberte muerto y haber sobrevivido otro.

Julián: O que se hubieran muerto todos y que sólo se hubiera salvado uno.

Eva: ¡Menuda situación! Es que encontrarse solo en una isla, es con ocho y yo creo que...

Eva: No tendrías alegría, te volverías medio loco, ¡vaya!

Carmen: Sí, intentaríamos ayudarnos unos a otros, pero tampoco podríamos ayudarnos mucho, porque yo creo que todos estaríamos con el estado de ánimo muy parecido, entonces estaríamos mintiéndonos. No puedes olvidar todo lo que has visto anteriormente. Pero puedes seguir adelante. Es muy difícil.

Carmen: LLegaría un día que no te serviría la ropa ni para lavarte, y para todo, ¡yo qué sé!

José Ignacio: ¿Y qué te pondrías, hojas de parra, como Eva, unas hojas de palmera?

Julián: Te haces diseñador de hojas.

Carmen: Yo pienso que tendrías que hacer la vida como la hacían los primitivos en el Neolítico.

María: Si no tienes ninguna otra salida...

María: Yo creo que para recoger esos frutos y aprender cuáles son buenos y comestibles.

José Ignacio: Habría que robarlos.

Julián: También ayudaría mucho que hubiera animales allí, animales como un gato pequeño. Con los frutos vendría muy bien. Tú has encontrado un fruto que tiene buena pinta y vamos a dárselo a éste. Se lo come y se muere.

María: Así pues nos íbamos a quedar en vez de ocho...

Julián: No, si te estoy diciendo a un gato, no a una persona, más o menos como un conejillo de Indias.

Eva: Sí, pero mira que si se da la casualidad que si el que va a comer está malo y tú no lo sabes...

José Ignacio: No, pero si tú se lo das a comer a un gato y no le pasa nada, pues si son de la misma especie, yo creo que a ti no te pasa nada.

Eva: Cuando tú compras un kilo de manzanas no te pueden salir dos o tres malas. Pero tú, una manzana la partes por la mitad y la ves que está podrida. Pero puede ser de otro fruto que tú no sabes si está o no podrida.

Julián: A lo mejor puede estar blanca y tener una pinta muy buena y estar mala.

Carmen: Otra cosa, ¿vosotros tendríais hijos sabiendo que iban a vivir allí toda la vida? Tenerlos allí...

Julián: ¡Hombre!

(Risas).

Carmen: ¡Hombre, eso también hay que planteárselo! Tú ya sabes que no vas a salir de allí.

Julián: Habría un momento que dirías: "¡que se vaya a la mierda! Hay un momento en que dices: "¡se acabó!". A lo mejor pensarías que de pequeñito estaría allí. Pero imagínate que tienes un hijo y te sacan, después el chaval tampoco se adaptaría.

María: Le pasaría lo que a nosotros, que al cabo de unos años se adaptaría.

Eva: Sí, pero ya de momento, no.

Julián: Después no se adaptaría tampoco a la ciudad. Yo es que de momento me lo pensaría.

María: Es que no vas a llegar a una isla desierta y lo primero que vas a hacer es ponerte a...

Carmen: Oye, pero si tú te aburres, oye, como se hacía antes, como no hay televisión...

Roberto: Escuchamos las series de la radio. Como tampoco hay radio, pues no.

Julián: Lo que habría que tener es mucha suerte para que te encontraran ahí.

Carmen: Tú has caído en esa isla a la fuerza pero a lo mejor a tu hijo le pueden decir: "vete a la ciudad y tal", y tu hijo decir que no, que de allí ya no lo sacan, porque esa es su vida y de allí ya no se mueve.

María: Tú tienes unos pensamientos y una cultura que a tus hijos se los puedes enseñar, aunque no tengas medios.

José Ignacio: Si yo tuviera un hijo, en esas condiciones yo podría enseñarle a leer ¿no?, o a escribir y...

(Silencio).

Carmen: O sea que tendrías hijos, ¿no?

Julián: No, es que habría un momento en que te dejarías llevar por tus impulsos.

(Risas).

Pedro: Es que si llegamos a esos extremos de hacer lo que queramos, serán inútiles los años que hemos pasado en el Colegio, en el Instituto, si luego nos comportamos como los del Paleolítico.

María: No, tú puedes comportarte como un hombre civilizado sin tener que dejarte llevar por tus impulsos.

Julián: ¿Y qué te crees que son los padres, que no son por los impulsos? No son animales, no me refiero a ser bestias, ni a nada de eso.

Carmen: Lo que está muy claro, es que te tienes que acordar de lo que has estudiado y todo eso. Pero también tienes que adaptarte, sin olvidar que tienes unos instintos, pero buscarte la vida, vamos, aunque te tengas que comportar como un animal. **(Silencio prolongado).**

María: Lo que también había que pensar, yo que sé, muchas veces se dice, si estuvieras en una isla, ¡qué bien lo pasaría! y haría esto y haría lo otro y voy a hacer esto, no me importa hacer esto y estar allí y no haces nada de eso.

Julián: Con un avión es como con una lotería. Si te toca vivir, pues vale, si te toca que nada, pues "caput".

Eva: Hay mucha gente que dice muchas veces que en una isla desierta pasarían unos días.

Carmen: Una persona que tuviera mucho stress, de mucho trabajo le encantaría pasarse allí una semanita. Pero tú díle a esa persona que se va a quedar toda la vida, se muere.

Roberto: Y tú estás allí y no estás pensando que te vas a quedar toda la vida. Tienes esperanza, la esperanza es lo último que se pierde.

María: Pero tendrás la esperanza de que al día siguiente venga un barco y nos lleve a todos.

Carmen: Pensarías en eso, en lo que vas a hacer mañana, pero no en que nadie va a venir a salvarte. Yo pienso que con los días se te irá yendo esa idea de que van a venir y te van a encontrar.

Julián: A lo mejor hay personas que dicen: "esperemos a que mañana venga un barco".

Carmen: Te estoy hablando de mí.

José Ignacio: Es el caso de la película "El lago azul", que son dos niños que naufragan y se quedan los dos niños con una persona mayor, pero esa persona mayor muere y entonces los niños se adaptan, en fin, al final se adaptan a vivir como personas civilizadas, dentro de lo que cabe y al final cuando pueden ser rescatados por un barco, deciden quedarse en la isla.

Eva: Si acabar acostumbrándote sí que acabarías, pero con más tiempo. Tampoco llevamos tanto tiempo.

Julián: Somos jóvenes, tendríamos más tiempo para adaptarnos que una persona adulta.

María: Una persona adulta ya estaría pesando casi en los demás y...

Julián: ¡Hombre!, una persona más joven es como una persona que aprende idiomas o a leer, que es más fácil que de pequeño, te acostumbres mejor a unas cosas. Pero una cosa, es que echaríamos de menos muchas cosas, o sea, que pensaría que yo me acuerdo de esto, o que quiero hacer aquello; sería algo horroroso, pensar en las cosas que tenías allí, que ya aquí no las tienes, pero que no las vas a volver a ver.

Eva: Por eso, más o menos, intentarías pensar en ello, para llevarlo un poco mejor.

Julián: O pensar, ahora que yo podría hacer esta cosa, ahora que ya puedes sacar el carnet y tener tu coche.

Eva: No creo que pensaras sacarte el carnet. Habrá momentos en que pienses ¡jope! ahora me voy a la discoteca, ya tenía yo mi coche para irme por ahí, piensas que estás en un lugar que no te mueves para nada, que estás todo el rato viendo agua.

María: Pero sería cosa de combinar tus situaciones buenas.

Eva: No siempre estar pensando lo que podrías estar haciendo ahora. Tendrías que estar pensando en lo que puedes hacer allí, lo bueno que puedes hacer.

Roberto: Puedes estar todo el día bañándote y durante todo el día secándote.

María: Podrías hacerte un barco, ¡yo qué sé, algún medio de diversión encontrarías!

Julián: Llega un momento que el juego de los niños, como el escondite, la cuerda, te parecerían muy entretenidos, o tendrías otras cosas.

Eva: Intentarías hacerte balsas, para entretenimiento.

Julián: Te pondrías a trepar a los árboles, cosas de esas.

María: Hacer, yo que sé, una especie de juegos, de campeonatos o algo, a ver quién corría más, podríamos jugar al golf con un arco.

Carmen: Como te dé en la cabeza ¡madre mía!

(Risas).

María: Yo pienso que no puedes saberlo hasta que no te ves en la situación.

Julián: Estamos dando la opinión, lo que pensamos, pero una vez allí, todo iba a ser diferente. Te pondrías a hacer un jueguecito, la pata coja, pero también un rato al día buscar. Ya que no encuentras troncos de árboles, ir cortando troncos y las tiras de las hojas.

María: Sería cosa de repartir el tiempo.

Roberto: ¡Claro!

Julián: Acostarte cuando quieres, levantarte cuando quieres, tampoco sería lo que íbamos a hacer sino que habría que calcular el tiempo.

María: Perderías la noción del tiempo.

Julián: Perderías las horas, habría que guiarse por el sol, la luz, cuando hay luz hacer las cosas, que es de noche, dormir, no tenemos linternas, nada, ni fuego, pues a dormir.

Eva: Eso de que no tenemos fuego...

Julián: Eso de que el palito flotando con otro palito, no te vas a tirar las horas para eso.

María: Pues si no tenemos otra cosa, sería cosa de hacerlo.

Julián: Hacer chispas con las piedras. Pero tampoco se iba a encontrar algo para quemar, porque los árboles que hay allí en una isla desierta suelen ser árboles muy débiles.

María: Pero un día puedes ir a recogerlos.

Julián: Pero también puedes ir a cortarlos y que se quemen.

María: Con las ramas que hay en el suelo, trozos de...¡yo qué sé! De todas formas habría que verse en esa situación y ver lo que puedes hacer y no puedes hacer. Porque a nadie se nos ocurre pensar en eso. Es que como nunca has estado en una cosa parecida...

Julián: Es que tú te has imaginado una isla desierta, que me voy allí con una tía y me lo paso muy bien. Pero nunca me había parado a pensar lo que hago allí. Me había parado a pensar unos días. Pero tampoco tenía la idea de que algún día me estrellara o me quedara allí para siempre.

María: Yo, es que tampoco me lo puedo imaginar, justo porque es una cosa tan...

José Ignacio: Se tendría que hacer una prueba, que te dejasen un mes y a ver cómo te las arreglarías.

María: No, porque sabrías que iban a venir dentro de un mes.

Julián: Pero tú sabes que dentro de un mes van a venir a por ti.

María: Pero a lo mejor pasa el mes y no llega, pero sabes que van a venir, pero en ese tiempo que estuvieras también tendrías que hacer algo.

Carmen: Este tema te lo imaginas ahora, porque estamos aquí, pero tú cuando estás normal, a mí nunca se me ha pasado por la cabeza este tema.

Julián: Se te ha pasado, una isla desierta, ¡qué bonito!

María: O la pregunta típica ¿qué te llevarías a una isla desierta? y cosas así.

Roberto: Amigos, primero.

Julián: Un avión y un piloto.

José Ignacio: Un coche, un chófer, una lancha.

Julián: ¿Qué vas a hacer con un coche?

José Ignacio: Para llevarlo al puerto, a ver qué pasa. También un yate o un pedal, ves que viene un negro y te pones a pedalear.

Julián: Yo nunca he hecho por la mañana levantarme, ir a la playa, dar una vueltecilla...

José Ignacio: Te aburrirías, levantarte a las doce, irte a bañar, quedarte tumbado, tienes que tener cosas que hacer.

Julián: Tendrás cosas que hacer.

Carmen: Date cuenta la vida que llevas ahora. Tú te levantas, vienes al Instituto, cuando se acaban las clases te vas, comes, luego si puedes sales o te quedas a estudiar. Llegas, cenas, estás viendo un rato la tele o lo que hagas y te acuestas. Habrá días que hagas lo mismo, pero habrá días que te surja cualquier cosa, que cambies, que digas: "ahora voy a recoger todo esto y me voy a subir a la montaña".

Julián: ¡Es monótono!

Carmen: Pero no es lo mismo que aquí que hay más jaleo, que hay más gente. En ese sentido sí, pero lo que tú hagas cada día yo pienso que no.

Julián: Pero son monótonos, si tú quieres.

María: Porque tú cuando estás de vacaciones, te levantas, te vas por ahí, comes, te vas por ahí, cenas. Todavía es más monótono porque estás siempre en el mismo sitio.

José Ignacio: Te puedes ir a jugar o de camping. Eso si estás en una ciudad, pero si te vas al pueblo a veranear, ¿qué haces? Tienes que estar por allí, por el pueblo, ir a cenar, a comer.

Carmen: Es más monótono todavía, porque ahora hay tardes que sí puedes salir, pero otros días te quedas a estudiar, otros a ver la tele. Pero estar de vacaciones, que no tienes nada que hacer, siempre salir a pasártelo bien...

José Ignacio: Pero hay un momento que te cansas.

María: No, cansarte tampoco.

Roberto: Cansarte no te cansas. LLegaría un momento en que estarías harto de tanta discoteca.

Carmen: Pero porque estás todo el año haciendo lo mismo y es un mes lo que sales, pero si tú te tiras un mes estudiando, haciendo lo mismo, llegaría un punto en que te cansarías.

Julián: Si la educación fuera un mes estudiar y lo demás vacaciones habría un momento en que dices ¡jo!

Carmen: Y la vida en la isla depende de cómo te la montes, así vas a vivir.

Julián: Si te lo montas mal, tampoco vas a vivir mucho.

Carmen: Habría que racionar la comida, el agua, si uno tiene mucha, mucha hambre y los otros se controlan un poco más, pues ése que se busque comida.

Gema: Pero tendríamos que ayudarnos en el trabajo y también en saber repartir las cosas en el tiempo que hay que repartirlas.

Julián: Sería mucha monotonía, sería algo espantoso, de verdad. Por aquí esto será monótono, pero estás con tu familia, te lo pasas bien. Allí puedes estar pasando frío y bebiendo agua con sal.

Gema: No es lo mismo una isla desierta que un desierto.

Julián: Pero también puede ser una isla desierta porque tiene desierto. No, mira Australia, la mayoría es desierto y se le puede llamar una isla desierta.

Carmen: De eso nada.

María: ¡Anda pues, que si Australia está desierta!

Roberto: Donde no hay habitantes, no hay vegetación ni nada.

Julián: Una isla desierta también puede ser una con muchas palmeritas y muchos laguitos.

María: Te estás haciendo un lío.

Julián: De verdad, se pasaría muy mal. No creo que sea bonito vivir allí.

Gema: ¡Hombre, puede ser bonito en vacaciones!

María: Oye, tú tampoco querrías estrellarte e ir a parar a una isla desierta. O sea, si te ha salido así...

Gema: Además más tarde o más temprano llegará alguien a recogerte.

Julián: Oye, llegaría un día en que sólo vieran tu esqueletos.

Carmen: No tiene por qué, hasta que te mueras. Es como empezar otra vez a vivir y es más difícil porque aquí nos lo dan todo dado y allí tú te lo tienes que buscar todo con ordenadores, con muñequitos que hablan, con teledirigidos.

Gema: Y ya no sólo por eso, que tú no has ido a tener que buscar comida. Tú no has tenido que trabajar para ir adelante ni has tenido que buscar dinero. Aquí el dinero no te serviría de nada, pero...

Carmen: Aunque han quedado ocho supervivientes, también tenemos que pensar en los demás, porque si no te estarías volviendo egoísta.

María: Siempre piensas solamente en ti, te vas a coger los frutos para todos.

Julián: Habría un momento en que tú no tendrías comida y los demás sí.

María: No, porque se administraría la comida.

Julián: Si tú eres egoísta, ¡pues claro que te dirán eso! Pero si tú has sabido compartir desde el principio todo, sería cosa de buscar comida para todos, para el colectivo. Pero si eres "buitrillo" y vas a recoger comida para todos y coges ocho frutos y te comes todos porque te apetece y tienes hambre, nunca te van a decir: "trae ocho frutos, trae los que puedas".

Roberto: Sería espantoso. Podría haber gente que le haya pasado eso y que no haya salido en los telediarios.

María: No me refiero a eso, sino que la televisión que dice que está en todo, está basándose en lo que a ellos les gusta que haya ocurrido, que una persona haya tenido un accidente en una isla desierta, que después la han encontrado. O sea, que su vida que no interesa a nadie, esa persona bien que ha vivido esa experiencia y no se ha enterado nadie. Yo no se lo recomiendo a nadie, vamos.

Roberto: ¡Hombre si estoy en una isla desierta y me lo he pasado bien, sí se lo recomendaría a la gente que vaya allí!

María: Entonces ya no sería desierta, muchacho.

Julián: Es que si tú supieras que vamos estar dos semanas...

María: Entonces ya no sería lo mismo, puedes hacerte ilusiones de que vuelvas, que puede que te recoja alguien.

Julián: Si vas a pasar dos semanas, llega un momento que piensas que se me ha pasado prontísimo.

José Ignacio: Pero si dicen que van a ir a recogerte pero luego no vienen...

Julián: ¡Hombre no te van a dejar allí para que te mueras en una isla!

María: No, porque podrías sobrevivir.

José Ignacio: Que te digan que vamos a volver dentro de un mes, que pase un mes y que no vengan...

Roberto: ¡Te entra un soponcio, una desesperación que no veas!

Julián: Yo no me lo imagino mucho lo que habría sido allí. Sería difícil adaptarse, habría veces que dirías: "¡ahí va, el ordenador!"

José Ignacio: Te da una histeria y...

Julián: Por ejemplo, un drogadicto nunca iría a una isla desierta, vamos...

María: Si le pasa allí se moriría enseguida, o una persona que echa dinero a los recreativos o a las máquinas tragaperras, a las maquinitas.

Roberto: No, pero desde luego, sería muy difícil la vida.

Julián: Puede haber una persona que no tenga manías.

Roberto: Pues eso es muy difícil, a uno le gusta el fútbol, el baloncesto.

Julián: Una persona que, en un momento dado se va a suicidar, imaginaos, va en un avión, se va a tirar, en ese momento se hace una explosión, se mueren todos y tú no, ¡ya me dirás!, es como si empezaras a vivir otra vez, serías como una cosa caída, nunca mejor dicho.

Carmen: Pero si con alguna de estas ocho personas te llevas mal, lo primero que haces es...

Roberto: No, pero desde luego, lo que ha dicho antes María es que tendrías que dejar ese vicio. Pero si hay una persona que ha estado mucho tiempo jugando a las máquinas, que le gustan los recreativos...

María: Yo, pues al principio, lo echaría de menos, luego te acordarías, pues me gustaría echarlo, pero tú terminarías haciendo igual que si tomas ahora carne de cordero, allí tú no tendrás carne de cordero ni de bonito.

Julián: Beber coca-cola por las mañanas, tus sopitas, tus bollitos.

(Risas).

Roberto: Cuando estás en una isla desierta, cuando ya se va la luz te duermes, imaginaos que son doce horas. Porque aunque te acuestes a mediodía siempre te vas a levantar dos horas después.

José Ignacio: Yo, cuando me acuesto, sea la hora que sea, me despierto a la misma hora.

Roberto: Pues yo no, si me acuesto a las doce y es un sábado siempre me levanto mucho más tarde.

María: El organismo más o menos tiene sus horas cogidas, ocho o nueve, más o menos.

Julián: Nosotros no hacemos nuestra vida por el sol, la hacemos por la electricidad.

Gema: Porque pones el despertador y dices: "ya me levantaré".

Julián: Pero allí no vas a tener nada.

María: Hasta que te acostumbres.

Julián: ¿Tú te vas a la cama cuando se hace de noche o cuando ya es tarde?

María: Según la costumbre, cuando tienes sueño.

Roberto: Desde luego tendrías que montártelo rápido y bien.

José Ignacio: Te acostarías cuando te entrase sueño, sea la hora que sea, las tres o las cuatro de la madrugada y te acostarías cuando hubiera mucha luz.

Julián: No, pero si tienes algo que hacer, pues no te vas a acostar. Si estás diciendo de esta hora a esta hora vamos a hacer esto...

María: No, allí no te guiarías por las horas, prácticamente.

Julián: Tú puedes decir hasta cualquier medida de tiempo, vamos a estar haciendo estas cosas y no vamos a hacer otra cosa hasta que no la terminemos y una vez que la terminemos, que sería más o menos a esta hora. Tú sabes que justamente a mediodía en verano, cuando es el mediodía tú te pisas la cabeza, por la sombra. Te puedes guiar por cosas así, eso me lo ha enseñado a mí mi tío del campo, una vez que estás en el campo no tienes a lo mejor reloj, entonces dices: "me puedo pisar la cabeza con la sombra, es mediodía".

2.1.4. GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Tema de discusión:

"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente:

Os vais a imaginar que vosotros sois los únicos supervivientes de un desastre mundial. Se trata de que discutais entre vosotros con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais.

Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".

Javier: Entonces estamos solos, ¿cuántos somos? Ocho, ¿no?

José Luis: Creo que lo primero que tendremos que hacer es nombrar a un jefe. Entonces sería Javi, que es el más inteligente, según él.

Pedro: Yo pienso que todos tendríamos que ser iguales, sin jefes.

Paco: No vamos a empezar ahora con las diferencias, podríamos gobernar todos juntos.

Javi: Que cada uno se gobernase, nosotros ocho, por ejemplo.

Miguel Angel: Lo que se podría hacer serían unas normas y el que no cumpliese esas normas castigarlo con alguna pena.

Luis Miguel: Castigarle no sería la solución, nos quedaríamos sin ninguno.

Pedro: No podemos autoreproducirnos.

(Risas).

Todos: Eso es lo de menos.

Javier: Entonces ¿qué hacemos? Cada uno nos encargamos de unas funciones concretas, la vivienda.

Pedro: Yo, por ejemplo, me encargaría de la comida y de la bebida.

Javier: ¿En qué estamos?

José Luis: Estamos en un desastre mundial.

Javier: Entonces nos organizamos, a ver, la comida.

José Luis: Yo mismo.

Pedro: Yo, de la bebida.

Javier: Eso entra en la alimentación.

Luis Miguel: A nivel de Instituto, para dar clase.

(Risas).

Javier: Lo mejor sería que entre todos organizáramos todo. Cada día o cada semana se encargaría uno de hacer una cosa. Porque si no el que tuviese que encontrar una vivienda, al principio, a lo mejor le costaba, pero el que estuviese en la alimentación estaría toda la vida.

Félix: ¿No crees que a alguna persona le gusta estar sola?

Pedro: Después del desastre nuclear estaríamos solos los ocho y tendríamos que tener compañía.

Félix: Yo creo que hay que decidir si queremos estar juntos o estar solos.

Javi: El que quiera estar solo que se separe.

José Luis: Yo creo que tendríamos que estar todos juntos.

Pedro: ¿Quién quiere estar solo?

Félix: No, yo no quiero estar solo.

Pedro: Tenemos que arreglárnoslas como podamos.

Javi: Nadie querría estar solo.

José Luis: Se volvería uno loco sin ver a nadie.

(Silencio).

Pedro: No sé, tenemos que aprovechar el tiempo, no sé.

Javier: Vamos a buscar algún fin al estar juntos o hacer algún tipo de trabajo.

Paco: Tenemos que investigar a ver si hay alguna persona.

Luis Miguel: Ya nos han dicho que estamos solos.

Pedro: Eso tú no lo sabes.

(Risas).

Félix: Eso no lo sabes tú. Tú piensas que puede quedar alguien.

Paco: Nos podíamos dedicar a explorar.

Javier: Vamos a empezar a hablar en serio. Empezamos a organizarnos, entonces, lo que sea.

Paco: Yo organizo una fiesta para celebrarlo.

Félix: Ya que estamos de acuerdo en estar juntos, por mi parte, la sociedad que había antes no me gustaba, podríamos crear una sociedad a nuestro gusto.

Luis Miguel: ¡Pero para todos los gustos, tío!

Javier: Pero somos pocos, somos ocho.

Luis Miguel: Para todos los gustos.

Javi: Vamos a hacer una cosa más intermedia.

Félix: Sí, es verdad.

Pedro: Como estamos solos podemos hacer todas las cosas que queramos, menos algunas, ¡claro!

(Risas).

Pedro: Tenemos todo el mundo para nosotros.

José Luis: El único problema que hay es un problema gordo, es el que nos faltan las mujeres, es importante para la reproducción.

(Risas).

Pedro: Tendremos que recurrir a la masturbación.

(Risas).

Luis Miguel: Tenemos que plantearnos si vamos a salir al exterior, porque si ha habido una guerra nuclear no vamos a poder salir.

Pedro: Pero es una catástrofe, pero no sabemos si es nuclear o no.

Luis Miguel: Lo has dicho mal, aquí hemos hablado antes de una guerra nuclear.

Pedro: Bueno, rectifico es una catástrofe, pero no es una guerra nuclear.

Javier: La cuestión es que tenemos que organizarnos, no estamos organizados, no podemos perder el tiempo.

Paco: Estamos en el exterior. Eres uno de los ocho únicos supervivientes que han quedado después de la catástrofe, ¿aclarado?

Javier: Bueno, quería decir que llevo seis días sin comer y bebiendo poquito.

Pedro: Toma una petaca de whisky.

(Risas).

Javier: No, hay que estar un poco serios, porque es algo muy grave, somos sólo ocho únicos y no sabemos lo que vamos a hacer. Tenemos que organizarnos, vamos a conseguir algo.

Paco: De momento nos tendríamos que plantear si vamos a tener una vida sedentaria.

Javier: No podemos tener una vida sedentaria.

Pedro: ¡Vaya que no!

Paco: Podríamos dedicarnos al ocio y sin trabajo.

Félix: Podríamos trabajar solamente para autoabastecernos.

Javier: Lo que podríamos hacer es recordar lo que hemos aprendido en el otro mundo porque es diferente, necesitamos algo más práctico, ¿os parece?

José Luis: Bien.

Javier: Pero el mundo tendría que ser...Tendríamos que crear otras ideas que podrían llevar a discusiones entre nosotros y que esas discusiones sirvan para nuestro conocimiento y desarrollo del intelecto. ¿No?

Angel: No.

Paco: Ahora más que nunca, porque no tienes a nadie de quien depender.

Javier: Tú tienes que pensar en alimentarte y no morir poco a poco.

Félix: ¿Vas a dejarte morir poco a poco?

Angel: No, pero...

Paco: Vamos a hablar como humanos.

Félix: Yo, por lo menos, no voy a ser como un animal, que sólo va a comer y ya está. Yo quiero vivir como un ser humano y relacionarme con mis semejantes, aunque haya cuatro, cinco o seis.

Paco: Pero hay discusiones entre nosotros que no llevan a ningún sitio. Puedes adquirir cultura sin leer cuarenta libros.

Javier: Ya que estamos en plan tremendista, que vamos a morir, tendremos que extinguirnos como raza inteligente y morir dignamente y como tal debemos empezar a pensar en lo que no hemos hecho y empezar a hacerlo o intentar hacerlo, en otro plano con otros mecanismos, tenemos inteligencia para aprovecharla al máximo. Si nos extinguimos ha sido mala suerte, culpa nuestra, se nos fue el mundo de las manos porque en estos años lo pasamos en vivir de una forma más original, más digna, no como antes que estábamos tiranizados por muchas cosas. Por eso he dicho lo de organizarnos para comer, ¿entendéis?

Angel: ¿Por qué no hacemos lo de antes pero con más libertad?

Javier: Pero si es que aunque...

Pedro: Antes estábamos atados por lo físico y si no quieres estar con nosotros, vete. Si no quieres organizarte con nosotros, pues vete.

Paco: Si eres solitario, podemos...

Angel: Pero podemos no sólo organizarnos cada uno sino hacer cosas sin depender de los demás.

Pedro: ¿Qué cosas?

Angel: Si te apetece hacer algo con alguno de nosotros, hacerlo.

(Risas).

Pedro: Según qué cosas.

Angel: Dar un paseo.

Javier: Yo lo que quiero, vuelvo a repetir lo mismo y me parece que quien quiera seguir viviendo hasta el final que se venga conmigo y a aprovechar lo que quede.

Javi: Es que si vamos a vivir en dos grupos...

Javier: Me parece que hay que dar una opinión positiva. Yo creo que el que quiera vivir conmigo para seguir luchando por la especie, que se venga y organizaremos un mundo mejor, un mundo feliz.

Félix: Yo estoy de acuerdo y además que tenemos la posibilidad de organizar todas las cosas que pensábamos que eran imposibles de realizar, por ejemplo, odio la rutina y a mí me encantaría hacer cada día una cosa diferente y creo que es una oportunidad

fascinante para hacer eso que tenemos, una cosa que nos gusta mucho y que en este momento podemos realizar y creo que con esa base podríamos realizar una sociedad que nos guste a todos.

Pedro: Yo estoy de acuerdo con vosotros, ahora podemos disfrutar más de la vida y eso, podemos irnos a cazar, pescar y cosas que allí en la ciudad no las podías hacer.
(Silencio).

José Luis: Yo estoy de acuerdo con Javi. Lo que ha dicho antes, que estábamos determinados por la sociedad.
(Silencio).

Luis Miguel: Los animales se han muerto.

Pedro: Si se han muerto los peces, la aves, no iremos a cazar, pero podemos hacer otras cosas. Podríamos ir un día a un sitio, otro día a otro.

José Luis: Aunque hayan muerto todo los animales, yo creo que nos extinguiríamos ya mismo, no tendríamos para comer.

Félix: Imaginemos que sí los hay.

Javier: Lo primero que debemos discutir es la organización. Tenemos que pensar qué queremos. Tenemos que pensar que tenemos que comer y beber y dormir. Basándonos en esto, tenemos y necesitamos una mínima organización. Tenemos que hacer primero un campamento y fuego, y luego, comida sin olvidar el campamento, pues si no, luego pasamos frío por la noche. Es decir, ¿qué no decís nada?, me dejáis que organice, no discutís, es que me parece que es injusto.

José Luis: Es que te estás imponiendo tú como líder.

Javier: No me estoy imponiendo como líder, intento sobrevivir.

Félix: Aparte de la comida, debemos organizarnos de tal forma que si hay algún problema entre nosotros no lleguemos a las manos ni a mayores, vamos, o sea, que seamos civilizados entre comillas, que seamos respetuosos con nosotros mismos, teniendo en cuenta que cada uno tiene unos gustos muy diferentes y que hay que respetarlos.

Pedro: Pero ya te estás separando, lo primero hay que respetar a los demás, esa es la primera norma.

Javier: Yo creo que la frase esa de que nuestra libertad termina donde empieza la libertad del otro es la que tenemos que seguir ahora y la que dice la Biblia, lo importante es amarnos unos a otros, y no me refiero al amor físico, ni al sexual sino a algo aún más profundo, tenemos que aprovechar la vida terrenal porque en la vida espiritual se nos dará por añadidura. Entonces estamos organizando ya las actividades fisiológicas, la comida, pesca y caza y referente a esto ¿cómo la haremos, cada uno va a buscar la comida por su lado?

Todos: Compartida, juntos.

Javier: Me parece entonces buena la idea de las parejas.

José Luis: Sí, porque así se puede enfrentar uno mejor a los peligros.

Félix: Estoy de acuerdo, porque así nos empezamos a conocer. Además no siempre tendríamos que ser las mismas parejas, se iría rotando. Conociéndonos mejor, podríamos llegar a una armonía entre todos, que yo creo que es lo más importante para nuestra existencia ahora.

Javier: Me parece muy positiva e interesante la idea de Félix. El hecho de buscar comida, utilizarla para este fin, nunca lo habíamos hecho, seguro que nunca se había hablado, por ejemplo, de fútbol, etc.

Pedro: No.

Resto del grupo: Sí.

Pedro: Entonces nos podríamos reunir después de hacer estas cosas de ir a por comida o ir a hacer la casa, etc. podríamos reunirnos a una hora todos los días en el mismo sitio y charlar entre nosotros.

Javier: Y aprovechando lo que dice Pedro, podríamos aumentar nuestras fiestas, nos

podemos divertir. Podemos, entonces, después de la comida hacer como si fuera una celebración. ¿Entendéis lo que quiero decir?, después de la comida una especie de fiesta, de desahogo, para el stress que nos producirá nuestra situación.

Pedro: Sí, podríamos escuchar música y todo eso.

Javier: Sí, pues yo tengo unas cintas muy "guays". Ya tenemos entonces lo de la comida bastante bien.

Pedro: Y tú Paco, creo que tenías una baraja.

Paco: Y un tablero también.

Javier: Tenemos un problema muy gordo y es que sólo tenemos tres sacos para dormir y somos ocho. Podríamos hacer...

José Luis: ¡Conseguir mantas!

Javier: Podríamos coger, romper los sacos, descosiéndolos y surgiría un problema, que tendríamos que dormir todos juntos, ¿no habría problemas por esto?

Todos: No.

Javi: De lo que decías tú de tener material almacenado, sería hasta que fuéramos capaces de construir nuestros propios materiales.

Javier: Quiere decir que, aparte de lo dicho antes, pensamos en la posibilidad de construir una casa.

Javi: Por eso te he dicho que tendríamos que ser ocho, porque la comida podría ser en parejas, pero la casa no, juntos, participar todos.

Javier: Entiendo.

Félix: Yo creo que es muy importante que cuando estemos realizando una actividad, tanto física, recolección, etc., debemos hablar entre nosotros, comunicarnos. Nunca ir cada uno por su lado y otra idea que me parece muy interesante es que después de nuestra actividad, reunirnos y decir que hoy me he dado cuenta de que tal es de esta forma y no lo sabía, además da mucho gusto compartir las opiniones y no me gusta el modo de ser de éste, pero lo respeto y entiendo por qué es así, etc., y me gusta, me parece importante.

Javier: A mí estas cosas de las que hablamos me parecen importantes. Como individuo, a pesar de mi necesidad de relación con los demás, necesito un horario libre que se pueda utilizar para muchas cosas, reflexión, etc. Lo propongo para que de alguna forma nos encontremos a nosotros mismos en soledad, entonces ¿qué os parece la idea de que en algún momento del día o de la semana tengamos nuestro rato libre de lo que sea?

Angel: Es que siempre tendríamos tiempo libre. Eso lo deberíamos dedicar o bien para seguir con nuestras tareas.

Pedro: Por eso más o menos tenemos unas horas, por ejemplo, cuatro horas de trabajo y luego, tiempo libre.

Angel: ¿Y si no tienes terminado el trabajo?

Pedro: Si no lo tienes terminado, pues lo haces mañana, tú no tienes prisa, tú lo que quieres es pasártelo bien, yo por lo menos. Yo quiero sobrevivir.

Paco: ¿No crees que también es importante una tarea de investigación, para ver el entorno nuestro, dónde nos encontramos ahora mismo, saber los inconvenientes que tenemos alrededor y poder investigar nuestro entorno y centrarnos un poco mejor y adaptarnos al nuevo medio? Os habéis olvidado de eso y creo que también es importante.

Angel: Es que como sigamos haciendo normas como antes, vamos a terminar igual.

Paco: Por eso precisamente, porque te tienes que adaptar al nuevo.

Angel: Sí, pero si estamos estudiando el medio buscando otras soluciones, vamos a terminar como estábamos antes, con un jefe y los demás siguiéndole.

Javier: Creo que no hay ninguna mujer que tengamos que investigar.

José Luis: Lo que tienes que investigar es por tu bien, porque si no conoces el medio en el que vives...

Pedro: Y si a alguien no le gusta investigar, pues que investigue en el tiempo libre.

Angel: Sí, pero si hay que investigar, lo haremos todos.

Pedro: Pues si a mí no me gusta investigar, no investigo. Me puedo quedar dos horas más trabajando y los demás que investiguen.

Javi: Pero bueno, eso sería un intercambio, pero si hay una obligación de investigar tantas horas, el hecho de ser ocho no crea una obligación, el ir a por comida en parejas es una obligación, siempre hay que tener ciertas obligaciones.

Angel: Pero no muy estrictas.

Paco: Dijimos una cosa antes, que ha habido uno de nosotros que ha dicho que no le gustaba la monotonía, entonces si empezamos con las obligaciones vamos a terminar en algo muy monótono, como antes.

Pedro: Además si tenemos compañerismo, podemos cambiar de...

Javi: Es que para conseguir lo que necesitamos, los alimentos, etc., necesitamos obligaciones para conseguirlos, porque a lo mejor los primeros días ayuda todo el mundo, pero puede llegar a un límite en que alguno se canse y no lo haga.

Pedro: Peor para él.

Félix: Pero por eso es tan importante que nos conozcamos unos a otros y sepamos cómo piensa cada uno.

Javi: Y si te das cuenta de que una persona va a faltar a hacer sus obligaciones, ¿qué haces, qué le váis a decir, que se vaya, que se las apañe solo, que se separe del grupo? porque tú eres un miembro igual que él.

Javier: De todas formas si hay un individuo de esa índole entre nosotros, te aseguro que se iría por su propia cuenta, porque no aguantaría. Es una postura muy radical, me parece un poco extraño que se mantenga con nosotros.

Javi: Bueno, es que lo de las obligaciones, es que lo estáis manteniendo vosotros.

Javier: Es que estamos hablando de obligaciones, pero son mínimas.

Javi: Eso es lo que te estoy diciendo. Obligaciones para autoabastecernos y no obligaciones de decir vas a tener abierto los servicios de tal a tal hora.

Javier: Es que Paco, cuando ha querido decir lo de investigar, quería decir no que investiguemos todos, ya que no todos tenemos cualidades, aquí sólo hay dos científicos, sociólogos y técnicos en la materia, entrenadores de fútbol y de baloncesto, etc., pero sólo tenemos dos físicos.

Pedro: Esa posibilidad que decíais de que uno no quería hacer una cosa, si dijimos que nos teníamos que respetar todos, tenemos entonces que respetar el trabajo de cada uno.

Javi: Sí, pero en la sociedad que había antes también tenían que respetarse unos a otros, y no lo hacían.

Pedro: Pero ahora somos ocho y es más fácil.

Félix: *Eso creo que sucedía por el desconocimiento que existía de las personas,* porque en una ciudad había mucha gente y no se conocían. Pero ahora mismo nos podemos conocer, todo es importante para la armonía que hay entre esta gente. Yo pienso *que aunque alguien fuera muy perezoso, por sólo mantener la armonía y sentirse bien con* el grupo se aguantaría los disgustos, que no serían muchos.

Pedro: Además, antes, a lo mejor sólo guardabas respeto a los padres, que eran las *personas que te mantenían. Ahora no puedes depender de tus padres y a lo mejor, antes* te metías con el vecino de enfrente porque sabías que no podías hacer nada, pero ahora sabes que tienes ocho compañeros, que dependes de ellos y que cada uno de nosotros *dependemos de todos los demás.*

Javier: Esto que dice Paco es un incentivo, es como una continua motivación, no como en la antigua sociedad que tú ibas por la calle y te encontrabas con uno de tu misma especie y no le saludabas. Ahora no podemos hacer eso ¿por qué? Porque somos ocho. Tenemos la posibilidad de que todos nos conozcamos, nos respetemos y por todo ello trabajar juntos, porque si no trabaja uno, yo, por ejemplo, a los demás los perjudico, pero tú también te perjudicas. Antes pasaba que la sociedad era tan grande, el sistema era tan

complejo y masificado que existían multitud de problemas por falta de comunicación. Antes, cuando tú perjudicabas, se repartía entre tantas personas que apenas lo notaban, pero aquí se nota.

(Silencio).

Javi: Pero lo que quiero decir es que, por ejemplo, no que una de las ocho personas diga que le gusta, sino que se vea que es necesario investigar; aunque el otro diga que es necesario yo tengo que respetarlo y voy a hacerlo, aunque no quiera.

Javier: Pero si él no sabe, el que tiene que investigar es quien tenga cualidades, quien tenga la carrera, como dijimos.

Pedro: A mí no me gusta la sociedad de antes.

José Luis: Yo pienso que hay que investigar sobre el propio medio en el cual vamos a vivir toda la vida que nos queda, o sea, que tenemos que investigar este medio para saber qué problemas nos oculta y qué beneficios.

Javi: Lo que pasa es que quien no investigue tendrá que hacer el trabajo de esos que investigan, en vez de trabajar cuatro horas tendrían que trabajar más. Quiero decir, que las horas que los demás investigan, el resto trabajará en otros menesteres, que esa obligación siempre existe.

Javier: Pero no la obligación...

Javi: No la obligación de ¡tú haz esto!

Pedro: ¿Y qué más podemos proponer?

Paco: ¿Y en cuanto a la posesión de objetos?

Angel: La compartición de todo.

Javier: Hay piezas que nadie puede querer, como mi Biblia o recuerdos personales.

Pedro: Nos deberíamos prestar todo, como buenos amigos y compañeros.

Angel: De todas formas hay objetos que no te sirven para nada, como por ejemplo, un reloj, no sirve para nada.

José Luis: ¡Cómo que no, para medir el tiempo!

Angel: Y ¿para qué te sirve el tiempo, para saber qué te queda de vida?

José Luis: Para controlar el tiempo en las actividades, por ejemplo.

Angel: Pero ¿para qué te serviría el tiempo que te ocupan las actividades?

Félix: Es que no es plan que os pongáis a vivir ahora en plan vegetal.

Angel: Si te apetece levantarte a tal hora, lo haces.

José Luis: Pero no se puede hacer así porque te quedas dormido, sin hacer nada.

Angel: No, porque se me tendría que obligar a hacer mis tareas.

Javi: Las obligaciones es que las estás pidiendo.

Pedro: Pero para eso creamos esa forma de convivencia.

Angel: Pero cada uno tendría e interpretaría las cosas de diferente forma. Podría tener una gran libertad de interpretación. A lo mejor hay alguien que no quiere hacer cosas, como hablar con los demás, hacer cosas en común no le va, le gusta permanecer independiente de los demás.

Paco: Es que ya anteriormente hablamos de la soledad.

Angel: Sí, pero puede ser un solitario que no le gusta la masa.

Paco: Sólo aprovecharse de los demás.

Angel: No, no sería para aprovecharse.

Paco: O estamos juntos para todo o estamos separados.

Angel: Hay personas a las que no les gustan las masas.

Félix: Pero ¡qué masas, si somos ocho! Eso no son masas.

José Luis: Masa son un grupo de personas mayores.

Angel: Para mí a lo mejor son ciento cincuenta personas.

Pedro: ¿Os gustan las fiestas a todos?

Félix: Aquí cada uno ve la fiesta como quiere, porque hay gente que disfruta apartándose un poco, mirando cómo los demás disfrutan. Tenemos que dejar elegir a cada

persona, teniendo en cuenta la disparidad. Sería muy importante que nos conociéramos cada uno, porque en ciertos momentos te distancias un poco más, o te acercas más a unos que a otros, que no se entienda que es discriminación. Eso es muy importante.

Pedro: Claro está que si no te apetece ir de fiesta, pues no vamos. Pero si nos vamos a dejar todos de ir a la fiesta pues no lo pasaremos bien.

Javier: Pero el concepto de fiesta en cada persona es muy diferente. Cuando propuse lo de la fiesta fue simplemente para celebrar la comida, no pensaba en alcohol, etc...

Pedro: No, yo pensaba en una fiesta, no sé, con la baraja que tiene Paco podríamos echar una partida.

Paco: Y con los litros que tiene...

(Risas).

Pedro: ¿Qué pensamos hacer?

Javier: Entonces lo tenemos bien claro, el respeto a los objetos personales, dentro de lo que cabe, los compartimos, sin quitar la intimidad. Ni tampoco los secretos, quiero decir que a pesar de ser ocho necesitamos aún los secretos y la intimidad y sin que por eso haya peleas.

José Luis: Pero que no exista discriminación.

Angel: Lo que se ha dicho de cuando exista un problema, porque ayudaría a la integración del grupo, se debe erradicar la automarginación.

Javier: Se me acaba de ocurrir que podríamos hacer cada equis tiempo una especie de criba, una autocrítica personal.

Pedro: Podríamos reunirnos todos y decir cada uno lo que piensa del otro.

Angel: Esto que sirva también para aclarar las ideas.

Javier: Lo mejor de esto es que no tenemos que poner un tiempo fijo, sino que cuando creamos que sea necesario, cuando haya roces, para eso estamos, para solucionarlos. Además nos ayudará a desinhibir tensiones y enfados que así se pueden solucionar.

Pedro: Hablando de lo que habéis dicho sobre el tiempo, a mí me parece que es totalmente innecesario, ahora mismo.

Javi: Tomáis el tiempo como un instrumento del hombre para controlar su vida.

Angel: Hay cosas que antes eran necesarias o valiosas, pero aquí no sirven para nada, como mi cadena.

Pedro: No hace falta, porque vamos a morir enseguida, no estamos en una sociedad de consumo.

Luis Miguel: Eso ya lo discutimos.

Javi: Por ejemplo, el dinero no es importante, porque no tienes que comprar bienes materiales ni nada.

Paco: Hay cosas que a lo mejor nos ayudan en nuestra nueva sociedad, cosas que ya conocemos. Tenemos avances tecnológicos que nos ayudan.

Javier: Nos vamos a organizar a niveles legales, de leyes. Normas para que nadie pueda decir esto no se dijo. Para evitar situaciones conflictivas.

Javi: Yo creo que no son necesarias para ocho personas.

Javier: Me parece que sí.

Pedro: Hay ocho personas, si se pegan dos...

Javi: Pero vosotros decís que todas las personas nos conocemos bien y si hay pelea en poco tiempo se va a evitar.

Javier: Y mientras, ¿qué, nos vamos a pelear o pegar hasta que nos conozcamos?

Javi: Tú es que te enfadas con la gente que no conoces bien. Tiene que haber normas de convivencia para evitar las peleas. Necesitamos una ley porque somos personas y sobre todo porque no tenemos mujeres y los instintos sexuales...

(Risas).

Félix: Una cuestión que a mí me preocupa es la cuestión de Dios, si debemos respetar las creencias.

Pedro: Eso podríamos hacer como la sociedad de "Walden II". Sí, podríamos respetar a los demás en sus creencias.

Paco: Excepto los ritos satánicos, porque pueden romper la integridad del grupo.

José Luis: Pero para hacer ritos satánicos se necesita una mujer.

Angel: Sobre la religión, si cada uno respeta, yo también los respeto. La creencia en un propio Dios es aceptada y las propias convicciones.

Javier: Antes Paco ha dicho algo que me ha dado muchas veces la razón, que necesitamos unas mínimas normas para convivir. Que aparte del comer y el dormir tenemos que hacer muchas cosas, vamos a tener que convivir.

Paco: Entonces existe la libertad de creencia y la libertad de culto, exceptuando los ritos satánicos.

Javier: Ni perjudicar a nadie.

Pedro: Entonces lo aceptamos.

Paco: Yo pienso que se debe seguir con las creencias de que no nos perjudiquen y debemos respetarlas.

Pedro: Yo, por ejemplo, si estoy en un sitio cerrado y fumo, tendría la delicadeza de apagarlo o de salirme para no molestar.

Félix: Con respecto a las leyes debemos acertar amoldándolas a nosotros, según nuestra sociedad. No crear una ley y dejar que se estanque, porque eso pasaba antes, estaban en desacuerdo el tiempo real con el tiempo legal.

Paco: Además tenemos la ventaja de esta pequeña democracia y los problemas se van a poder solucionar rápidamente.

Pedro: Podríamos ser todos senadores.

Paco: No como senadores, sólo me refiero a tener voz y voto todos.

José Luis: Sin discriminación.

Javier: Me parece que si alguna de estas leyes que se dictaran no se escribieran, algún día en que uno tenga la razón pero los otros siete digan que no, me parece injusto entonces que en ese momento se haga caso a la ley de esos siete.

Pedro: Tampoco vas a escribirla, las aprendemos de palabra.

José Luis: Tendríamos que hacer las leyes para si algún día hay algún problema social, resolverlo.

Félix: Tenemos que mirar cómo votar para que esas leyes se lleven a cabo, para que no prive el interés personal.

Paco: No es el hecho de formar un sistema democrático, republicano o tal, yo creo que las leyes deberían estar relacionadas solamente con nuestro ámbito local, leyes para nuestra necesidad, no que no vengan a cuento.

Félix: Sí, porque lo que quiero evitar es que al dictar una ley no se contradiga con nada, es decir, con otra ley diferente. Porque ¿cuál sería la mejor? Opto por una constitución de leyes generales para así poseer una base.

Paco: Pero a nuestro nivel, porque no poseemos un sistema burocrático como el de antes. Sólo tenemos ciertas necesidades, por lo tanto, leyes antiguas, de la otra sociedad, aquí absurdas, como estafar. En este caso no hay peligro de que se estafe a los demás puesto que no tenemos ni medios ni dinero. Debemos además ejercer sanciones si se obra mal.

Javi: ¿Y qué sanción le vas o poner?

Pedro: Castigos, horas.

Javi: Ponéis unas leyes y cinco personas, por ejemplo, están a favor y tres en contra, por esas tres existe la ley. ¿Qué puede pasar si alguien se niega a acatar ese tipo de ley? Los castigos harán que nos dispersemos. Yo creo que existen unas normas no escritas, unas normas que tenemos que tener todos asumidas. Pero si no se cumplen estas

normas hablar con él y decir que debe cambiar para evitar la pelea.

Pedro: Si se pelean, intentar la reconciliación.

Javi: Intentar hacerle ver que no está bien lo que ha hecho.

Pedro: Un castigo sería que trabajase dos horas más.

Paco: En eso estoy de acuerdo, si se retrasa en su tarea que emplee más horas en recuperar el trabajo que debería llevar día a día.

José Luis: Estoy también de acuerdo.

Paco: Y en casos graves, sanciones más fuertes.

José Luis: ¿Y qué tipo de solución ves a este problema?

Paco: No es sólo una manera de coaccionar a ese individuo para integrarlo al grupo, si no, al final vamos a hacer todos lo que nos dé la gana.

Javier: Pero es que cuando entras en el grupo, entras ya en una mentalidad de trabajo.

Félix: Hay un problema, de quién puede tener la razón cuando hay dos ideas porque se puede estar haciendo lo que cinco personas quieren, pero lo más correcto sería lo que piensan esas tres. Entonces el sistema que hemos elegido iría en detrimento del progreso del grupo.

Javier: Me parece Félix que aquí hay que hacer caso a la mayoría, porque son más las personas que se benefician, aunque tú creas que sea *más* correcto otra actitud. Porque la verdad no existe, es una invención de los filósofos para llamar a una cosa que no sabemos cómo se llama.

Paco: Es lo contrario de la mentira. Debemos movernos para la mayoría, la cuestión es que sobrevivan los más posibles, por lo que tenemos que hacer caso a la mayoría. Dos personas tienen menos peso que las demás.

Pedro: En cuestión de sanidad, yo soy socorrista, yo podría ayudar a alguien si tuvieséis algún percance. Nos tenemos que ayudar unos a otros.

Javier: ¿Vamos a tener algún tipo de prioridad si hacemos caso a la experiencia?

Félix: Lo bueno de esta sociedad es que al ser un grupo reducido puedes transmitir esa experiencia rápidamente a todos.

Paco: Además en esas tertulias que vamos a montar, podemos poner en conocimiento de los demás nuestros propios conocimientos.

Félix: De la prioridad que se había hablado antes, lo más importante es la conservación del grupo ante todo. Primero, la vida de todos los componentes y después, la conservación del grupo y más prioridades yo ya no veo.

Angel: Prioridades de necesidad, si un día necesitamos más comida, pues se hace más. Sería a medida de nuestras necesidades.

Javier: ¿Contemplamos nosotros la posibilidad de que alguien pueda caer enfermo?, ¿quién realizaría sus horas? ¿mantendríamos su vida si cuesta mucho al grupo?

Pedro: Nos repartiremos sus horas y cuidado.

Javier: Uno entonces se encarga de él y otro realiza su trabajo.

Todos: Sí.

José Luis: Si alguien estuviese enfermo la obligación de todo el grupo sería que la persona más adecuada se quedase a cuidarle y los demás se repartirían sus horas de trabajo.

Angel: Sí, pero cada año habrá menos de nosotros. ¿Y cómo lo apañamos entonces?

Pedro: Yo pienso que todos tenemos la misma edad y más o menos todos gozamos de salud.

Angel: Siempre puede haber un accidente.

Paco: Pero los accidentes son cosas imprevistas.

Angel: Por eso dije que cómo nos las arreglaríamos.

Paco: El trabajo se repartiría conforme a las situaciones, las posibilidades. Cuando

sea necesario se reorganizará el trabajo, el tiempo dirá.

Javier: Yo lo decía por si en un accidente uno queda imposibilitado y de alguna forma inútil físicamente si planteamos lo que nos puede dar a nivel de conocimientos.

Paco: Puede pasar que como a un famoso físico, la imposibilidad se desarrolle en el cerebro y entonces él podría dar consejos e ideas.

Javier: ¿Y si él decide morir, nosotros qué vamos a hacer?

Angel: Yo creo que él debe elegir hacer lo que quiera con su vida.

Javier: ¿Y si alguien no se atreve a matarle?

Pedro: Alguien de nosotros se atrevería.

Angel: Sólo si está sufriendo.

Félix: Yo creo que nadie puede decidir sobre la vida de otra persona, pero ella misma sí puede decidir sobre su propia vida.

Angel: Si él ha dicho que quería morir, yo le mataba. Además es su vida y si no quiere continuar viviendo, no tiene por qué, porque en nuestra sociedad no hay trabas.

Paco: En la otra sociedad a lo mejor sí tendríamos remedios para intentar no hacer caso a esa persona y salvarla al final, pero en esta sociedad no tenemos medios suficientes para dedicarnos a la investigación de la enfermedad que le aqueja y dejar lo demás de lado.

Angel: Es un estorbo para el desarrollo, lo mejor sería su muerte.

Javier: Si él quiere seguir viviendo y quiere que nosotros sigamos intentándolo, no podemos dejarlo tirado.

Paco: Estamos diciendo que eso depende de él, él tiene libertad para elegir.

Angel: Este término "elegir" también deberíamos utilizarlo, no tan sólo para la muerte.

Javier: Imaginaos que tenemos un gran problema, que hay un compañero nuestro que tiene una enfermedad como el S.I.D.A. ¿Qué actitud vamos a tomar?, nos puede contagiar de alguna forma.

Angel: ¿Tú sabes si es heroínomano o cocainómano? Si tiene S.I.D.A. solamente nos lo puede pegar a través de la sangre.

Félix: Ya que estamos hablando de drogadicción, de estar con el mono, ¿no seremos unos adictos al trabajo, otros adictos a la diversión? y no sabemos hasta qué punto nos puede hacer daño.

Pedro: Cada uno puede tener los hábitos que quiera, mientras que no sean perjudiciales para los demás, sólo para él. Yo soy adicto a divertirme.

Félix: Imagínate que tú y cinco sois adictos a la diversión y entonces decidís que no vamos a trabajar más, etc.

Pedro. ¿Pero qué trabajo piensas hacer?

Félix: Queremos divertirnos.

Pedro: ¿Qué trabajo vas a hacer tú?

Félix: No, sólo te digo esto, que te imagines eso, entonces como hay una mayoría absoluta todos tendríamos que divertirnos sin que nos gustase y dejar de buscar comida y cosas de ésas.

Pedro: Habría que buscar comida y cosas y luego montar la juerga.

Angel: Yo pienso que hay muchas clases de adiciones. Ahora todos podemos tener adiciones, a los deportes, a las mujeres...

Paco: Estamos en un grupo y nos estamos poniendo muy dramáticos. Somos ocho personas y los problemas los tenemos que solucionar cuando pasen, no después. No nos podemos poner a solucionar todos los problemas, no hay que preocuparse de las cosas que no sabemos que van a pasar.

José Luis: Yo creo que estos problemas que pueden surgir debemos prevenirlos.

Paco: Pero has perdido un tiempo innecesario que podrías haber utilizado en otra cosa más interesante.

Pedro: Lo primero que debemos intentar es hacer lo que nos guste.

Paco: Creo que las circunstancias nos hacen vivir el presente y dejar el futuro para después, en el mismo aspecto que antes cuando hablábamos de las leyes, dijimos que con el tiempo, irían variando las leyes, de igual manera podemos ir variando todo.

José Luis: Si no prevenimos estos problemas, imagínate que en un tiempo dado, se nos presenta esta clase de problemas y en segundo lugar, tenemos que pensar cómo funcionamos.

Paco: Yo reitero lo de antes, si no surge ese problema, es que si te pones a analizar problemas, pueden aparecer muchos problemas, puede que mañana a lo mejor venga una tormenta produzca una riada y nosotros no estemos aquí, entonces no podemos ponernos a pensar en esas cosas, tenemos que vivir día a día porque estamos solos y tenemos que aprovechar las circunstancias que tenemos a nuestro favor. Lo mismo que solucionar las que tenemos en contra y tratar de evitarlas.

(Silencio).

Javier: De todas formas, debemos prevenir aquello que esté a nuestro alcance. Lo que nuestra experiencia nos ratifica día a día es que en cualquier momento pueden acaecer miles de peligros.

Paco: Eso son cosas que se adquieren con la experiencia.

Pedro: Tenemos que mirar los motivos primarios.

Javier: Pero no podemos estar siempre basándonos en la experiencia y en el autodidactismo, yo creo que tenemos que utilizar lo que sabemos para los fines que necesitamos que es la supervivencia o como le queráis llamar. Entonces lo que tenemos que intentar son unas bases mínimas de organización de normas, de como queramos llamarlas también, porque no van a ser normas, son nombres, que estamos poniendo a ciertas cosas que tenemos que hacer.

Pedro: Tenemos que prevenir todo lo que se pueda. Más vale prevenir que curar.

Angel: Aquí se ha estado hablando de normas, pero normas, normas sólo se han aprobado o dicho dos o tres. Estamos discutiendo cómo crear y llevar las normas, pero lo principal y más grave es que sólo se han hecho dos o tres.

Pedro: Pues, propón tú una.

Angel: Yo no digo propón, yo digo...

José Luis: Primero tenemos que discutir cómo ponemos...

Angel: Es que discutir sobre normas, si no se crea ninguna, no sirve para nada.

Pedro: Es que lo primero es proponer cosas y luego decidir, deliberar sobre ello.

Angel: Es que sólo se ha propuesto trabajo y diversión.

Pedro: Es lo más importante y esencial, son como polos opuestos, porque hay gente que le gusta trabajar y lo importante es hacer lo que nos gusta.

Angel: Pero también se pueden hacer otras cosas.

Pedro: ¿Qué cosas?

Angel: Es que aquí sólo se ha propuesto trabajar, hacer fiestas y se pueden hacer muchas cosas.

Pedro: ¿Qué cosas?

Javier: Jugar al fútbol.

Angel: Yo no digo jugar al fútbol, estamos ahora en un sitio, después de cierto tiempo nos podíamos ir a otro.

Javier: Eso entra dentro del trabajo y de la diversión. Dentro del trabajo, porque nos puede servir como modelo para nuestra investigación y como conocimiento de nuestro ámbito.

Paco: Y dentro de la diversión, porque puede ser entretenido.

Pedro: Sí, porque yo me puedo divertir haciendo una marcha.

Angel: Es que en la diversión sólo se han dicho fiestas, sólo averiguar el exterior.

Javier: A ver, ¿qué vamos a hacer esta noche?, necesitamos hacer una orgía.

José Luis: Yo propongo hacer una fiesta con los medios posibles que tengamos

ahora en la mano.

Pedro: A mí ahora me gustaría saber tocar la batería y aquí me puedo fabricar un tambor con los troncos de árboles, como los negros.

Paco: ¿Por qué no se ponen ustedes un poquitín más serios?

Javier: Seguro que las chicas sobre esto dirían cosas más interesantes.

José Luis: Yo creo que las mujeres lo tienen más fácil que nosotros.

Javier: Estamos hablando de las normas, pero no nos hemos parado en los castigos.

Angel: ¿De qué tipo?

Javier: Físicos, psicológicos.

Pedro: Sí, torturas chinas.

José Luis: Yo pienso que a veces los castigos son necesarios para dar ejemplo a los demás.

Angel: Depende de qué ejemplo.

José Luis: Si una persona ha infringido una ley que se aceptó por mayoría, entonces se le impone un castigo y ya no se atrevería a infringir otra vez esa norma.

Angel: O con más razón, porque tú te puedes revelar ante ese castigo.

José Luis: Es que el castigo debe estar impuesto por el grupo.

Angel: Es que yo no voy a ser tan tonto de aceptar unas cosas con las que no esté de acuerdo.

Pedro: Si hay que hacer un castigo, se hace entre los siete restantes.

Luis Miguel: Se tiene que pensar antes en la acción. No se puede dejar al culpable sin participar, no sería justo.

Félix: El castigo debe ser lo menos agresivo posible. Es muy difícil que con nuestro conocimiento de la persona se pudiera romper esta armonía. No se debería ni castigar física ni mentalmente, se debería ser comprensivo, porque estamos en una situación bastante difícil.

Angel: Yo creo que se debería reprender primero y a la segunda o tercera es cuando se le aplicaría el castigo.

Pedro: ¿Y qué pensáis de los instintos sexuales que vamos a tener?

Javier: Yo creo que es un motivo importante, pero totalmente secundario, es aprovechar esa energía que vamos a utilizar para el acto sexual para nuestras utilidades y nuestro pensamiento, administrarla en otro sentido, orientar nuestra forma de vida ante el compañerismo, la comprensión, la amistad, el conocimiento, suprimir ese instinto de tal manera que no hubiese problemas.

Pedro: Pero habría gente a la que le costaría.

Angel: Hay que mentalizarse, están las piedras, las pajas o cortártela.

Javier: Hay que mentalizarse.

Pedro: Pero es que tú estas mentalizado, tú eres muy beato.

Angel: Yo no he pisado una iglesia, sólo cuando he tenido que ir por obligación.

Javier: ¿Por obligación vas a una Iglesia?

Pedro: A mí me han obligado y no me han obligado.

Angel: Yo he ido cuatro o cinco veces, cuando me bautizaron, cuando hice la comunión y una o dos veces después.

Pedro: Pues entonces he ido yo más veces que tú. Y he ido voluntariamante, yo siempre he ido en la fiesta de mi pueblo.

Félix: Una idea bonita sería crear nuestra propia iglesia. ¿Pero quién iba a ser el sacerdote?

Javier: Tú tienes una idea equivocada, la Iglesia es una comunidad y nosotros lo somos, si no, fijaos en las decisiones, son de carácter comunitario. Si no, recordad que estamos en un mundo falto de comodidades, ya no es igual que el que teníamos antes. ¿Por qué tenemos que recordar y comparar? Ahora lo que tenemos que hacer es pensar que estamos solos, que somos personas, que debemos seguir pensando, dentro de

nuestras posibilidades, lo he repetido veinte mil veces. Tenemos que seguir luchando por lo que sea, por nada, luchar por nada es maravilloso.

Angel: Pero es cuestión de mentalizarse.

Javier: Tú te tienes que mentalizar.

Pedro: Yo, lo primero que voy a hacer en esta sociedad es pasármelo bien, lo que no hice antes lo haré ahora.

Angel: Pero eso de agobiarte lo haces si tú quieres.

Pedro: Además haces una cosa mucho tiempo y a lo mejor la aborreces.

Angel: Lo puedes aborrecer por muchas razones, pero si estás convencido, no creo.

Pedro: Pero a mí, por ejemplo, me gusta venir a clase, pero como vengo todos los días he terminado aborreciéndolo, bueno, me gustaba, porque como ahora no hay escuela ni instituto ...

Angel: Yo soy profesor, si quieres te doy clases.

Pedro: No, déjalo, porque ahora voy a intentar hacer pellas, cosas que no podía hacer antes en la antigua sociedad, voy a intentar aprovechar la situación.

Javier: Estamos cayendo en banalidades, lo que demuestra que la sociedad que vamos a construir va a ser nula, será igual que la otra. Va a ser una sociedad creada sobre intereses, va a prevalecer nuestro interés, vamos a intentar subirnos a la chepa del otro.

Pedro: Eso pasa siempre.

Javier: Lo que tenemos que intentar es tener compañerismo entre todos y hacer lo que los demás quieran y ellos que hagan lo que nosotros queramos.

Angel: Si siete están mentalizados en el compañerismo y uno no, los otros siete le mirarán con mal ojo.

Javier: Vamos a crear una sociedad llena de hedonismo, porque no vamos a ser sinceros, porque no hemos hablado de sinceridad.

Angel: Tú puedes ser sincero contigo mismo, pero no con los demás.

Pedro: Aquí uno para todos y todos para uno, como los Mosqueteros.

Angel: Tú puedes engañar a los demás y creerte a tí.

Pedro: Pero ¿por qué nos vamos a engañar?

Paco: Tienes que aprender a vivir en el grupo y a amoldarte.

Angel: Pero no es lo mismo amoldarse uno a siete que al contrario.

Pedro: Es mucho más fácil que se amolde esa persona al grupo que el grupo a la persona. Si eres una persona abierta es fácil, pero es que una persona que sea tímida es muy difícil que se acomode.

Javier: ¿Os habéis fijado? Es como lo de antes, a lo mejor hemos votado todos una ley y que uno no esté de acuerdo y que le hagamos caso a ése.

José Luis: Se tiene que amoldar a la mayoría. Ahora estamos discutiendo por las ideas, pero lo bueno de todo es que ninguno cedemos y es por lo que antes Félix ha intentado decir lo de la comprensión, lo de que fuerámos a por comida en parejas para conocernos, porque el conflicto de las ideas que iba a surgir entre nosotros es muy grande, más que nada llevamos un par de horas conociéndonos y nos estamos tirando de los pelos, cuando llevemos más de un mes, no sabremos por qué, iremos guardando rencor y nos juntaremos en cuanto podamos. Puede parecer que es una barrera que no la puedes pasar y luego la pasas.

Pedro: Puede pasar las dos cosas. Eso depende de las convicciones que haya.

Javier: Sí, si lo primero que tenemos que hacer es mentalizarnos de que tenemos que ceder, que tenemos que intentar que el otro ceda y que yo ceda porque si no cedemos ninguno de los dos estaremos como hasta ahora peleando.

2.1.5. GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Tema de discusión:

"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente:

Os váis a imaginar que vosotras sois las únicas supervivientes de una guerra nuclear. Se trata de que discutais entre vosotras con qué criterios morales os organizaríais y os gobernaríais.

Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".

Elena: Pues, no sé, yo pienso que lo primero sería encontrar un sitio, ¿no? algo para instalarnos, organizarnos, para tener un sitio donde vivir o algo de esto, ¿no?

Ana: Sí, porque después de una guerra nuclear tendrás que ir a otro país o a otro sitio, porque en ese lugar no se puede vivir, está todo destruído. Esa sería la primera decisión que tendríamos que tomar.

Teresa: Y luego a ver cómo nos organizábamos. Yo creo que tendría que haber un líder. Nos tendríamos que llevar bien, porque si no, yo estoy más de acuerdo con que no hubiera una figura política de manera que las decisiones fueran por mayoría, en las que todo el mundo siguiese una serie de pautas, pero limitadas.

Elena: Yo pienso que siempre habría, a lo mejor, alguien que llevaría un poco más a los demás.

Ana: No, porque yo pienso que deberíamos igualarnos y que cada una se repartiría un terreno.

Elena: Yo no estoy diciendo que haya una jefa, no, sino que a veces hay gente que a lo mejor puede saber un poco más que las otras y decir que es así y asá, por ejemplo, y orientar a las demás, no quiere decir que dominara, ¿comprendes?

Ana: Yo estoy diciendo que podríamos hacer como ministerios, o algo así, y cada una se encargaría de una cosa.

Elena: Yo lo que digo es que lo que podríamos hacer, por ejemplo, es rotar. Yo me encargaría durante un mes de organizarlo todo y así habría gente que se librara un poco más en el sentido de decir yo no trabajo nada, y así, pues se va viendo cómo cada una lo llevaba y a lo mejor encontrábamos a alguien que lo llevara bastante bien y lo dejáramos.

María: Sí, eso está bien, porque así no cae más responsabilidad en unas que en otras y estaría bien lo de rotar.

Elena: Además hay gente que se le da mucho mejor llevar una cosa que a otra. **(Risas).**

Ana María: Pues sí ¿y lo de procrear?

Teresa: Sería bastante difícil.

(Risas).

Ana: ¡Tú qué sabes!, si encontramos un chico de éstos, un banco de esperma...

María: ¡Como no encuentres una nueva fórmula para la procreación!

(Risas).

Teresa: No somos científicas.

María: Pero si estamos solas...

Sonia: Pues a mí, eso no se me da muy bien.

(Risas).

Teresa: Si nos quedamos nosotras ocho solas, pues somos ocho mujeres, entonces, claro, eso es muy difícil.

(Risas).

Ana: Se acabaría la especie con nosotras.

Ana Isabel: Sí, está claro.

Mª Jesús: ¿Y cuál va a ser la organización política, chica?

María: ¿Qué pasaría si sólo se quedase una? Estamos ocho.

Teresa: Si cada una se muere y tal, y si sólo queda una o ¿nos moriríamos todas juntas?

Ana: No, porque yo creo que la última que fuera viejecita no se quedaría viviendo sola.

Ana Isabel: Yo creo que debería sobrevivir.

Ana: Sí, ¿y cómo?

Sonia: Lo que pasa es que nosotras estamos intentando buscar una sociedad o algo. Lo primero que tendremos que buscar es dónde vivir, algo para administrarnos.

Teresa: Si hemos tenido la posibilidad de sobrevivir nosotras solas, tendremos que buscar un lugar fuera de nuestro país para poder vivir, porque se supone que todo estaría destruído.

Elena: Yo pienso que ya que nos hemos quedado solas, pues deberíamos buscar un lugar ideal, ¿comprendes?, un lugar que estuviera bien, donde siempre hiciera calor.

Teresa: Pero tú date cuenta que después de un desastre nuclear la vida sería bastante difícil, de hecho, para que mueran los seres humanos antes deben haberse destruido todas las plantas y animales.

Ana Isabel: No podríamos sobrevivir.

Teresa: Sí, porque la emisión de radiación afecta a todo el mundo. El problema empezaría desde el momento en que nos tuviéramos que alimentar.

Elena: Entonces nos sería imposible alimentarnos.

Sonia: Lo primero sería buscar la supervivencia y después tener la ilusión de que todo se ha acabado, tendremos que intentar sobrevivir e intentar conseguir vivir, ¿no?

Ana: Pero no estamos hablando de alimentarnos. Y pensar en el futuro.

Sonia: La supervivencia es lo principal.

Teresa: Lo primero es buscarnos la vida.

Ana: Hemos sobrevivido por algo. No porque Dios se nos apareciera. Porque entre ocho mujeres, por muy bien que nos llevemos habrá siempre rencillas, es lógico.

Elena: Sí, porque si tú tienes más que yo, o me has dicho y yo no he hecho lo que sea, o cosas así...

Mª Jesús: A partir de ese momento empezaría a surgir... Habría un momento en que yo no sé, en que tendríamos que apoyarnos unas a otras para poder sobrevivir. Y eso lo tenemos muy claro. Y cuando lo tuviésemos solucionado, ya empezaría el trasiego de que tú me mandes eso y yo no tengo por qué hacerlo, porque tú no eres tal.

Elena: Es que para eso te tienes que compenetrar bien, lo más importante es que intentáramos entre todas llevarnos bien, eso es lo más importante.

Mª Jesús: Pero eso se puede hacer entre dos o tres personas. Porque entre ocho va a ser superdifícil. Porque tú te juntas con ésta o con ésa; porque ésta se cree superior a los demás y me manda a mí y yo no quiero hacerlo.

Elena: Es lógico. Hasta ahora se da eso. Lo que hace falta es un poco de madurez y de criterio. Y decir: "yo no tengo que pensar esto porque, por ejemplo, nos reunimos

todas y se dice pasa esto, yo no estoy de acuerdo, explícame por qué, y se explica. Y nos sentimos mejor".

Teresa: Porque siempre es una sociedad. Una mayoría siempre se dejaría influir por alguien e intentaría pinchar a los demás para que le siguieran.

Elena: Pues no se le debe pinchar. Por ejemplo, estás aquí hablando, decís una cosa y yo no estoy de acuerdo, digo: "¡pues vale!, no es mi opinión pero me tengo que conformar".

Mª Jesús: Es lo mejor, tú te conformas, pero hay gente que no se conforma, sigue luchando por sus ideales, aunque todo el mundo esté en contra de ellos.

Elena: Lo que estás diciendo es que, en cierto modo, deberíamos madurar un poco en ese sentido.

Ana Isabel: De todas maneras nos tenemos que apoyar unas en otras. Si esa persona no está de acuerdo no podría vivir ella sola, separada del grupo. Tendría que tener a todo el grupo para vivir, tendría que rendirse, por decirlo así a los ideales de la mayoría, porque si no sería imposible.

Sonia: Y por ejemplo, juntarse todas y hacer como unas normas y luego ya saber lo que te va bien o lo que te va mal, exponer todas nuestras ideas, las que nos parecen bien y las que nos parecen mal y luego elegir entre ellas.

Mª Jesús: Si os dáis cuenta ya nos estamos refiriendo otra vez a las normas, se está cohibiendo totalmente la libertad de ocho personas.

Ana: Pero yo pienso que estamos poniendo la libertad en auténticas coordenadas, pero no tiene que ver nada, cada una tiene su propia libertad, lo que pasa es que la vamos coaccionando.

Elena: Pues yo pienso que no debe de haber normas, sino seguir cómo vamos a hacer las cosas simplemente. Pienso que es muy diferente. Más que decir, por ejemplo, una ley o hay que hacer esto y solamente esto, o sea que reunirnos entre todas y decir: "vamos a ver esto, cómo podemos hacer esta cosa, la vamos a hacer así o asá, si vemos que no sale bien, pues lo cambiamos".

María: Si cada una hiciera lo que quisiera, es que vamos...

Mª Jesús: ¿No os dáis cuenta que cuando conviven una serie de personas hay que poner unas normas para que la convivencia sea...

Todas: ¡Claro!

Mª Jesús: Yo creo que en cierto modo es necesario. Se cohibe la libertad pero yo creo que para poder convivir se necesitan una serie de normas, si no sería...

Sonia: Pero date cuenta que cada uno tiene unos ideales y no tiene la misma manera de pensar. Tú imagínate que a lo mejor estas ocho personas vienen de distintos países, se forman ideas distintas, entonces hay personas que están acostumbradas a darse la gran vida o a trabajar, entonces las otras personas ven de una forma distinta la vida, entonces si tú das una clase de normas tiene que ser para todas las mismas e iguales.

Ana: Yo creo que las circunstancias nos unirían bastante y lo que haríamos sería sobrevivir.Yo creo que nos compenetraríamos bastante.

Elena: Bastante bien, yo pienso que no sé, sigo pensando que no harían falta las normas.

Ana: Yo pienso que una persona es bastante legal.

Elena: Tenemos que comprendernos entre nosotras porque la verdad es que somos ocho, no somos veinte y yo pienso que dialogando se puede llegar muy lejos. No sé, podemos hacer esto de esta y de la otra manera y probar y probar. Yo pienso que con unos cuantos años nos llevaríamos bien.

Mª Jesús: Sí, pero es que a lo mejor lo que a ti te parece bueno, a lo mejor a otra persona no le puede parecer así.

Elena: Pues entonces tendríamos que hacer votaciones.

Teresa: Pero yo creo que en esa situación se solucionaría en plan democrático, ¿no?

O sea, intentando algo, si ese algo no vemos que sale bien, proponérselo a las otras siete a ver qué les parece. O sea, decidir si está bien o está mal, pero entre todas, no porque una diga ésto me parece una cosa u otra.

Mª Jesús: Pero entonces ya hay una persona descontenta. Ya habría alguien.

Elena: Pero es que siempre va a pasar eso.

Sonia: Pues no va a estar de acuerdo con esos ideales.

Ana: Es que tú misma estás en desacuerdo contigo misma.

Teresa: Pero a lo mejor, también se da a veces, que tú crees que una cosa no es buena, pero porque a lo mejor estás ciega ante ella y, a veces, pues los demás te pueden abrir los ojos, pues mira ésto sí es bueno por ésto y por ésto y tú decir está claro que no había pensado en eso.

Elena: O simplemente aguantarte.

Mª Jesús: Pero es que el aguantarse yo pienso que...

Elena: Bueno voy a poner un ejemplo, hay dos zonas, ¿no? y no sabemos decidir entre qué zona ir, una zona es más cálida y otra más fría y por ejemplo, unas cuantas de aquí piensan que quieren ir a un sitio y otras a otro. Se hace una votación y sale que nos vamos al sitio más cálido. Las que habían elegido al otro lado se tienen que conformar en lo que han elegido todas las demás.

Mª Jesús: Y si cuatro quieren ir al más cálido y cuatro al más frío, a ver qué haces.

Ana: Es que el problema está en que...

Sonia: Pues nos vamos a otro sitio y ya está.

(Risas).

Ana: Yo pienso que el problema no está en elegir una cosa sino en elegir lo del medio, por ejemplo, lo negro, vamos todas al mismo lado, si eliges lo blanco, vamos todas a lo blanco, pero si eliges lo del medio, vamos todas hacia allí, es cuando se solucionan los problemas, porque no sabemos quién tiene la razón, si las unas o las otras. Entonces creo que se plantearían nuevos problemas.

Elena: Es que no sabemos solucionarlos solas.

Ana: Entonces creo que se solucionarían los problemas porque ya no sería la libertad de una. No dependería de una, sino de todas las demás.

Elena: Pero habrá que decidirse y hay que hacer algo al respecto.

Mª Jesús: Si tú no te decides ahora, no te decides en tu vida.

Elena: Te encuentras mal, pero tienes que decidir algo. Cuando tú tienes dos cosas tú tienes la obligación de elegir una de ellas, la tienes que elegir y aunque no te guste te tienes que aguantar y coger una.

Sonia: Pero ten en cuenta que a lo mejor tienes que ir con dos partes y puedes hacer cambios.

Elena: Yo creo que deberíamos decir este sitio tiene sus ventajas y sus inconvenientes; este otro, éstas, pues la que más ventajas tuviera, ésa elegiríamos.

Ana: ¿Y si son iguales?

Elena: Joder, todo no va a ser, por favor.

Ana: Hay que pensar en todo.

Todas: ¡Anda ya!

Elena: Pero, ¿dónde hay un sitio ideal?

Teresa: Pues tu sitio ideal puede que no coincida con mi sitio ideal, por ejemplo, a ti te gustaría vivir en el Caribe, a mí me puede gustar vivir más en el Polo.

Ana Isabel: ¿En el Polo?

(Risas).

Teresa: En Canadá, entonces a lo mejor, mi sitio ideal es ese, un lugar paradisíaco con montañas y muchísima nieve y tu lugar paradisíaco es una playa superlarga, con palmeras...

Elena: Yo no hablo de palmeras sino de lo que más nos convendría a todas,

¿comprendes? O sea, ya te digo, que simplemente vamos a buscar un sitio donde haya agua y donde sepamos que va a haber comida y si lo encontramos, ¿comprendes lo que te digo?

Teresa: Pero hay más condiciones, según tu propio criterio, ¿sabes?, no todos *tenemos el mismo criterio.*

Elena: Entonces, tendríamos que buscar todas el mismo criterio.

Teresa: Sí, sí, yo estoy de acuerdo. Pero lo que yo digo es que tú no sigues los mismos criterios que los demás para elegir tu sitio ideal para vivir, porque tenga más agua, porque sea más propicio para vivir. Lo que te digo es que sería bastante difícil, por eso, porque somos ocho y a lo mejor dos coinciden, pero normalmente cada una tiene su propia opinión.

Elena: Sería la mayoría...

Teresa: Pero también la mayoría implica una disconformidad hacia los demás y ahí es donde aparecerían las diferencias.

Elena: Entonces ¿cómo lo hacemos, chavalas?

María: Yo pienso que estar cierto tiempo viviendo en un lugar y luego durante otro cierto tiempo vivir en otro lugar. No seáis negativas.

Ana: *¿Y si seguimos igual que antes? Cuando logramos tener algo lo valoramos* más, que yo sepa. Cuando no se tiene algo lo valoramos más.

Elena: Muy bien, voy a decir una cosa, si nos encontramos las ocho solas, desesperadas, ¿qué quieres que te diga?, dudo que nos encontráramos bien porque acabaríamos volviéndonos locas o algo de eso. Yo pienso que en un caso de ésos, no se puede perder nunca la esperanza y tener mucho optimismo y decir lo vamos a conseguir, lo vamos a encontrar.

Sonia: Muchas ganas de vivir.

Elena: *Se supone que ya lo hemos encontrado, porque estamos diciendo que* estamos eligiendo. Ahora el problema sería cómo nos organizaríamos.

María: Como hemos dicho antes, ¿no? Como habíamos dicho antes, lo de los ministerios y luego se repartiría el trabajo y se rotaría.

Teresa: El trabajo no tendría que ser muy especializado, por ejemplo, no tendríamos que crear el ministerio de industria.

Elena: Bueno, primero tendríamos que hacer una cosa. A ver, tenemos que ir a cortar leña, a ver quién se encarga de dibujar más o menos los planos, quién va a ir poniendo los palitos, cómo se va a ir haciendo la casa.

Mª Jesús: En la otra comunidad, como estaban los hombres, lo hacían ellos.

Elena: Es una chorrada, vamos, yo en un grupo de hombres cumplo igual que ellos, qué quieres que te diga, yo curro igual que ellos.

Mª Jesús: Yo es que soy muy cómoda, porque mientras que ellos pudieran cortar los árboles...

Ana Isabel: Pero yo ayudaría, porque lo mismo que yo le sirvo a él, él me puede servir a mí.

Teresa: Tú tienes que colaborar en grupo.

Elena: Tú dices que eres muy cómoda, pues bien, los hombres dirán que ella se encargue de hacerles las cosas de fregar los platos y todo. Yo, por ejemplo, si corto leña igual que lo hace él, él tiene que fregar igual que lo hago yo.

Ana Isabel: Además no te cortes, no hay problema.

Sonia: Lo que estaría bien es que una persona se pusiese a dibujar el plano, otra a cortar leña, y a lo mejor, mientras tú te pones en el suelo a hacer cuatro garabatos, mientras estoy partiendo leña...

Ana: Oye, partiendo de que el que está haciendo cuatro garabatos está pensando.

Elena: Perdona, pero el de los planos tiene que estar pensando ¿no? y bueno, lo mejor sería reunirnos las ocho y hablar de lo que fuéramos a hacer y luego, hoy tú cortas

leña y yo clavo clavitos y tú haces no se qué y al próximo día yo corto leña y tú eres la que clavas los clavitos y así para que no hubiera problemas.

María: Perdona que te diga, pero para hacer un plano, para construir una casa se lleva...

Elena: Pero no te vas a poner con cartabones...

(Risas).

María: Pero imagínate que estás dentro de la casa y se te cae encima.

(Risas).

Sonia: Lo mejor es hacer como los negros que se ponen ahí con cuatro palos y mira.

Ana: Oye, pues los negros no lo hacen con cuatro palos, que lo hacen bastante bien.

Elena: Yo pienso que sería como lo de Robinson Crusoe o algo de eso, la casita esa tan bonita que se hace.

Ana: No hace falta tener una casita muy bonita, porque teniendo más o menos una idea, pues la vamos haciendo. Imagínate que una tiene la idea y lo hace, y luego se cae y ¿qué mierda es ésta?, aprenderíamos mucho a trabajar en equipo, porque ahora somos muy independientes.

Elena: Yo creo que sería divertido trabajar todas en equipo, creo que sí lo conseguiríamos. Y trabajaríamos todas en conjunto, yo creo que sería bastante bonito.

Ana: Tendríamos que estar bastante unidas para esto.

Ana Isabel: Lo que pasa es que sin chicos... Sería divertido vivir con ellos, porque estamos acostumbradas a vivir hombres con mujeres, pero en cuanto llega una situación en que no hay hombres y al estar acostumbradas a vivir hombres con mujeres, pues no sé...

Ana: No nos moriríamos por ellos.

Ana Isabel: Los echaríamos de menos.

Mª Jesús: Yo creo que siempre se llevarían mejor ocho hombres que ocho mujeres juntas.

Todas: Sí.

María: Pues yo creo que igual.

Ana: Los hombres estarían más unidos, porque ellos están más compenetrados, porque juegan en equipos al fútbol pero las mujeres son más independientes.

Elena: Te voy a decir una cosa, si hay un grupo de mujeres y un grupo de hombres y el de las mujeres está muy unido y se lleva bien, es mucho mejor éste que el de hombres. Yo creo que sería ideal, vamos.

Ana: Nosotras tenemos la idea de que nos llevaríamos mal con nosotras mismas, porque somos más inteligentes e independientes que los hombres. Los hombres, tía, se ponen a hacer comida y no hacen nada.

Sonia: Ten en cuenta que el hombre no está acostumbrado a hacer ese trabajo, ¡pues normal!, pero a construir casas lo llevan mucho mejor. Nosotras sabemos cocinar y ellos construir casas, entonces pasa lo mismo, no saben cocinar, pues se ponen a construir casas...

Teresa: Nosotras a lo mejor tardaríamos más tiempo en cortar la leña pero al final lo haríamos, si no haces la casa en dos meses, se haría en tres.

Elena: Yo creo que eso no tiene nada que ver. Tardarían más o menos lo mismo que nosotras porque ellos nunca han construido casas.

Teresa: No, pero yo te digo en el sentido de que nosotras no estamos acostumbradas a hacer este tipo de trabajo y el hombre es mucho más fuerte que nosotras y tardaríamos más. A lo mejor para hacer una comida ellos tardarían más, pero si tienen los medios lo acabarían haciendo.

Mª Jesús: Ana Isabel, cuéntamelo.

Ana Isabel: Yo estaba diciendo que yo creo que a lo mejor tardaríamos menos

porque si los hombres son, bueno más fuertes físicamente, a lo mejor nosotras tenemos más inteligencia que ellos y tendríamos una ventaja en ese campo.

Mª Jesús: También puede influir mucho la edad que tenemos nosotras. Imaginaos que ocurriera ahora, tenemos dieciséis o diecisiete años.

Elena: ¡Sería horrible!

Mª Jesús: Nos iríamos mentalizando según la edad que tenemos, no sería lo mismo que le pasase a una señora de treinta y ocho años que a nosotras con diecisiete. No tenemos una experiencia suficiente y una madurez para entender todo esto.

Sonia: Porque no hemos vivido, no sabes lo que has perdido, o lo que no has perdido.

Mª Jesús: Nosotras tendríamos muchos más problemas para podernos organizar.

Sonia: De eso nada.

Elena: Yo pienso que no somos maduras todavía, pero al ocurrirnos esto nos uniríamos mucho más. Pero al ser más jóvenes, no es lo mismo una mujer que está madura y que tiene unos ideales formados y a lo mejor podría discernir las cosas con más...

Ana: Creo que la experiencia sería también traumática porque si fuera una mujer mayor, tendría miedo hasta de sus propias ideas, y yo creo que nosotras hablamos bastante bien y que nos entenderíamos más que una persona mayor.

Elena: Yo pienso que a lo mejor al principio nos podríamos comprender mejor, porque como a lo mejor no estamos maduras, podríamos ir madurando todas juntas y entonces pues...

(Risas).

Ana: Bueno, pero todas juntas, sin quedarse por ahí desparramadas.

Ana Isabel: Crearíamos una sociedad diferente, ¿no creéis?

Todas: Sí.

Mª Jesús: A lo mejor, lo que para nosotras que tenemos diecisiete años estaría bien, para otras de treinta y siete les parecería una tontada.

Teresa: Pero eso es porque es la manera de pensar de cada uno y no sé la manera de pensar no es sólo de cada uno, sino de acuerdo con su edad, pues tú, por ejemplo, tú no vas a pensar nunca lo mismo que tu madre.

Mª Jesús: No.

Teresa: Porque hay una diferencia de edad y eso se ve.

Ana: También influye la educación y también la época en la que han vivido los mayores, porque hay gente que se mantiene bien y puedes hablar con ella perfectamente pero hay otra gente pues que es mayor y con la misma edad es más cerrada, aunque intentes meter una idea no se la metes.

Ana Isabel: Date cuenta que tienen costumbres diferentes e influyen en la persona.

Sonia: Date cuenta, por ejemplo nosotras, estamos en un sitio que eres joven y tampoco sabes cómo va mucho la vida, ni tampoco la sociedad, entonces te puedes guiar un poco por lo que ya estaba hecho ¿no? Te tienes que guiar por tus propios conocimientos de ello.

Teresa: De todas formas, con ocho personas, te podrías guiar por lo hecho en la sociedad actual.

Sonia: Bueno, pero más o menos ya tienes una idea de cómo era tu sociedad. Si iba bien, pues nos podría venir bien ahora, o sea, vamos a hacer lo que nos pueda gustar y no hacer lo que no nos pueda gustar y hacer esto o lo otro.

Elena: Bueno, pues nos lo montamos. Yo pienso que la diferencia entre nosotras y los mayores es que, bueno, lo llevamos mejor, no nos traumatizamos tanto, pero pienso que luego surgirían los problemas entre nosotras, o sea, que a lo mejor ellos tendrían más paciencia para llevar las cosas y que a lo mejor nosotras nos derrumbaríamos un poco antes.

Teresa: Yo pienso que no, porque incluso al ser más jóvenes no sé, somos más

optimistas, no como la gente mayor que dice: "pues déjalo, esto no tiene solución", sin embargo, nosotras diríamos: "pues hay una solución" y seguiríamos luchando por ello. Yo pienso que nosotras tendríamos más esperanza. Por ejemplo, si a nuestros padres le ocurriera lo mismo que a nosotras, creo que se derrumbarían mucho antes, o sea, tú imagínate a nuestras ocho madres en la misma situación que nosotras, yo, por ejemplo, conozco a mi madre y sé, que bueno no sabría qué hacer.

Elena: Depende también, según la madre que tengas.

Todas: Sí.

Mª Jesús: Y yo lo que decía es que, por ejemplo, en el sentido de derrumbarte, que a lo mejor te cansabas antes e intentabas hacer la casa y a lo mejor se te caía, la levantabas otra vez y se te caía y dirías que qué horrible es esto.

Ana: Yo creo que lo llevaríamos mejor que ellos, porque ellos dirían si nos sale todo mal, ¡para qué vamos a seguir!

Ana Isabel: Te podría pasar lo mismo a ti, estamos hablando de un caso hipotético, porque ahora lo único que estamos haciendo aquí es hablar y no sabes cómo reaccionarías. Yo me estoy refiriendo a la constancia de las personas, lo mismo tu madre no se derrumbaría antes que tú.

Ana: Bueno, estamos hablando, pero...

Ana Isabel: Pero yo me estoy refiriendo a la personalidad de las personas.

Elena: A lo mejor la gente mayor tiene más paciencia, porque yo he hecho muchas veces dibujos y había cosas que me salían mal y ya me harté y empecé a hacer, por ejemplo, la cara de un gato, vino mi padre y me dijo: "bueno, esto lo tienes que hacer así, no te pongas nerviosa".

Sonia: Mira, yo si me pongo nerviosa, sé que no me va a salir bien porque llevo ya muchos años y sé que no me va a salir bien, entonces ya la vida te va diciendo lo que está bien y lo que está mal.

Elena: Ya, si ya lo sé.

Sonia: Tú tienes que elegir aquello que creas que te va bien o te va mal, porque date cuenta de que solamente somos ocho.

Elena: Sí, somos ocho pero también tenemos que mirar el carácter de cada una. De todas maneras, al haber variedad de caracteres entre nosotras siempre, al principio, a lo mejor es más difícil, pero con el transcurso del tiempo, a lo mejor llegaba otro y diría que cómo podríamos hacerlo. Yo pienso que nos íbamos a apoyar.

Ana: Yo creo que al principio sería malo y después sería bueno.

María: Yo creo que al principio sería mejor porque estaríamos más compenetradas que al final, que se pasaría del grupo. Yo pienso que el carácter de una persona se impone al principio.

Elena: Pero yo estoy hablando de que nuestros caracteres fueran diferentes...

María: Ya, pero al principio también podéis tener otros caracteres.

Elena: Ya, pero al principio podrían chocar un poco, pero luego nos iríamos compenetrando.

Mª Jesús: O también al final, porque al principio intentaríamos sobrevivir, pero cuando ya tuvieras todo hecho puede que empezásemos a chocar.

Ana: ¿Y cuando fuésemos ancianitas?

(Risas).

Sonia: Para sobrevivir ten en cuenta que ya tenemos todo esto montado y empezaríamos a decir que qué íbamos a hacer, para qué estamos ahí si no vamos a tener nada que pueda continuar lo que nosotras hemos hecho, que para qué nos vamos a matar a trabajar, para dos años que vas a vivir o tres años y que esto no pueda continuar.

Teresa: Pero no sé, lo haces por ti, por mantenerte viva. Porque desde el principio podríamos tumbarnos a la sombra de una palmera y decir: "bueno, hasta que me muera sigo así". Pero date cuenta que hemos estado haciendo una casa, repartiéndonos el trabajo

y yo pienso que no es cuestión que lo hagas para los demás, y que los demás continúen lo que tú has hecho, sino simplemente para hacerlo para ti y poder sobrevivir y poder tener un futuro en el que puedas pensar.

Sonia: Pues es que llega un momento en que dejas de luchar por todo, generalmente la gente lucha por algo que tenga salida, por la especie.

Ana: Al final, cuando te das cuenta de que no hay salida, tú tienes que pensar lo contrario para poder salir de todo esto. Los ancianos por eso de la vida futura después de la muerte, intentan hacer que los animales no mueran, para que luego se les reconozca en la otra vida. Por eso creo que nosotras haríamos lo mismo, no nos podemos dejar engañar pensando si hay alguien más que nosotras, e intentar nosotras sobrevivir.

Elena: Pero yo creo que al final no hace falta eso, lo que quiero decir, en cierto modo, es que vivir para los demás, yo pienso que no haría falta, sino vivir un poco por ti.

Ana: Es que tú eres una egoísta.

Elena: Déjame acabar, no es egoísta pero podríamos, no sé, tampoco sería todo horrible, podríamos pasar una vida mejor entre todas, hacer no sé qué, inventar cosas...

Ana: Mira, al principio seríamos muy egoístas e intentaríamos vivir sólo nosotras, pero luego diríamos que para quién hemos dejado todo esto, para qué hemos luchado...

Elena: Tú eres la egoísta, yo no lo soy, o sea, como diciendo que tienes que hacer las cosas para los demás, por ejemplo, decir "esta casa la he hecho porque si encuentro a alguien tiene que ser para alguien", o sea, yo no la he hecho por nada. Sin embargo, tú estás diciendo: "yo esto lo he hecho para mí, para nosotras".

Ana: Yo no estoy diciendo...

Elena: No para decir esta casa la he hecho para nosotras, pero tenemos que encontrar a alguien para que siga con la casa.

Ana: Tú lo haces egoístamente porque quieres sobrevivir tú. Pero llegará un momento en que digas que la hemos dejado para alguien, quiero que eso que he hecho yo perdure, sencillamente porque es tu forma de ser. Entonces empiezas a pensar en los demás, en un principio creo que serías egoísta pero luego cambiarías.

Sonia: Es que lo que estás diciendo ahí, es que tú eres egoísta, ¿por qué intentas vivir? Ten en cuenta que somos ocho, entonces no eres egoísta, lo que intentas hacer es buscar la supervivencia propia, eso no es ser egoísta.

Elena: Pero no era eso lo que estaba diciendo...

Sonia: Estás diciendo quedarte tú sola y dejar a los demás que mueran, eso si es ser egoísta, somos ocho, entonces lo que hagamos lo tenemos que hacer en colectivo.

Ana: Pero es que lo primero que haces es pensar en ti.

Sonia: Yo pienso que no, entonces eso es ser egoísta, en cuanto a la sociedad.

María: Es como si no estuvieras viviendo con nosotras sino sola.

Ana: Sí, pero en un principio, ya que solamente miramos por nuestra supervivencia, no se trata solamente del egoísmo de la persona sino de todos.

Eva: Pues yo quiero que esto siga porque si un día me muero quiero que las demás sigan con ello, pero...

Elena: Yo creo, sigo pensando que la egoísta eres tú, porque en cierto modo, si quieres, por ejemplo, imagínate que compras una parcela, ¿no? y dices, ¡bueno!, pues voy a hacer una casa, la haces y te haces vieja, y dices esta casa no quiero que se pudra ahí y quiero que sigan mis nietos porque para algo la he hecho. Es como si estuvieras diciendo que esta casa la has hecho para que mucha gente pueda vivir en ella.

Ana: Pero es que tú estás pensando en sobrevivir, te paras y dices: "para qué voy a sobrevivir si luego no va a haber futuro, si cuando yo muera no va a haber nadie más, para eso me muero y se acabó". Eso es egoísta.

Teresa: Pero si luego no hay nadie más, Ana.

Ana: Pues por eso.

Teresa: Es que somos sólo ocho chicas en el mundo, no hay nadie más. Tienes que

luchar por tu propio futuro y por el de las ocho que estamos.

Elena: Y además ¿para qué quieres que haya más gente luego, para qué lo quieres?

Ana: Tía, pues sencillamente pues si nosotras disfrutamos de la vida, los demás también lo pueden hacer.

Todas: Pero si es que no hay nadie.

Ana: Pues puede haber alguien más.

María: Lo único que puede haber con vida son plantas y animales.

Mª Jesús: No, porque si hubiese habido una catástrofe nuclear...

Teresa: Es que no queda nada.

(Risas).

Elena: Bueno, pero imaginando que hubiese alguien o un grupo, éste se preocuparía por ellos, no vas a estar tú preocupándote por otro grupo y dejar a las demás.

María: Le pedirías ayuda.

Elena: Sí, pero no vas a estar buscando desesperadamente. Por tener un aliciente de vida, yo por lo menos, intentaría seguir viviendo por mí, por encontrar a alguien.

Sonia: Sí y a lo mejor eso te ocurre, por ejemplo, en mi casa me dicen: "bueno, quiero dejarte esta casa para cuando te cases que tengas tu piso". Y yo digo: "pues no, porque yo quiero luchar por conseguir lo mío y por mi propio esfuerzo, para que luego no te digan en la cara pues tú te has casado, tienes un piso y no has luchado por nada". Entonces tú tienes que luchar por tí misma o yo quiero conseguir algo que no he conseguido y lo consigo.

Elena: ¡Claro!

Sonia: Pero lo que habláis del egoísmo yo es que no lo veo por ningún lado, ni por Ana ni por ti, nada.

Elena: Yo no quiero decir que sea egoísta, pero saber la forma de hacerlo según como piensa ella, o a lo mejor es que no es egoísta sino que no piensa en ello, sino que solamente piensa para ella y no para los demás.

Sonia: Es todo lo contrario de lo que piensa.

María Jesús: Bueno, hemos formado la sociedad, ahora ¿qué aceptaríamos y qué no aceptaríamos dentro del grupo?

Ana: Animales.

Sonia: Animales no hay.

María: Pero si no hay animales, cómo vamos a...

(Risas).

Ana: En el desierto, pensad que hay plantas y animales raros que no gustan.

Mª Jesús: Bueno, ¿a ver qué cosas aceptaríamos entre nosotras y qué no aceptaríamos?

Elena: Lo primero que deberíamos hacer es que todo lo que quisiéramos llevar a cabo, lo debatiéramos entre nosotras.

María: Bueno, seré cabezota pero si no hay animales ni plantas ¿de qué íbamos a vivir?

Ana: Tienes que pensar que has sobrevivido por algo...

Mª Jesús: Pero tienes tu vida que es lo más importante...

María: Pero una vida sin alimento.

(Risas).

Ana: Si has sobrevivido, imagínate en una habitación también ha sobrevivido esa silla, esa mesa.

María: Pero es que una silla no usa los alimentos.

Ana Isabel: Al principio se intentaría sobrevivir como se pudiera, luego ya veríamos.

Mª Jesús: Imagínate que cuando surgió el holocausto nuclear llevábamos todas una mochila llena de comida.

(Risas).

Elena: Yo de todas maneras pienso que si llegara a ocurrir una cosa así, bueno, suponiendo no tener comida, tendrías que hacer lo posible por poder vivir...

Mª Jesús: Te comerías la tierra, ¿no?

Sonia: Bueno, más o menos, puedes comer hojas, etc.

María: Hojas no.

Sonia: Sí.

María: Hojas no puedes porque no hay.

Mª Jesús: Bueno, pues nos vamos a otra parte.

Ana: Crees que somos científicos.

María: ¡Pero venga!, que no me habéis contestado.

Elena: Que estamos las ocho y que no sé, que hay una zona que no le ha afectado.

María: Bueno eso ya es otra cosa.

Elena: Vale, pues sigo. Hay plantas y agua y a esa zona no le ha afectado, o sea, es como si fuera en cierto modo una isla, no podemos salir de ahí y tenemos que organizarnos, lo primero, una casa.

Mª Jesús: También una serie de normas de tipo moral que todas tengamos que seguir.

Sonia: La casa ya está hecha.

Mª Jesús: Joder, lo que dice Ana, ¿qué creéis vosotras moralmente que aceptaríais y que no aceptaríais?

Sonia: Yo pienso que lo primero que tendríamos que hacer es contarnos un poco cómo deseas llevar esto, no se lo que tú has visto, cómo te has sentido y qué crees...

Ana: Yo creo que al principio cuando nos hemos decidido a hacer la casa ... No, no, en serio, yo pienso que cuando ves que todo está estropeado te reúnes y expresas tus propios sentimientos.

Elena: Pero yo creo que no vamos a decir todas que no hay hombres.

Mª Jesús: Pero eso se da por hecho. Porque lo primero sería decir: "¡vaya qué mala suerte, pero qué buenas somos!" Lo hemos pagado, en una palabra.

Elena: No señor, porque tú no has hecho nada por eso.

Mª Jesús: Tú, en cierta manera, has contribuido.

Elena: Yo no he contribuido en nada, porque, ¿qué quieres que te diga?, no estoy nada de acuerdo con todo esto y a mí me han creado y yo estoy aquí, no...

Ana: Pero tú no te rebelas, entonces ya...

Elena: Y ¡cómo me voy a rebelar yo sola! Decidme cómo nos vamos a rebelar ocho contra todo esto.

Ana: Sinceramente hay que unirse.

Sonia: Espera un momento, hemos dicho que empezamos a hablar de nuestros problemas morales, qué vamos a poner, qué no vamos a poner, es que no tiene nada que ver, no tienes ningún problema que te impida...

Mª Jesús: A lo mejor hay cosas que moralmente no están bien para ti, como el asesinato y estaría bien entre nosotras por si hay alguna por ahí que...Es lo primero que se podría prohibir y también no robarnos unas a otras.

María: ¡Para lo que hay que robar!

(Risas).

Mª Jesús: Imagínate que entre nosotras hay una que tiene una pepita de oro y le hace mucha ilusión llevarla colgada y a nosotras también.

María: ¿Y no sería mejor repartir?

Elena: Pero te la has encontrado tú y no se la vas a quitar y partirle la cara.

María: Pero es que cada una tiene que comprenderlo, es tuya y ya está.

Mª Jesús: No me digas que no hay en todo el mundo el típico egoísmo, de decir: "bueno eso es tuyo, pues ahora veréis".

Ana: Pero entre nosotras no se daría, yo creo que las cosas se han hecho así para

que no ocurra esto, o sea para no entrar en enemistad, para no quedar en ridículo. Tenemos que respetarnos todas, no sé, pues en lo de la pepita de oro, si yo por muy amiga que sea tuya a mí me apetece llevar tu pepita de oro pues...

Teresa: Pues se la prestas.

Sonia: Pues se la presto, pero es que date cuenta de que yo te la pido pero tú no me la dejas...

Elena: Pero estamos hablando de cosas muy materiales.

Ana: Es que somos materialistas.

Mª Jesús: Más o menos, pero todos somos materialistas.

Elena: Bueno, pero yo pienso que si ha sido ella quien la ha encontrado, yo creo que podemos decir: "vamos a encontrar otra que a mí me pueda gustar".

Mª Jesús: Elena, es nuestra manera de ser, pero hay gente...

Elena: Pero estamos hablando de nosotras ocho.

Mª Jesús: *Es que yo no conozco a fondo a las ocho. A lo mejor, puedes ser en* cierto modo egoísta y decir: "tú lo llevas, porque yo lo quiero".

Elena: *Chus, perdona que te diga, pero yo eso lo veo de un crío, no sé...*

Mª Jesús: Somos crías.

Elena: Somos crías pero no para tanto, ¿no?

Teresa: No sé, tampoco sabrías cómo actuarías ante esta situación, no sé, a lo mejor ahora llevas un reloj que a mí me gusta, aunque sea una tontería, a mí no se me ocurre quitarte el reloj, pero no sé cómo actuaría en ese caso, porque yo simplemente a lo mejor me lo llevaba.

Sonia: *Yo creo que a la persona que le pasase algo de esto, no podría sobrevivir sin* tener algo.

Teresa: *Yo pienso que tenemos que guardarnos algo y si tenemos un reloj que nos* recuerde lo que hemos sido, lo que hemos hecho antes de haber pasado esto, yo pienso que te agarrarías a eso, es como un recuerdo.

Elena: Te voy a decir una cosa, ya eso está ahí y te recuerda pero no en el sentido de decir posesión, tiene que ser mío y sólo mío, ¿comprendes?

Teresa: No es posesión pero es agarrarte a tu propio pasado, no decir que existían unos compañeros de clase, una familia que yo ahora mismo no tengo ¿no?, pues yo qué sé pues me agarro a lo que tengo.

Elena: Porque es tuyo y es tu recuerdo, compréndelo.

Teresa: Pues es igual que si veo tu reloj, y me recuerda al que tenía cuando yo tenía siete años, yo que sé...

Mª Jesús: O sea, que aunque fuésemos ocho y no hubiera nadie más en el mundo, no sé, imaginaos que nos encontramos una mina de lo que fuese, yo creo que seríamos capaces de matarnos las unas a las otras aunque no tuviese ningún valor y no existiese nada más, yo creo que aunque nos diésemos cuenta de que ahora no vale nada, lo haríamos.

Ana: Acabo de decir que no hay nadie, ni nada más en el mundo y ahora me estáis diciendo que nos vamos a encontrar con una mina.

Mª Jesús: Yo creo que sí.

Elena: Te veo más materialista en eso que estás diciendo, es como decir que, por ejemplo, que estamos las ocho y nadie más y lo haría porque la gente que está ahora lo hace, es como si dijeséis que existe otra gente, te encuentras una mina y matarías. Yo, *¡qué quieres que te diga!, yo puedo matar por cosas pero por dinero o una mina no mataría.*

Ana: Yo mataría por hambre.

Elena: Ni en estos momentos, ni ahora. Mira, como has dicho, por comida, sí se podría matar. Con el dinero, ¿qué quieres que te diga?, no te va a servir para nada.

Mª Jesús: Pero date cuenta que eso antes era un signo de poder.

Elena: ¿Y para qué lo quieres ahora?

Mª Jesús: Elena, es que ha habido muchos casos, no sé si habéis visto las típicas películas...

Sonia: De vaqueros de esas que tienen muchos...

Elena: Mi punto de vista sería que lo del reloj es absurdo. Ahora, por el tabaco, sí, porque imagínate, Chus fuma, yo no, pero da igual, entonces a lo mejor nos podríamos pelear por decir que sólo quedan dos y yo quiero fumármelos y no le va a quedar nada más, o sea, es como decir, es que es el único que queda y quiero disfrutarlo yo, y entonces a lo mejor me la cargaba...

Mª Jesús: Te aseguraría que no mataría por fumar, vamos, es que ya no fumaba.

Elena: O sea, ¿matarías por oro y no por fumar?

Mª Jesús: Yo no sé.

Elena: Cuando el oro no te va a servir para nada...

María: ¿Es que fumar te va a servir para algo?

Mª Jesús: Elena, yo no sé.

Elena: Da igual, por algo que fuera necesario, por ejemplo, el oro no le era necesario a ella, ahora tú sin comida no puedes vivir o imagínate que te gusta mucho fumar, como estás haciendo ahora. Imagínate que te gusta mucho, pues es como decir es mi último cigarrillo, ¿comprendes lo que quiero decir?, pues me lo tengo que fumar.

Mª Jesús: Elena, ¿sabes lo que puedes hacer?, pues te buscas una hoja.

Ana: ¡Vas a estar toda tu vida con unas hojitas!

Mª Jesús: No sé, Elena, yo por un cigarro no mataría, pero por oro, a lo mejor, ahora mismo te digo que tampoco, la razón en este caso no sé, porque siempre te queda la esperanza, bueno y si la sociedad sigue la evolución...

María: ¿Pero cómo va a evolucionar?

Mª Jesús: Nuria, tú en este momento, lo estás pensando, y ¿si evoluciona y ha quedado más gente?

Elena: ¡Somos ricas las ocho!

(Risas).

Mª Jesús: Como se suele decir "el hombre es un lobo para el hombre", que somos todos unos egoístas y la prueba está muchas veces en la falta de compañerismo, en lo que pensamos unos de otros, en cuanto al respeto...

Elena: Uno de los primeros puntos sería ése, la falta de respeto que nos tenemos unos a otros.

Mª Jesús: Tú dices que las ocho seamos ricas, y ¿por qué a la gente que está pasando hambre no le das un poco de comida?

Elena: Porque en Etiopía están "caput", ¿qué quieres que te diga?, somos unas egoístas.

Mª Jesús: ¡Ahí está! Todos somos unos egoístas como tú afirmas.

Nuria: Porque están muertos.

Ana María: Es verdad, podríamos adoptar un niño.

Elena: Es verdad, somos las únicas supervivientes.

Nuria: Imagínate que en otra parte hubiera más gente, como ha dicho aquí Mª Jesús, yo quiero ese oro por si acaso luego...

Mª Jesús: ¡Claro!

Sonia: Es que tú misma tienes que pensar que estás viviendo. Tienes que pensar tú lo bien que te lo has montado. Lo tienes todo y no puedes exponerte a que vayas recorriendo todo el mundo y recogiendo a toda la gente que has visto.

Ana María: Pero tía, te agarras a lo que puedes.

Sonia: Pero es que para vivir siempre hay que hacerlo con esperanza, si no se vive con esperanza, no hay nada.

Ana María: Se trata de engañarte a ti misma, te engañas a ti misma y engañas a los demás.

Sonia: Es que si no, ¿para qué vives? Tú tienes que tener ilusión por algo que haya en el futuro. El dinero hace ilusión, estoy de acuerdo.

María: Ana, tú te estás contradiciendo, has dicho que lo dejarías por los demás.

Ana: Porque, es que mira, si alguien no se pone en contra ¿cómo se va a desarrollar una discusión?

Ana Isabel: Entonces tienes que tener una idea, no puedes tener dos. O hay alguien, o no hay nadie. Porque tú antes has dicho...

Ana María: ¿Por qué tengo que dejar la casa para alguien, por qué tengo que pensar en alguien, por qué cuando termine de hacerlo me encontraré vacía? Ya lo tengo todo y ¿ahora qué hago yo? Tienes que engañarte.

Nuria: Pues construye más cosas.

Ana María: Sí, ¡hombre!, construye más cosas.

Mª Jesús: La verdad, en el momento en que tuviésemos todo hecho, nos sentiríamos como si no hubiese más motivos para seguir viviendo. No puedes tener un hijo, porque no hay órgano procreador. **(Risas).** Es como si dijésemos que ya lo hemos hecho todo, pues a vivir, a tumbarte en una hamaca, no hay libros, no hay nada.

Elena: No, tía, se organizarían cosas. Esperad, un momento, estamos hablando *como si no tuviésemos imaginación. Pues no sé, veríamos un charco, pues todos a* bañarnos, a hacer el "pringao".

Mª Jesús: Al principio sería divertido, el primer mes también, pero el segundo ya resultaría aburrido.

Elena: Pues volveríamos a intentar hacer algo.

Sonia: Sería cuestión de imaginarse que en el futuro alguien te va a suceder y dentro de equis años va a venir y se va a poner a vivir como tú. Voy a construir monumentos por ahí con paja para que reconozcan que yo he vivido para algo, con la ilusión de que alguien va a vivir donde tú; luchar por algo, sencillamente por algo, no importa el qué.

Ana María: Pero ésa es una ilusión para sobrevivir que tenemos nosotras.

Sonia: Es que vas a tener que vivir con esa ilusión.

María: Tiene razón Elena, probablemente durante un tiempo nos divertiríamos, pero llegaría un momento en el que nos quedásemos solas, estaríamos en grupos, estaríamos pensando en eso.

Elena: Pero tampoco te puedes derrumbar así.

Ana María: Tampoco te ibas a derrumbar, te entraría una pequeña depresión y nos olvidaríamos de los demás, te quedarías hecha polvo.

Elena: Tendríamos que hacer algo, pues no sé.

Sonia: Pues no se me ocurre nada, me pondría a cazar gamusinos.

Nuria: Hacemos un crucero.

Ana: Nada, no os preocupéis hacemos una balsa para conocer mundo. Así se pasa el tiempo y no te aburres.

Nuria: Cuando nos hiciéramos mayores, suponiendo que llegásemos, ya descansaríamos.

Teresa: Date cuenta de que estamos hablando de llegar a ser ancianas. ¿Os dáis cuenta de que no tendríamos medicinas?

Ana: Pero te digo que si llegásemos ¿qué hacemos?

Elena: ¡Pues vivir la vida!

Ana Isabel: Bueno, pasaría el tiempo y suponiendo que llegáramos a... Sí que te cansarías, simplemente por la edad, porque ahora mismo no tienes esa vitalidad.

Mª Jesús: ¿Os dáis cuenta que estamos pensando llegar a esa edad, que no tendríamos ni medicinas, ni nada por el estilo?

Ana María: Por eso he dicho que si llegásemos.

Mª Jesús: Que por un simple resfriado podríamos palmarla.

Ana: No hay nada, porque como hay radiaciones.

Nuria: Eso no lo sabemos.

Ana: LLegamos a viejas. ¿Qué hacemos? Han muerto todos los virus porque las radiaciones son malas para ellos y de repente ya somos viejas.

Sonia: Pero, oye, un momento, hemos dicho los problemas morales, ya hemos tratado eso de si somos egoístas o no lo somos, lo de compartir o no compartir. Por ejemplo, cada vez verías por todos lados cadáveres...

Todos: Que no, que no, que estamos en una isla desierta.

Elena: Ahí estamos, ¿no véis qué bonito es?

Nuria: Que no, eso se carboniza todo, no ves nada.

Ana: Yo creo que echaríamos de menos a nuestra familia y a todos. Nos quedaríamos muy solas.

Elena: Eso es normal.

Nuria: Yo creo que no.

Ana: Yo creo que sí, porque tú estás lejos de tu familia un mes y ya te entran ganas de llamarlos, de oir su voz.

Nuria: ¡Pero qué pesimista eres!

Ana: No, soy optimista, te estoy diciendo lo que va a suceder.

Elena: Si se mueren los padres ahora, chica, ¿yo qué quieres que te diga?, te vería mal.

Ana: No es que me vieras mal, sino que lo pasaría mal.

Elena: Pues lo pasarías mal, igual que todas nosotras, porque a mí se me mueren los padres y también me sentiría mal. Lo que pasa es que no me voy a morir por ellos.

Ana: Te estoy diciendo que en una isla desierta, de repente te das cuenta de lo que has tenido y de lo que has perdido.

Elena: Pues es lo mismo.

Mª Jesús: Estamos acostumbrados a una serie de comodidades y lujos y sería superdifícil volverse a acostumbrar.

Nuria: Pues entonces sería mejor que te murieras, de verdad.

Ana Isabel: Pero tened en cuenta, ahora, simplemente se te muere una persona querida y lo sientes, imagínate, que se te muere todo el mundo...

Elena: Pero no te vas a morir por eso.

Ana Isabel: Yo no digo que te mueras, simplemente digo que te afecta, pero que luego te recobras.

Elena: Pero el caso sería decir: "¿a ver, quiero seguir viviendo o no seguir viviendo?". Quien no quisiera seguir viviendo, pues que se matase.

Ana: Elena, ¿te puedo decir una cosa?, si estuviéramos en una isla desierta nosotras solas, seguro que nos animarías.

Nuria: Sí, nos sentiríamos muy solas.

Sonia: Pero tenéis que tener en cuenta que eso del cariño es una cosa que por mucho que quieras evitar el decir que como no tengo cariño, no tengo que ponerme triste...Ten en cuenta que el cariño es una cosa que se necesita. Entonces tú lo echarías en falta siempre y a veces necesitas que te diga alguien que te quiere o cosas así.

Elena: Yo conozco gente que se les han muerto sus hijas, que ha tenido problemas y se ha hundido en esos problemas, se ha puesto a pensar si estuviera su hija aquí y es gente que se ve vieja. Hay gente, pero mi vida sigue y tengo que seguir viviendo. Me da pena que se me haya muerto, pero ya no voy a hacer nada por remediarlo. Ella ya no está y yo tengo que seguir viviendo e intentas vivir un poco, no te puedes cerrar de esa manera.

Ana: Yo creo que la única solución de que saliéramos de este bache sería pensar en las cosas que les gustaría a las personas que han muerto que hiciéramos, que lucháramos por sobrevivir, intentar hacer cosas nuevas; sobrevivir, sencillamente eso, sobrevivir, ayudarnos unas a otras, aprender.

Elena: O por el reto de decir que estamos solamente ocho y queremos sobrevivir como sea.

Mª Jesús: ¿Os puedo hacer una pregunta, cuántas de aquí sois cristianas? Yo creo que en esos momentos tendrías un ser supremo en quien apoyarte, tendrías que decir que si me ha dejado aquí, por algo será. En estos momentos a lo mejor no te das cuenta, porque la religión es algo que te han inculcado, pero yo en esos momentos tendría la necesidad de un ser superior.

Todas: Sí.

Mª Jesús: Se te muere un ser querido y te pones a rezar. Yo no sé, es algo, no sé si os habrá sucedido a vosotras.

Elena: Yo, depende, yo no creo, no sé como reaccionaría. Yo no creo que creyera. Y por mucho que lo pensara, no sé, supongo que no creería porque, la verdad, no me puedo imaginar que pueda existir un Dios, yo no creo. Yo en Dios no creo. No me imagino a Dios.

Mª Jesús: Yo creo que tiene que haber alguien allá arriba, alguien que nos esté cuidando, que nos esté amparando.

Elena: Yo lo que tengo es curiosidad por saber lo que hay allá arriba, después de la muerte. Es decir, te mueres ¿y qué hay? Algo tiene que haber, pero imaginarme un Dios, no.

Ana Isabel: No.

María: Pero yo creo que en la vida cotidiana de hecho hay gente que cree. La gente que cree pide ayuda a Dios, pues imagínate en esa situación, pues todavía más.

Elena: Por eso te lo digo, que yo, por ejemplo, no soy creyente, pero que pensándolo, a lo mejor está bien tener algo en que agarrarte, para decir: "¡bueno, estamos solas, tiene que haber algo!"

Sonia: Pero eso depende de la opinión de cada una.

Mª Jesús: O lo que yo os he dicho, yo no soy creyente pero en esos momentos lo mejor sería tener algo en lo que agarrarte, para no estar solas.

Sonia: Una idea para luchar por algo, en otra vida. Esa ilusión por vivir, para agarrarse a algo.

Elena: Libertad de opinión, que cada una crea lo que quiera y siga los ritos como quiera, como al empezar a comer, rezar. Yo, por ejemplo, a lo mejor no creo, pero si ella cree que eso hay que hacerlo, a mí, por ejemplo, no me importa seguirlo. Sería otro punto a seguir, respetarnos en ese sentido todas, es decir, tú si crees y yo no creo, pues muy bien, yo te respeto a ti y respétame tú a mí.

Mª Jesús: Son problemas que no nos planteamos normalmente, peor que te pongas a pensarlo.

Ana: Espérate, y ¿si le hiciéramos una guarrada a una y se lo contáramos a otra?

Elena: ¿Qué?

Sonia: ¿Qué guarrada?

Mª Jesús: Yo que sé, contarle un secreto, lo que hemos estado hablando afuera.

Elena: Yo no lo vería bien. Yo, como te he dicho antes, si yo te cuento algo a tí es porque creo que no se lo vas a contar a nadie.

Nuria: A lo mejor, tú tienes más confianza con una persona, eso no lo hemos planteado, si fuéramos ocho personas distintas que no nos conociéramos de nada, entonces habría unas que se juntarían más y habría roces entre las otras. Eso va a ser muy difícil.

Elena: Sí, porque yo, por ejemplo, yo me hago amiga de Chus y Chus se hace amiga tuya y yo me enfado, me ha engañado.

Ana María: Eso es una tontería.

Mª Jesús: Sí, pero eso existiría. Normalmente existe, son los típicos grupitos de amigas de dos o tres, que se juntan con las demás pero que siempre son más amigas entre

ellas.

Sonia: Pero eso es lógico, eso lo aceptaríamos, somos ocho personas, entonces yo tengo un problema y decir a Eva ven y contarte mi secretito, pues es muy aburrido contárselo a todas.

Ana : Tú, precisamente por ser tú, se lo contarías a la persona que más confianza tienes.

Sonia: Yo pienso que no.

Elena: Podríamos intentar lo que ha dicho Sonia, sería un reto el decir todos los problemas, los contaríamos siempre, yo creo que nos ayudaríamos mucho. Imagínate que yo tengo un problema y os lo cuento a todas vosotras y me daís ocho opiniones distintas.

Nuria: Pero tú normalmente no haces eso.

Elena: Ya.

Teresa: Eso vendría con el tiempo. La primera tendencia sería la de contárselo a la más cercana, con la que mejor te lleves. Yo, por ejemplo, si tuviera un problema a la primera que se lo contaría sería a Ana Isabel, igual que Eva se lo contaría a Ana. A lo mejor tendríamos que acostumbrarnos a contarnos los problemas en alto a todas o en conjunto. Entre amigos, siempre se lo cuentas.

Elena: Pero si yo estoy de acuerdo contigo, si a mí me pasa lo mismo. Pero imagino que si tuviera un problema se lo contaría a alguien, en quien más confiara.

Teresa: Eso vendría como resultado de estar allí todas conviviendo. Cuando tienes tiempo de convivir ganas un nivel de confianza alto, porque vivimos todas juntas, porque no te puedes marchar con nadie más.

Mª Jesús: Al principio siempre sucedería, pero te acostumbrarías a contar todas tus cosas, ya que no hay nadie más.

Elena: Sería un poco más fuerte, porque estamos las ocho y habría más tensiones en cierto modo.

Mª Jesús: Si te pones a mirar, es que los problemas que vayan existiendo no pueden ser demasiado grandes.

Nuria: Es que si te pones así...

Mª Jesús: A no ser que te hayas enfadado con una, puede ser. Pero si no tienes problemas de dinero, tampoco problemas de chicos, que son nuestro problema ahora que estamos en la edad del pavo...

(Risas).

Elena: Ahí está, ahí está.

Mª Jesús: Hay que aceptar que es así, que los problemas que más tenemos ahora los vamos a tener en casa con la familia porque estamos en la edad del pavo, con los chicos o con los estudios. Son los estudios pero es que allí no habría esa clase de problemas, a no ser que...

Teresa: Tampoco tendríamos unos problemas, así como muy gordos, porque no sé, no habría cosas para tener problemas, no habría nada que te causara ningún problema, serían todos los problemas como muy superficiales.

Ana : Yo pienso que primero tendríamos que ganarnos su confianza, pero a la vez que hay confianza hay desconfianza.

Teresa: Pero es que Ana, estás conviviendo, y como dices tú estás empeñada en que nosotras lleguemos a ancianitas. Tú imagínate, no sé, si tenemos dieciséis años pues vivir sesenta años conviviendo las ocho juntas, yo creo que eso te da un nivel de confianza bastante grande.

Nuria: Al principio no, pero luego más adelante sí.

Mª Jesús: Pero yo creo que no es así, que donde hay confianza no hay sitio para la desconfianza.

Ana: Tú no eres siempre, por ejemplo, de una misma idea, puedes cambiar a lo largo del tiempo.

Teresa: Yo pienso que la confianza se hace con el roce con la gente. Tú no puedes confiar en una persona que ves cada tres años. Un poco la confianza nace con el estar día a día con la gente, a mi me ha pasado, por ejemplo, que he estado un verano con chicos y chicas pero que no he podido coger la suficiente confianza porque se ha acabado el verano, los tres meses del verano, y no los he vuelto a ver, o un mes, o quince días.

Mª Jesús: Pero si la prueba está en que simplemente nosotras cuando entramos a formar parte de 3° B, éramos unas completas desconocidas, ahora la verdad es que no hay una verdadera confianza, ¡pero yo qué sé!, más o menos confias en las personas. Ahí está, que ninguna nos conocíamos y bueno, más o menos nos vemos y las típicas charlas. Tampoco es como las personas que se conocen desde que eran así.

Teresa: Y llevamos cuatro meses de clase, así que ¡tú imagínate si llevamos sesenta años!, es un poco...

Elena: Yo creo que acabaríamos conociéndonos y sabiendo las debilidades de cada una.

(Risas).

Teresa: Es que es un año y a lo mejor no conoces a la gente tan profundamente, pero es que si llegamos a ancianitas...

Elena: *Es que no llegas a conocer a las personas completamente, es muy difícil.*

Sonia: Pero normalmente las personas cuando están juntas es cuando se dan a conocer. Por ejemplo, cuando yo entré en segundo yo no conocía a nadie, entonces me tuve que dar a conocer para que la gente me conociera en el mínimo tiempo posible para poder estar con los demás. Entonces a lo mejor tardamos en conocernos un año, dos, pero es que en sesenta años...

Elena: Yo pienso lo mismo que ha dicho Nuria, que hay gente que no se conoce.

Ana: Pero sesenta años...

Elena: *Que no, que no, por ejemplo, yo llevo mucho tiempo con mi hermana y puede* hacer cosas de las que me sorprende.

Ana: A lo mejor tú conoces a tu hermana como a tu hermana, pero no como amiga.

Elena: ¿Que no conozco a mi hermana como amiga? Mira, no hables, porque yo con mi hermana me llevo muy bien y de hecho es una de las mejores amigas que tengo.

Ana: Pero tú antes eres su hermana.

Elena: Pero tú porque lo ves como hermana, pero yo lo veo como amiga, en cierto modo. Incluso te llevas mejor con ella porque has convivido con ella desde la infancia, has estado toda la vida con ella, se la conoce pero nunca se llega a conocer del todo a una persona.

Ana: Pero si tienes una amiga de la infancia y una hermana, confias más en tu hermana que en tu amiga. Es que la amiga te falla también.

Elena: Yo pienso que eso no tiene nada que ver, puedes llevarte mucho mejor con tu amiga y tener mucha más confianza en la amiga.

Teresa: Yo pienso que por el simple hecho de que sea tu hermana no vas a tener una confianza mayor, depende del carácter.

Ana: Conoces a tu hermana porque vives con ella pero, no la conoces a nivel exterior con las otras, no te has ido con ella.

Teresa: Si es tu amiga tiene confianza y te lo cuenta.

Ana: Pero nunca te lo contará todo.

Elena: Una amiga no te lo cuenta todo, tú estás con una amiga y no te lo cuenta todo. A ti una amiga te puede contar cosas y tener dos o tres amigas y contarle unas cosas a una, otras a otra, depende.

Ana Isabel: Porque no le convenga, porque hay más cosas.

Elena: O no sólo porque no le convenga, sino porque hay cosas que se pueden contar y otras que no se pueden contar.

Ana Isabel: Hay cosas muy personales.

Elena: Por ejemplo, no sé, pienso que tienes que llevar muchísimo tiempo con una persona para contárselo todo, pero muchísimo.

Nuria: También cuenta la edad, ¿cuantos años tiene tu hermana?

Ana: No, yo no tengo hermanas.

Nuria: ¡Ah! yo creía que sí.

Ana: Tengo un hermano pequeño, pero creo que no venga mucho a cuento.

Sonia: Yo, por ejemplo, mi hermana Eva tiene casi veinte años y yo tengo diecisiete, entonces más o menos por lo que ella pasa, lo que ha pasado, yo lo estoy pasando; entonces me dice: "no hagas esto porque a mí me ha ido así, así y así" y me dice: "vete por este otro camino mejor y así te orienta un poco por la experiencia. Yo pienso que la confianza que tengo con mi hermana no es la misma que la confianza que puedo tener con mi amiga que he ido con ella desde la guardería, no es lo mismo, por mucha confianza mi hermana es mi hermana y yo que sé...

Ana: Tu hermana puede ser una amiga pero en el fondo es tu hermana.

Sonia: Mi hermana es mi hermana, pero yo con mi hermana tengo más confianza como amiga que como hermana, quizás. Por ejemplo, si yo tengo un problema con mis amigos, con los estudios o con los chicos o con algo, antes de a mi amiga se lo cuento a ella.

Ana: Mira, con ella tienes seguridad, yo te digo que tú tienes la confianza de que tu hermana, aunque se comporte a veces como amiga, te va a escuchar y te va a dar una solución y te va a comprender mejor que una amiga, porque una amiga no quiere decir que te esté escuchando verdaderamente, te puede oir pero no escuchar.

Mª Jesús: Pero hay veces que no sé, bastantes problemas tienes tú como para que encima te venga la amiga y te cuente los suyos.

Ana: Eso sí.

Mª Jesús: Pero esto también te puede pasar a ti. No va a ser siempre que venga aquí una y te diga: "¡y a mi qué me importa!", pero hay veces que estás tan absorta en tus ideas que estás oyendo pero no escuchando, como dice Ana.

Elena: Pero por lo menos te desahogas, por ejemplo, puedes tener un problema que sea muy gordo y no se lo quieres contar a nadie, y al final terminas contándoselo a una amiga y tu amiga te está escuchando, por lo menos te desahogas.

Ana: Pero tú en el fondo te quedas un poco vacía, porque tú lo que quieres es además de ser escuchada, ser oída y también quieres que te den una opinión.

Elena: No sé, yo pienso que según la personas. Yo, por ejemplo, por el carácter que tengo, o sea, a mí me gusta que me den opiniones pero al final voy a hacer lo que quiera, lo que pienso, porque a mí, me ha pasado que he tenido problemas, o me he encontrado ante algo y le he pedido la opinión a mi hermana y me ha dicho que no haga eso porque no sé qué y no sé cuantas y al final lo he hecho y me ha salido mal pero lo he hecho, no sé soy un poco...

Mª Jesús: Masoquista, ¿no?

Elena: No, masoquista no, pero es mi idea, ¿comprendes lo que te digo?, a lo mejor mi hermana...

Mª Jesús: Lo que tú piensas en principio es bueno, aunque luego a lo mejor es malo, ¡yo qué sé!, es mejor que me equivoque yo por mí misma y no que me la digan los demás.

Elena: Y no sólo por eso, si no que es tu ideal y es algo que quieres hacer y lo vas a hacer aunque luego a, lo mejor, te hayas aconsejado y te hayan dicho que te va a salir mal. Hay gente diferente, hay gente a la que le dicen: "no hagas esto porque te va a pasar esto y lo otro" y dicen: "pues no lo hago", no sé, depende del carácter.

Sonia: Yo, por lo menos, lo veo así. Yo me noto muy influída por la gente, yo siempre voy pidiendo opiniones a todo el mundo, será porque tengo poca confianza en mí misma.

Ana María: Eso no tiene nada que ver.

Sonia: Sí, tiene que ver, y mucho, Ana.

Ana María: No, yo no pienso que porque alguien pida opiniones quiera decir que tiene poca confianza en sí misma. Si una persona pide opiniones es que busca algo.

Sonia: Yo creo que es una persona insegura.

Teresa: Cuando estás muy segura de tí misma, simplemente pides opinión ¿no?, pero al final vas a seguir haciendo lo que quieras, a mí me pasa ¿no? A mí, mis amigos o mis padres o a quien yo haya pedido opinión me dicen: "no hagas eso", pero al final lo sigo haciendo aunque luego me equivoque. Luego me dicen: "tendrías que haber hecho caso a los demás", pero no sé, es mi propia opinión.

Elena: Yo pienso que luego te satisface, sabes que lo has hecho mal, pero dices: "bueno, lo he descubierto por mí misma y sé que otra vez no lo voy a hacer" y si te lo dicen los demás, siempre te queda la duda de decir: "¿y si lo hubiera hecho?"

Sonia: Es que generalmente tú cuando pides opinión a alguien miras, no sé, mira yo creo que debes de hacer esto pero luego haz lo que quieras, ¿entiendes? Siempre al final te dicen: "haz lo que tú quieras" y yo pienso que tiras siempre hacia lo que tú quieres. **(Risas).**

Elena: Bueno, seguid hablando.

Ana: Ya hemos solucionados nuestros problemas.

Mª Jesús: ¿Véis necesaria la existencia de una serie de normas y leyes?

Todas: No.

Ana: Yo creo que si somos personas responsables y estamos las ocho juntas, no hacen falta normas.

Nuria: Yo creo que si tienes una responsabilidad, unas responsabilidades no hacen falta leyes, ni nada de eso.

Sonia: Pero es que más o menos nos juntamos todas y exponemos seguir todas unas mismas cosas; eso es más o menos poner o seguir unas normas.

Ana: Tía no, porque vives consciente de que lo que es malo para ti también lo es para los demás.

Sonia: Pero yo no estoy diciendo eso, lo que yo digo es que, por ejemplo, nos juntamos y decimos:"bueno, vamos a ver qué va a estar permitido y qué no va a estar permitido o qué vamos a hacer. Las cosas que se hacen en común son como unas normas".

Ana: No, si yo la creación de normas no la veo como una forma de coartar la libertad porque creo que son necesarias pero con unos límites.

Sonia: Pero libertad no tienes ninguna.

Ana: Pero tú tienes tu libertad.

Sonia: Tú demostrarías la libertad si estuvieras trabajando y dijeras: "pues a mí este tío no me domina porque no me da la gana", ahí tienes libertad, pero es que no tienes nada en el mundo, no tienes nada que te coarte, puedes hacer lo que quieras.

Ana: Mira, sencillamente por haber sobrevivido, tienes un poco de libertad. Tía, estamos aquí, aunque sea con una postura pesimista.

Elena: Eso no es pesimista, eso es decir que estamos ocho, ocho chicas solas a ver cómo nos las apañamos, ¿no?

Ana: Hasta que tengamos ochenta años nos queda mucho.

Sonia: Y dale con las viejecitas.

(Risas).

Mª Jesús: Pero al convivir no somos completamente libres, al estar en sociedad, en una especie de sociedad...

Elena: Yo creo que podríamos ser libres si lo organizamos todo bien, porque no es como ahora que no eres libre, pero la verdad es que no puedes cambiarlo, mientras que nosotras sí que podemos cambiarlo.

Ana: Yo creo que nosotras sí podríamos cambiarlo, aquí sí hay libertad, poca, pero bueno... Pero allí no están tus padres, no coartarían la libertad de los demás pero se coartaría en otro sentido.

Ana Isabel: ¿Creéis que podríamos sobrevivir sin hombres?

Todas: Sí.

Ana: Sí, yo creo que sí.

Ana Isabel: Pensadlo en el fondo, en el fondo de todo.

Mª Jesús: A mí, digais lo que digais, yo no podría sobrevivir sin hombres. ¡Yo qué sé!, en un primer momento, ¡pues bueno!, pero llegaría un momento en que los echaríamos de menos.

Elena: Mira, yo pienso que nos íbamos a encontrar mal porque estar muchos años solas, sin chicos, la verdad, qué quieres que te diga ¿no? **(Risas).** Echaríamos muchas cosas de menos ¿no? y todo eso, pero yo creo que todo es proponérselo y decir: "mira, los hombres no es una cosa que nos vayan a impedir que vayamos a vivir nosotras y tenemos que lograrlo sin ellos y ya está".

Teresa: Yo pienso que no sé, pero al principio los echaríamos de menos y tal ¿no? Incluso nos llegaríamos a sentir mal ¿no? ¡Yo qué sé!, nunca podríamos experimentar lo que es tener un hijo, por ejemplo. Yo pienso que tampoco son imprescindibles.

Ana: Adoptaríamos un monito.

(Risas).

Nuria: Claro, podríamos hacer experimentos a ver si salen monstruítos.

Mª Jesús: ¡Quién sabe, a lo mejor sale bien, a lo mejor ha quedado algún chico! **(Risas).**

Elena: Yo creo que no merece la pena, ¿eh? **(Risas).** Es la verdad, sólo sirven para eso.

Ana **Mª:** Entonces lo mismo pensarán ellos de nosotras, no es por nada.

Todas: Seguro que lo pensarán.

Ana: Es mejor adoptar un monito o una monita. **(Risas).** No tía, en serio, yo creo que nosotras de lo malo ¿eh?, tenemos el instinto materno, pero ellos no tienen ese instinto.

Mª Jesús: Todos, en cierto modo, lo tenemos, mira, la prueba está en cuando juegas a las muñecas.

Elena: ¡Anda, anda!

Mª Jesús: ¿Tú has sido una niña que no has jugado con muñecas?

Elena: No tía, yo he tenido muñecas, pero...

Mª Jesús: Pero no sé, las tratabas como si fueran tu niño.

Teresa: Pero eso no quiere decir que puedas vivir sin un hijo. Tú imagínate a las monjas, o sea es que...

Mª Jesús: La gente soltera, es que está preparada para ello. La prueba está en las parejas que no pueden tener hijos.

Teresa: Pero eso es cuestión un poco de mentalizarse de ello.

Ana : Tú imagínate que llega un momento en que tienes treinta años.

Elena: Pero tú no te vas a morir por ello.

Teresa: Mira, yo conozco una pareja que la mujer es estéril y no pueden tener niños, pero ahí están viviendo tan felices.

Ana: Pero, ¿tú no crees que en algún momento se planteen que les gustaría tener un hijo?

Elena: ¡Pues claro que se lo plantean!

Teresa: Pero no es algo imprescindible.

Ana: Yo no digo que sea imprescindible, yo lo que digo es que en algún momento de nuestra vida deberíamos ser madres.

Teresa: Y nosotras si nos quedáramos las ocho solas, pues a lo mejor llegaría un momento, no sé, en el que tendríamos una cierta edad ¿no?, y que dijeras: "¡jo, ojalá

pudiera tener un hijo!"

Mª Jesús: Pues nada, me ponéis a mí unos lazos y ya está.

(Risas).

Teresa: Tampoco es algo como muy necesario, necesario tal vez, pero no imprescindible. Si no la vida de soltera sería horrible, las solteras no podrían vivir.

Ana: Cuando una persona se queda soltera es porque le gusta, ¿no?

Elena: *No es que te guste, hay gente que se ha quedado soltera porque no ha* podido, no ha, no ha...

(Risas).

Teresa: Y estaría bien ¿no? Que no sé, de repente pues tuviéramos, no sé, veinte años, que vinieran unos chicos que nos gustaran mucho y todo eso ¿no? pero desde luego, yo no lo veo imprescindible, eso desde luego. Igual que ellos podrían vivir sin nosotras, nosotras también.

Elena: Y sobre lo que se ha dicho antes de las muñecas, ¿también vosotras pensáis así? Mira, ¿yo qué quieres que te diga?, pienso que la gente a veces es machista y se lo imponen en cierto modo a sus hijos y yo la verdad, es que no lo veo así. ¿Por qué un niño no puede jugar con muñecas, a ver, decidme por qué no?

Ana Isabel: Porque normalmente es bastante extraño.

Elena: Pero ¿por qué extraño? A veces porque la sociedad lo ve extraño. Yo, por ejemplo, ¿qué quieres que te diga?, mi primo cuando era chiquitín le gustaba tener una muñeca y jugar con una muñeca y sus padres no se la podían dejar porque decían que era maricón y el niño no tiene nada de maricón.

Ana: Oye, que yo duermo con mi osito.

(Risas).

Elena: Y, por ejemplo, lo que ha dicho ella, las muñecas, que a lo mejor yo he podido ser rara, a mí la verdad es que nunca me han atraído, yo tenía muñecas. Yo, por ejemplo, tenía una que era muy larga, y jugaba con ella, pero no sé, no es decir que sólo haya tenido muñecas, yo, por ejemplo, he tenido clips, he tenido scalestrix, he tenido muchas cosas y me lo he pasado muy bien y he tenido pelotas y he jugado al fútbol.

Sonia: Mira, mis padres se creían que iba a ser un niño, entonces cuando nací me *habían comprado pistolas, un fuerte, sí, sí, porque estaban seguros de que yo era un niño,* pero cuando nací y se encontraron con una caja más grande que una casa, mi padre decepcionado pues dijo: "¿qué voy a hacer con todos estos juguetes"? Entonces yo era una cría pequeñita y lo primero que haces es coger cualquier cosa para entretenerte y entonces a tí te ponen un fuerte y te pones a jugar con lo que te den. Yo, por ejemplo, me lo he pasado mejor con una pistola y me ponía a tirar petardos por toda la casa y yo he jugado con mis primos siempre, con chicos y yo jugaba a los coches y jugaba a todo y yo...

Mª Jesús: *Pero por muy pequeña que seas se te desata el instinto materno.*

Elena: Yo creo que eso no tiene nada que ver.

Ana: Yo, para mí, que cuando eres pequeña te da lo mismo, cuando tienes seis o siete años te pones a jugar a las casitas.

Nuria: ¿Cómo, cómo?

Ana: Que cuando eres pequeña te da lo mismo porque te gusta una pala, te gusta un coche.

Teresa: *Pero tus padres te dicen que juegues con esto.*

Mª Jesús: Si te lo imponen, es decir, que si eres niña, tú juegas con muñecas y si tú eres niño, juegas con coches.

Elena: Es que es lo que está impuesto. Ahora no, pero es lo que siempre se ha llevado, ¿a ti te han regalado un scalestrix o algo de eso?

Mª Jesús: Yo he tenido scalextric, he tenido clips pero a mí lo que más me ha llamado la atención siempre han sido las muñecas.

Elena: Pero a tí porque te han comprado muñecas. Yo no he tenido ninguna, tía, son todos tíos y he tenido pistolas.

Mª Jesús: Yo es que tengo primos, solamente tengo una prima pequeña y yo me iba con ellos y como dice Sonia, yo jugaba con ellos a los indios; pero a mí lo que siempre me ha atraído ha sido mi nenuco y mi biberón, a mí es lo que siempre más me ha atraído. A lo mejor hay gente que tiene el instinto materno más desarrollado y está más preparado para eso y hay gente que no.

Sonia: Mi hermana juega a los cacharritos con diez años, por favor, jugando con la muñequita para aquí y para allá, y dice mi madre que esta niña es retrasada mental. **(Risas).** Es que la ves y parece una niña tonta, te lo digo en serio.

Elena: Un momento, según lo que tú estás diciendo, o sea tú tendrías el instinto materno más desarrollado que yo y yo pienso que eso no tiene nada que ver porque a lo mejor el día de mañana tú tienes un hijo y yo tengo un hijo y a lo mejor es al revés y yo quiero muchísimo más a mi hijo.

Ana: Depende de la persona, de la cultura de los padres.

Mª Jesús: Depende del carácter de cada persona. Puede ser simplemente que el cariño que no encontrabas en casa, que ellos no te habían dado, lo volcabas tú hacia el muñeco.

Elena: Pero eso no tiene nada que ver con el instinto materno.

Mª Jesús: Y yo tengo comprobado que en mi caso, en cierto modo, ha pasado eso. Yo el cariño que no encontré en mis padres, cuando nací, yo lo cogí a mi muñeco.

Elena: Eso lo veo más lógico.

Mª Jesús: Pero yo por eso tengo el instinto materno más desarrollado, me encantan los enanos, jugar con los niños.

Elena: ¡Claro!, pero eso no tendría nada que ver con el instinto materno, o sea, sería ya por otra cuestión...

Sonia: Es que ten en cuenta que todo niño va buscando el cariño, eso si lo tengo comprobado y desde luego eso no ha pasado en mi casa. En mi casa, no sé, somos cuatro mujeres y mi padre solamente, y entonces todos los niños que van allí, no quieren irse, la verdad es que todo crío va en busca de cariño, si no lo encuentra en la familia, lo busca en otro lado o lo intenta transmitir a alguien como si le estuvieran dando a él también.

Ana: Yo pienso que hasta el niño, en cierta manera, necesita expresar sus ideas y sus afectos aunque no pueda decirlo como nosotras, porque nosotras si alguien no te hace caso le dices que estas ahí, que existes. De alguna manera, el niño lo expresa con sus actos, creo que la infancia del niño posteriormente tiene mucho que ver con sus actos.

María: Creo que allí no vas a tener ninguna opción para demostrarlo.

Nuria: Habrá monos y cosas de esas.

Mª Jesús: Y papagayos, experimentamos...

(Risas).

Ana: Mujer, si tenemos aquí una científica importante.

Elena: Pero yo pienso que un mono no aprende, tiene que ser un monito chiquitito. **(Risas).** Pero no aprende a ponerse un plato, ni a comer contigo.

Ana: *Elena,* comprende.

Nuria: Que sí, que sí, que si le enseñas puede aprender.

Mª Jesús: Pero si tú le enseñas a sentarse en una mesa y a comer...

Elena: Si lo hace es porque se lo has enseñado.

Mª Jesús: Pero es igual que los niños.

Elena: Quiero decir un niño que va creciendo.

Sonia: Un niño también aprende a andar, a lo mejor a los tres meses la madre le empieza a poner las manos en el suelo para que el niño empiece a andar a gatas.

Nuria: Y si a un niño no le enseñas nada, no hace nada.

Elena: ¡Por favor, no me compares a un niño con un mono!

(Risas).

Nuria: Si tú le enseñas cosas al mono, sí las hace.

Ana Isabel: ¡Y dale con el mono!

Ana: Yo no estoy diciendo que enseñes a un mono a hacer las cosas de un humano. Elena, el mono es limitado.

Sonia: Lo que echaríamos en falta sería el cariño.

Todas: Sí.

Nuria: ¿Pero el cariño de quién?

Sonia: No es lo mismo lo que yo puedo darte a ti o tú a mí, no es el mismo que el que pueda darte un hombre.

Teresa: Vamos, que al final los echaríamos de menos.

(Risas).

Elena: Los echaríamos de menos pero sobreviviríamos. Sólo por decir: "vamos a sobrevivir sin los hombres", ¡vamos!, yo la primera. No sé, siempre te gustan los hombres ¿no?, pero está claro que podríamos sobrevivir sin ellos.

Ana: Lo preocupante sería que a una de nosotras nos gustara otra.

(Risas).

Mª Jesús: Oye, podría llegar a darse. No sé, entre ocho mujeres, ¡yo qué sé!, se plantearía la cuestión de que si lo aceptaríamos o no lo aceptaríamos.

Elena: Yo digo una cosa que si estamos ocho y dos se arrejuntan, oye, yo lo aprobaría ¿eh? Yo incluso las envidiaría, no sé, porque diría que por lo menos ellas son felices y han encontrado su media naranja.

(Risas).

Todas: Lo aceptaríamos.

Teresa: A lo mejor lo que no aceptaríamos es que a nosotras nos gustara alguien, ¿sabes? O sea que a mí, por ejemplo, me gustases tú, yo eso no lo aceptaría, sería muy difícil de aceptar, sencillamente por la educación que te han dado.

Nuria: Somos jóvenes y date cuenta que lo estamos viviendo ahora y no te afecta tanto.

Mª Jesús: No, yo lo que decía, que como estamos fuera de la sociedad no nos afectaría nada.

Sonia: Pero siempre es raro encontrarte en el metro a dos tías dándose la paliza.

Mª Jesús: Igual que un tío y una tía. Yo lo acepto.

Elena: Igual que ver a dos chicos cogiéndose de la mano. Cada uno es libre de hacer lo que quiera.

María: Yo creo que ahí está lo del compañerismo y aceptar las cosas. Pues las tenemos que aceptar, lo que no vamos a hacer es retirarlas un poco porque tengamos esos sentimientos.

Elena: Otra cosa, el mayor problema, tampoco sería eso, que todas lo aceptaríamos, sino lo que ha dicho Tere antes, que te encuentres muy mal y te guste alguien y digas: "esa persona, no puede ser".

Ana: Yo creo que sería un problema que nos tendríamos que plantear todas juntas e intentar superarlo, porque no sólo le pasaría a una, le pasaría a más.

Elena: Por ejemplo, a tí te puede gustar Tere y a mí Nuria.

(Risas).

Mª Jesús: A lo mejor al principio nos lo callaríamos.

2.1.6. GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

Tema de discusión:

"Estoy haciendo un trabajo de investigación para hacer la Tesis Doctoral. Se trata de captar el universo moral de los jóvenes. Habrá dos sesiones, la tarea de hoy es la siguiente:

Imaginaos que vosotros sois los únicos supervivientes de un accidente aéreo y habéis caído en una isla desierta. Se trata de que discutáis entre vosotros con qué criterios morales os organizariáis y os gobernariáis.

Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".

Susana: Imaginaos que estamos en el avión.

David: Bueno, ya nos hemos estrellado.

(Risas).

Rosa: Lo primero es ver los supervivientes.

Susana: ¡Vale!

David: Bueno, ya estamos los supervivientes.

Rosi: Pues primero ver lo que tenemos, supongo.

Susana: ¡Claro!

Manolo: La vegetación.

Mónica: No, primero, lo del avión, lo que necesitamos.

Rosi: Sacar toda la comida y luego después...

David: Eso para los primeros días, pero luego cuando se hayan acabado las provisiones las tendremos que buscar nosotros.

Rosi: Se supone que tenemos que empezar ahora.

Susana: Primero, buscar todas las armas blancas que tengamos.

David: Tenemos que inspeccionar la isla para ver si hay...

Manolo: Nativas.

(Risas).

David: Para ver si hay gente o animales, algo de vegetación o algún tipo de peligro, frutos para comer.

Susana: Buscar un sitio donde guarecernos.

Mónica: O desde una montaña alta, con hierbas y tal, podemos hacer una fogata con palos.

Rosi: O rodear la isla, supongo, para ver si comunica con algo.

David: A mí, aunque no saliera de la isla, me iba a dar lo mismo, somos tíos y tías!

(Risas).

Rosi: No habría control de natalidad, supongo.

(Risas).

David: No, no es serio.

Manolo: ¿Para qué están los plásticos?

(Risas).

Rosi: ¿Y si se acaban qué?
Manolo: Los juncos, las hojas...
David: Podríamos formar allí una...
Susana: Comunidad.
Rosi: Pondríamos puestos de vigía o algo.
Mónica: Claro, para cazar animales y tal.
Rosi: No hace falta, es que por instinto, por intentar sobrevivir haces cualquier cosa.
Susana: Lo que hay que hacer es montárselo como mejor se pueda.
Rosi: Organizarlo todo bien.
David: Y normas de conducta también.
Manolo: ¡Ah!
David: Para no pasarnos unos con otros.
Grupo: Sí.
Manolo: Pues yo prefiero montármelo sólo, ¡tronco!
David: Separatista, mira a él, le dejáis un sitio en la isla para el solito.
Rosi: Claro, porque si encima que somos ocho cada uno hace lo que quiere...
Manolo: Guay, tío.
David: Sin chicas y sin nada, ¿eh?
Manolo: ¿Para qué están los ladrillos, ¿eh?
Rosi: No, pero verdad, si encima que somos ocho cada uno va a su rollo, además que si yo me encontrara sola en una isla, me moriría. Tienes más posibilidades de sobrevivir en grupo, te pones mala o cualquier cosa, es verdad, porque allí no tienes farmacia.
David: Pero poco a poco...
Susana: Plantar o algo.
Rosi: No, pues yo antes de montarme en el avión me aseguraría.
David: No, pero ya ha pasado. En el avión hay bengalas, mensajes, luego hacerse una balsa, cosas para llamar la atención.
Rosi: Pero si se estrella el avión supongo que alguien vendrá a buscarnos.
Susana: Pero puede que nadie te venga a buscar, imagínate.
Rosi: Pues no sé. Intentar buscar salir de allí, hacer todo lo posible...
Manolo: Para comer.
Rosi: También otras cosas.
Susana: Yo creo que lo más importante sería buscar un río.
Rosi: O agua.
Susana: Sin comer puedes pasar...
Rosi: De eso encuentras más cosas, hierbas.
David: Agua y comida sería lo principal y un sitio.
Rosi: Un sitio donde vivir.
Susana: ¿Y si se estrella en el mar?
Rosi: Y además tendríamos que enterrar los cadáveres.
Luis: Los tiras al mar.
Rosi: ¿Pero cómo vas a tirarlos al mar?
Manolo: Nos los comemos.
Rosi: Una vez hubo canibalismo.
Luis: Sí.
Rosi: En una selva se llegó al canibalismo.
Luis: Pero yo creo que podríamos tirarlos al mar.
Susana: Yo creo que también.
Rosi: ¿Tirarlos al mar? Imagina que luego los traen las olas...
Susana: Se supone que les pondrías algo de peso.
David: Depende, porque si son familiares o algo... A lo mejor hay alguien que quiere enterrarlos.

Susana: O incinerarlos.

Rosi: Pero no les vas a quemar en una hoguera.

Manolo: ¿Y de dónde sacas el fósforo? ¡Es que no pensáis!

David: Es que no tienes un mechero, o con piedras o palos.

Olga: Con palos.

Rosi: Además que si somos los supervivientes, el avión no se pudo estrellar en el mar, si no, no sacaríamos nada.

Susana: Sí, flotarías.

David: Si se estrella contra el mar o algo...

Rosi: No, en el mar no pudo ser.

Luis: Contra una isla.

David: Bueno, es un supuesto, hemos sido los supervivientes.

Manolo: Si están intactos los motores se pueden arreglar, podemos arreglarlos, se puede intentar que sea un barco con motores.

Rosi: Sí, pero si hay un accidente lo primero que suele fallar es un motor, digo yo.

Manolo: Depende.

Rosi: A lo mejor es un pájaro que se estrella o se mete en la hélice.

Olga: ¿Y si no tenemos avión?

Manolo: Pues nada.

Rosi: Pues sería difícil, porque no tendríamos provisiones, ni nada.

David: Pues a buscarlas.

Susana: Buscar madera y cosas de esas para poder...

Olga: Hacer una cabaña.

Rosi: O una cueva.

Olga: Parece muy fácil, pero tú sabes lo que es levantar una cabaña, talar árboles.

Manolo: Lo primero una semana de desparrame.

Rosi: Sería una semana totalmente.

David: Sería una cosa guay, terminaríamos que para qué...

(Risas).

Olga: Sería "guay" al principio. Después ya cuando te adaptas, ya tienes todo, comida...

Rosi: Luego, con el tiempo, llegaremos a conocer los sitios mejores para la comida.

David: Y si estamos así mucho tiempo, muchos años pues, ya ves...

Rosi: Lo malo es que cayéramos en una tribu de caníbales que hay todavía en cualquier tribu de Africa.

David: Es que entonces no mola, porque nos comen a todos.

Rosi: Sería encontrarte con un miedo ahí...

Susana: Lo único, hacernos caníbales nosotros también.

Manolo: Es carne.

David: La ley del más fuerte. Sería unirnos todos para...

Rosi: Pero tendríamos que excluir a Manolo que ha decidido ir por libre.

Manolo: Sí, sí.

David: Ahora sí, pero después, ya veremos.

Rosi: ¿Vosotros creéis que retrocederíamos?

Susana: Yo creo que sí. Descubriríamos por nosotros mismos lo que hicieron nuestros antepasados.

Rosi: Por eso, me refiero que si sería como volver al pasado, incluso en la forma de pensar y de actuar.

David: Es que ahora tenemos una forma distinta de pensar y luego estás allí y los valores se pierden.

Rosi: Yo creo que sería volver a encontrar otros valores.

David: Es que los necesitas, no vas a estar con los mismos que tienes ahora.

Manolo: El sexo hay que conservarlo.

Rosi: Es verdad, cuatro para tres, uno repite.

David: Eso tampoco, eso tampoco.

(Risas).

Manolo: Tú sabes lo que molan las orgías, tío.

David: Primero sería nuestra propia supervivencia y después...

Rosi: No somos egoístas, a la hora de pensar en nosotros pensamos en el futuro. ¿Y cómo llamaríamos a la isla? Le pondríamos un nombre.

Susana: "Isla voy y no vuelvo".

Rosi: Y si por ejemplo, ¿encontráramos un pueblo?

Mónica: Si no hay nada, si es una isla desierta...

Susana: Ha dicho que es desierta.

David: Nos lo montaríamos guay.

Susana: Podríamos hacer un mapa de la isla.

Mónica: Tendríamos que hacer normas porque...

Manolo: ¡Eso si que no!

David: Normas entre ocho.

Rosi: Normas en el sentido de la comida, del agua.

David: No quieres normas, entonces nos pasaríamos el día ...

Manolo: La convivencia la tenemos ahora mismo, empiezan a ponerte normas y ya está todo.

Rosi: Sería cuestión de organización.

David: Yo no digo normas como tú las entiendes ahora, ¡claro!, las entiendes ahora así y como no te gustan es lógico que digas que no.

Manolo: Hacer normas que nos gusten a todos.

Rosi: No sería necesario que nos las impusiéramos.

David: No impuestas simplemente, las que se necesiten. Además cuando empezásemos a conocernos, yo creo que...

Luis: ¡Música!, ¿qué haría yo sin música?

Manolo: Yo toco la bandurria.

David: La fabricaríamos, la tendríamos que fabricar.

Rosi: ¡Claro!

David: Yo me muero sin música.

Manolo: Yo, a partir de ahora, a todos los viajes me llevo la guitarra.

David: Un arte nuevo. Formamos un grupo.

Rosi: Como tenemos el avión, a lo mejor alguna persona llevaba un radio-cassette.

Olga :¿Y si nos quedamos sin pilas?

(Risas).

Rosi: Pues con la batería del avión, ¿no sabéis sacar energía con la batería del avión?

Susana: Creo que con el avión no hay que contar demasiado.

David: Primero hay que contar con las cosas que tenemos más a mano y luego cuando se acaben...

Rosi: ¡Claro!, porque todo se acaba, las provisiones...

Susana: Hay que buscar todo lo necesario, no sólo dentro del avión sino dentro de la isla habrá recursos naturales, supongo, además todo hay que sacarlo de ahí.

Rosi: Para los vestidos.

(Risas).

David: Depende del tiempo, a lo mejor íbamos todos en pelotas. ¿Tendríamos vergüenza?

Luis: Al principio.

Rosi: Estoy segura que retrocederíamos.

Manolo: Es un retroceso...
Luis: No estaría mal.
Rosi: Es que Luis necesita una discoteca.
David: Estos valores allí los perderíamos, está claro.
Olga: Al principio sería un poco difícil.
Todos: ¡Claro!
Olga: Pero luego una vez que seguimos...
David: Lo mismo alguien nos rescata y luego no queremos irnos.
Manolo: O unos se quieren ir, otros no...
Rosi: ¡Ah! pues yo digo una cosa, a mí o me rescatan al poco tiempo o que no me rescaten.
David: Es mejor.
Rosi: Porque lo peor sería estar cinco o seis años y luego que te trasladaran cuando ya te hayas adaptado, yo creo que sería horrible.
David: Yo creo que nos quedaríamos allí.
Rosi: No.
Manolo: Al final vuelves.
David: A lo mejor te rescatan a los treinta o cincuenta años.
Susana: Tu familia la pierdes.
Rosi: Es que resulta que ahora tu familia es ésta, yo veo a nuestra familia como a nosotros ocho.
Manolo: Con tus hijos.
Rosi: Con los hijos, o sea es que...
David: Siempre estamos protestando con nuestra sociedad, allí todo sería nuevo.
Manolo: No, si yo no digo que no, pero que me traigan...
Susana: Habrá que poner algo de nuestra parte.
Rosi: Pues yo creo que sería cuestión de adaptarse con lo que tenemos.
Olga: Yo sé que a mi familia la echaría muchísimo de menos pero llega un momento en que es cuestión de sobrevivir.
David: Al final todos seríamos una familia.
Rosi: Sí.
Susana: No te puedes morir de pensar solamente en tu vida pasada, tienes que vivir.
Rosi: Claro, igual que tus padres, tus padres se llevarán un superdisgusto...
David: Pero es que sería un cambio.
Rosi: Pero tus padres, estoy segura de que sobrevivirían.
Susana: Nadie se muere por nadie.
Rosi: No.
David: Si tú te quedaras solo en una isla desierta ...
Luis: Los monos...
Susana: Siempre sacamos lo más negativo, hay que buscar lo bueno.
(Silencio).
Rosi: Es que hay que verlo todo.
Manolo: La bebida.
David: Agua.
Todo el grupo: ¡Agua!
Susana: Coco, con el coco se pueden hacer muchas...
Olga: ¡Kiwis!
Rosi: Plátanos que están muy buenos.
David: Estamos buscando que lo que tenemos aquí lo tengamos allí.
Rosi: A lo mejor encontramos otra bebida mejor.
Manolo: ¿Seguro?
David: Si las cosas van mal puedes beber por placer, pero pillar cogorzas para

olvidar...

Manolo: Pues yo no, yo las pillo para reírme.

David: Ves, pero ya estás alegre.

Susana: Pues yo no he pillado cogorzas.

Rosi: Yo tampoco.

Susana: No me hace falta.

Manolo: Es que tú eres muy buena.

Susana: Yo no soy buena.

Rosi: No, pero lo que no puedes hacer es evadirte de la realidad, tienes que enfrentarte a ella.

David: No, pero ya no como evasión de la realidad sino para sentirte mejor a veces.

Susana: Pero yo creo que allí no nos haría falta.

Manolo: Yo no bebo aquí porque no me pase nada.

Susana: Hay otras maneras de disfrutar, de divertirte, no sólo con la bebida.

Manolo: Esa es tu opinión, pero no es la mía.

David: No sólo está la diversión.

Rosi: ¡Pues anda que no iba a pasar tiempo hasta que pasáramos una noche de juerga! Bueno, a lo mejor al principio sí, las primeras sí, sobre todo...

David: Y el tiempo, ¿el tiempo qué?

Rosi: Eso.

David: Los relojes, la mayoría retrasan.

Luis: Allí el tiempo no tendría...

Susana: Lo que podríamos hacernos es un calendario basado en el nuestro.

Rosi: No, para controlar un poco la época de frío o el calor.

Manolo: Depende donde caigas, ¡si caes en una isla tropical!

Rosi: De todas maneras, lo que me extrañaría es que cayéramos en una isla, y nos encontráramos con un hotel por ahí.

David: Supongo que hay pocas islas que se desconozcan.

Rosi: Mirarían la trayectoria.

Susana: Bueno, estamos en la isla desierta y a ver qué hacemos.

Olga: ¿Valores?

Susana: Tendríamos que hacer algo, ¿no? Buscar algo no sólo para vivir.

David: Los valores ya saldrían solos.

Rosi: Sí, sí, tampoco es que salieran nuevos valores, los de siempre enfocados de otra manera.

David: No, ya que no estamos en una isla desierta, podríamos hacer unos valores mucho mejores, ya que siempre nos estamos quejando de los valores.

Manolo: Simplemente vivir, ese sería mi valor.

Rosi: Seríamos libres.

Manolo: El vivir el día.

David: No, no, pero hay que pensar un poco en el futuro, es mejor el presente porque es el que vivimos, no vivimos el futuro, pero hay que tener un poco de mentalidad del futuro para poder prever cómo vamos a vivir.

Luis: No hace falta tener descendencia.

Rosi: ¿Descendencia?, pues tú no la tendrás. Es que de ti no depende sólo.

Luis: La descendencia, yo no sé por qué tiene que haber descendencia.

David: ¿Qué quieres, que nos muramos?

Manolo: Por una parte mejor, si no dejas hijos no sigues continuando...

David: Puedes estar en una isla y hacer una vida más o menos análoga a la que estás viviendo.

Rosi: No es cuestión de dejar descendencia, es una necesidad biológica.

Manolo: ¿Para que están las hojas?

Rosi: Como que en un momento íbas a estar pendiente de...
(Risas).
David: No habría sexismo, no creo que ninguno tuviera aquí la voz más alta.
Rosi: No.
David: No íbamos a hacer lo que los antepasados.
Rosi: Igual que a la hora de cazar o de recoger leña.
David: Ya tenemos más conocimientos. Y además nos saltamos la mili.
Susana: Es verdad, no habría ejército.
David: ¿Para qué? si no lo vamos a necesitar. Siempre tendríamos nuestras cosillas.
Susana: Pero se supone que estamos en una isla desierta.
Rosi: ¿Tenderíamos al individualismo?
Manolo: Sí, casos aparte.
Susana: Una casa en común pero...
Rosi y ***Susana:*** Pero con dormitorios independientes.
Manolo: Mi propio papeo, mi propia cocinita.
Rosi: ¡Lo que no podemos hacer es ocho cocinas!
Manolo: Podéis hacer una para todos.
Rosi: Tendríamos una cueva y todos juntitos.
David: En esa cuestión estoy contigo.
Susana: Yo creo que a mí lo que más me preocuparía sería el pelo.
Rosi: ¿Por qué?
Susana: Lo tendríamos que cuidar.
Rosi: No, no.
Susana: Así que tú te dejarías el pelo desaliñado.
David: ¡Caray!, porque no necesitas nada, ¿tú por qué te cuidas el pelo y por qué te cuidas tú?
Rosi: Para gustarme a mi misma.
Olga: No para gustar a nadie.
Manolo: ¡No veas si me recreo mirándome al espejo, las greñas limpias!
(Risas).
Rosi: Supongo que nos llegará un momento en que nos dará igual y no nos importaría que nos vieran mal.
David: La estética es importante, tampoco hay que perderla.
Manolo: Sí, para ligar.
David: Ya ves tú, no hay mucho que ligar, una vez que hayas pillado a una y a otra ya se ha acabado. Bueno, vamos a dejar ya de hablar de esto, que ya se está poniendo esto caliente.
Manolo: No, no.
Susana: ¿Y en cuanto a lo religioso?
Luis: Los valores se pierden.
Rosi: Pues eso, si yo tuviera valores religiosos pues se lo enseñaría a mis hijos.
Manolo: Bueno, si quiere el padre.
David: Si estamos en una sociedad libre no hace falta.
Rosa: Como modelo.
Manolo: Como modelo ¿para qué?
David: Para hacer una sociedad nueva no sé si se podrá, tendríamos la base de ésta y cambiarla, a lo mejor, lo que nos gusta es hacer cosas nuevas si tenemos capacidad de hacerlas, porque a lo mejor no tenemos la capacidad de hacerlas.
Manolo: ¡Exacto!
David: Si tenemos la capacidad de hacer una nueva comunidad...
Susana: Podemos coger lo mejor de ésta y trasladarla allí.
Manolo: Lo peor, la cama.

Rosi: ¡Jo, Manolo, no pienses en eso!

Manolo: Yo pienso en la cama para dormir, ¡hombre!

David: Allí en lo alto de un chaparro.

Manolo: O en las rocas.

Rosi: Lo peor si alguno de nosotros cayera enfermo. ¡Qué horror!

David: Ya pondríamos nuestros remedios para buscar medicamentos, plantas, lo que nosotros conocemos en esa isla, puede ser una planta de té.

Rosi: Espera un momentín, ¿qué plantas conoces ahora?

Susana: Ninguna.

Olga: Ninguna.

Rosa: Además tenemos tendencia a envenenarnos.

Luis: Y tabaco, marihuana.

David: La verdad que los antiguos lo fumaban pero no para la finalidad que tiene ahora. Lo más seguro que después de haber formado nuestra comunidad y nuestras cosas, no faltaría de nada.

Susana: ¿Y en el caso de que no hubiese nada para liar?

Manolo: Hierba.

Susana: ¿Con qué papel lo envolverías?

Manolo: Con otra hierba.

David: Escribir, contar todo lo que estamos pasando por si acaso volvemos o dejamos descendencia.

Rosi: ¿Os imagináis que nos quedamos sin descendencia?, el último superviviente...

David: Eso, por eso digo yo que sin descendencia...

Rosi: Yo prefiero con descendencia.

Olga: Sí.

Rosi: Porque si no hay descendencia y os quedárais solos, tiene que ser...

Manolo: Eh, pero a mi no me casáis.

David: No hace falta casamiento ni nada.

Susana: Pero lo del casamiento ¿qué es? Es un papel.

Rosi: Por tendencia formaríamos una pareja, digo yo. Porque si estamos con todos.

Manolo: Seguro.

David: LLegarían los hijos y dirían: ¡papá! y ahí todos a ver quién es el padre.

Rosi: El niño no se limitaría a la pareja, sería más de todos.

Manolo: Se turnarían para darle la teta. Tendríais que amamantar al niño.

Susana: ¡Lo alimentas tú mientras tanto!

Manolo: ¡Como no tome leche condensada!

Susana: No hace falta con leche, con leche de coco suponiendo que haya cocos.

Rosa: El niño seguro que se adaptaría mejor que nosotros.

Manolo: Está clarísimo.

Susana: Aprendería valores nuevos.

David: Yo es que eso lo veo para dejar descendencia, hermanos con hermanos, por eso sería mejor formar parejas.

Rosa: Susana, imagínate que tú estás con David, y luego estás con Manolo, serían entre ellos hermanastros.

Luis: Es algo natural.

Susana: Tendrías un poco de amor.

David: Al principio me daría un poco de asco pero al final se me quitaría.

Manolo: Una semana con cada uno.

Rosi: Yo creo que en la isla desierta estarías más con una. El amor que tendrías sería algo muy fuerte, eso es lo que no cambia.

Susana: Yo necesito a una persona que me quiera, que sienta algo por ella, no es lo mismo que estar con veinte mil tíos.

David: Hay una parte para procreación, uno con uno y las de placer, de sexo que puede ser de todos con todos. A mí no me gusta.

Susana: Sale el S.I.D.A.

David: Cambiemos de tema.

(Risas).

Susana: Yo desde luego me buscaría, haría algo para distraerme.

Rosi: Dedicaríamos un tiempo, o sea, si no hay discoteca ni...

Olga: Contar historias.

Manolo: Con hojitas, se coge un mástil, con ramas.

Susana: Veo la música de Manolo.

Manolo: Es que no sabes tocar.

Olga: Y suponiendo que cada uno trae una cinta de lo que más le gusta y un cassette, nos lo turnaríamos. Y hay muy pocas pilas, supergastadas, entonces ¿qué haríamos?

David: ¡A tomar por el saco!

Rosi: O si hay alguna canción que nos parece más o menos bien.

David: No necesitamos ningún tipo de música, la hacemos nosotros. Igual hacemos un nuevo tipo de música y todo.

Rosi: Iríamos a dar paseos por la noche en la playa.

Manolo: Lo más interesante el paseo y dormir por la noche.

Susana: No estaríamos obligados a nada.

Rosi: Seguro que nos dedicaríamos a cultivar, a la agricultura.

David: A la ganadería.

Manolo: Animales que producen leche.

Rosi: Sí, hay muchos animales que producen leche.

David: ¡Ay pobrecita mía, si tuvieras que producir toda la leche! Ya tenemos la comida, el dormir, el sitio donde vivir.

Manolo: Fenómenos meteorológicos, vientos.

Susana: Tendríamos que buscarnos un sitio bueno.

Rosi: Cuidar animales, por ejemplo, si encontramos un río, cuestión de higiene, agua de beber, agua potable lo que sea.

David: Si tenemos un río al lado, seguro que no hay contaminación, no hace falta coger agua de la lluvia.

Rosa: Se supone que un río corre, entonces te puedes bañar y esa agua va corriendo, ese agua que vas a beber o puedes tener, te vas a arriba a coger el agua y abajo pues a bañarte y eso.

Rosa: No, que yo quería que ella contara lo del libro.

Mónica: Leí un libro que eran unos niños de once o doce años y que al principio era más divertido y al final tenían que hacer unas leyes. Había un líder y claro esto fue lo que lo estropeó todo, porque hay dos niños que querían serlo los dos y uno era bueno y otro era malo y al final se matan entre ellos, no creas.

David: Ya que tenemos esas bases, no volver a ello. Ya tenemos resueltos los problemas de clima, de comer, de beber, todo eso ya lo tenemos, luego está cómo nos regimos.

Manolo: ¿Tendrías que regirte por algo?

David: No obligatoriamente, que eso ya implicaría estar alienado.

Manolo: Lo que está claro es que yo dejaría a cada uno vivir como quisiera.

Rosa: Sí, pero siempre que no moleste.

Manolo: Está claro.

David: Eso es lo que digo. Es que tú te lo estás tomando por lo que piensas ahora, normas, normas de comportamiento.

Rosa: Lo único es que tendría que haber un orden de todo, o sea, de no hacer lo que

queramos o, por ejemplo, no hacer lo que queramos en el sentido de si hay necesidad de buscar, coger comida, pescar, hacer la limpieza, tener un orden.

Mónica: Organizarnos.

Manolo: Oye, y si ves un guarro ¿qué pasa?

(Risas).

David: Si es verdad, si es que...

Manolo: Oye, una cosa para todos, que cada uno se sienta libre.

Rosi: Si tú no quieres hacer tu cama es problema tuyo porque supongo que comeremos todos juntos.

Manolo: Esto parece mi casa. Todos juntos.

Luis: Cada uno cuando le apetezca.

David: Eso ya serían normas de...

Manolo: De nada.

Rosi: Si llega a pasar eso, las chicas nos iríamos después de la tarde a dar un paseo por la playa y los chicos por ahí a cazar. De eso estoy segura.

Manolo: ¿A cazar? A tumbarme por ahí.

David: Eso sería al principio, porque es a lo que estamos acostumbrados, después, cuando lo tengamos ya asumido...

Luis: Yo creo que iríamos a cazar todos juntos.

Manolo: A mí no me gusta cazar.

Rosi: Bueno, es que es un suponer, no te lo tienes que tomar al pie de la letra. Iríamos a cazar todos juntos, a mí no me gusta cazar, pero cazar es sobrevivir, no hay más remedio.

Susana: Está claro que a ti solo no te iban a traer la comida.

Manolo: No me importaría el montarme la comida solo. No hay problema.

Susana: Es que no tienes que contar contigo solamente.

Rosi: Porque si tú tienes un problema los demás te ayudarían.

Manolo: Tengo una cosa muy clara, si alguien no me pide una cosa yo no la hago, no me meto en su vida.

Rosi: Se supone que hay una cierta confianza como para necesitar algo y decírtelo, ¿qué cosa te pediría yo?

Manolo: ¡Yo qué sé, tú sabrás!

David: Raúl, tú que no has hablado, di algo.

Rosi: Es verdad, ¿qué piensas tú?

Raúl: Que deberíamos ir a cazar todos juntos. Lo que pasa es que es cuestión de sobrevivir, a mí cazar no me gusta, pero tendría que cazar, no tendría más remedio.

Luis: Está claro que a ti no te iban a traer la comida.

Raúl: ¡Pero qué tonterías, yo puedo vivir solo!

Manolo: ¡Tranquilas, no hay problemas!

Susana: Pero no sólo tienes que contar contigo, tienes que contar con los demás.

Rosi: Porque tú tienes un problema y los demás te ayudarían, si llega a pasar algo.

Manolo: Pues yo tengo una cosa muy clara, si alguien me pide una cosa no la hago, no me meto en su vida.

Rosi: Se supone que tienes la suficiente confianza como para necesitar algo y luego pedírselo.

Luis: Depende de lo que sea.

Rosi: Manolo, ¿qué cosa te pediría yo que me dijeras que no?

David: Estamos en el supuesto de la isla, no os metáis ahora en eso.

Rosi: No, te quiero decir qué cosa que necesitara yo, no me harías, ¡yo qué sé!, agua, comida, ¡yo qué sé!, hablar un rato, simplemente, dar un paseo.

Manolo: Pero no me levantes a las cuatro de la mañana, está claro.

David: Entonces, ¿qué decimos, a ver, de las normas morales, ya que aquí ninguno

quiere normas, todos quieren ir a su libre albedrío, a lo suyo?

Manolo: No, es que allí ya lo tendríamos, no es que lo busquemos, es que lo tenemos.

David: ¡Pues ya está! Pero siempre hay algo que siempre se sale de lo normal y puede molestar a otro y entonces ahí sería ya necesario hacer algo.

Luis: Cantar el tam-tam a las tantas de la noche.

Mónica: Eso podría ser una tontería porque si quiere cantar...

Manolo: Lo que pasa es que hay una cosa muy clara, me parece que soy el único que le gusta estar por la noche de cachondeo.

Luis: Y entonces yo me acostaría por la mañana y curraría por la noche.

David: No, porque yo me voy contigo. Y de todas maneras pues cogíamos y nos íbamos todos, una noche de juerga, pues ¡hala!

Manolo: ¿Qué dices una noche? todas, podemos hacerlo.

Luis: Todo lo que nos dé la gana, pero sin salir.

Rosi: No, es que no necesitamos normas, es que las normas por las que nos regimos nosotros, las leyes normales, no asesinar, cosas de esas, no violación, en este caso no ocurriría nada de eso; las normas de familia, de los padres, como nosotros seríamos los mayores, se supone, ¡vamos que no nos las impondríamos!, o sea, yo no las impondría a ninguno de vosotros.

David: Es que las normas no se impondrían, se sugerirían, pero siendo buenas para todos, no es que a lo mejor uno diga pues es que yo quiero esto, que vale es bueno para todos; pero sobre todo es bueno para él. Es que las normas no se impondrían. Se diría vamos a hacer esto y se sugerirían para el bien de todos y lo más seguro que si es para el bien de todos, todos estarían de acuerdo.

Mónica: Es que Manolo nunca está de acuerdo con nada.

Manolo: Yo es que soy un rebelde.

David: En un sitio donde puedes hacer lo que quieras, ¿cómo vamos a ser rebeldes?

Manolo: Pues ya está, voy a hacer lo que quiera, por eso no necesito normas.

David: Pero si es que no son normas ...

Manolo: Yo puedo relacionarme con todos vosotros y hacer lo que me dé la gana.

David: Eso lo haríamos todos, lo que nos diese la gana, pero sin herir al otro.

Manolo: ¿Pero es que yo voy a herir a alguien?

David: Nadie, pero si alguien por casualidad dice algo, a lo mejor involuntariamente hiere a otro, ¿no se necesita ahí algo para que no lo haga?

Manolo: Yo es que no necesito herir a nadie.

David: Tú no, pero es que piensa en todos, ¡hombre! yo tampoco voy a herir a nadie, ni nadie seguramente me iba a herir a mí, pero es que imagínate, date el caso que Raúl, se pone supermalo.

Luis: Si hubiera alguien que se saliera de las normas, habría que...

David: ¿Qué normas?, ¿qué normas?

Luis: Pues por, ejemplo, esto es mío y no lo comparto con nadie o algo de esto. O es más fuerte, entonces tendría que haber normas.

Rosi: No sé, yo creo que a mí me gustaría también una intimidad.

David: La intimidad seguro que la guardabas, aunque a lo mejor se perdería.

Luis: Yo creo que no.

David: A lo mejor se perdería, pero en el caso de que no se perdiese esa intimidad, seguro que se guardaba, porque ahora mismo todo el mundo la quiere. Seguro que se guardaba, que quiere uno dormir solo, pues nada, se hacen habitaciones diferentes, intimidad en limpieza o necesidades fisiológicas.**(Risas).** Es que eso, no te ibas a poner ahí a mear aquí delante de todo el mundo, hablando mal y pronto.

Rosi: Porque perderían la intimidad otras personas.

(Risas).

David: ¡Claro!, es que esa intimidad, ¡yo qué sé!, como ya la tienes la seguirías guardando, es que la intimidad es la intimidad.

(Silencio).

Luis: A ver, los que menos hablan que hablen. Estamos imaginando que nos hemos estrellado, ¿qué le vas a hacer?, a mí tampoco me gustaría.

(Silencio).

Manolo: ¡Cómo me cuidas!

Rosi: Para que luego te quejes ¿eh?, para que luego digas que tú quieres...

(Risas).

David: ¡Cómo se van haciendo las parejas!

Manolo: ¡Y dale, tía, no me despeines!

Susana: Yo creo que la pareja sería muy diferente.

David: Se formarían por mutuo acuerdo.

(Risas).

Luis: Vamos a callarnos porque ya estamos otra vez entrando en el mismo tema.

Mónica: Pero si es que también nos gusta, es lo que más nos gusta.

(Risas).

Olga: Es que estamos en una sociedad sexual.

Manolo: Sí, yo soy bisexual, me da igual una que dos, no hay problemas.

(Risas).

David: Oye, ¿bisexual, a ver, en qué sentido?

Manolo: Bisexual, una que dos, que tres, que cuatro.

David: ¡Ah bueno!, es que bisexual no es eso.

Rosi: No sólo sería lo ideal, lo peor sería que viniera algún adulto, entonces sí que sería, porque los adultos siempre...

David: No te armes líos, estamos solos, que empezamos a pensar, y ya nos desviamos.

Rosi: ¿Alguno tenéis instinto de líder?

Manolo: No, no me gusta mandar.

Mónica: No lo sé.

Rosi: No, yo pregunto, quiero decir que si alguno de vosotros habéis sido o soléis ser ...

Manolo: Ni me gusta mandar, ni me gusta que me manden.

David: El instinto de líder, pues la verdad que yo...

Susana: Yo creo que lo he perdido ya.

Rosi: No, instinto de decir, pues a mí me gusta que salgan las cosas así.

Luis: Yo tengo un amigo que sí.

Rosi: Sí, tu amigo íntimo.

(Risas).

Manolo: ¿Tu amigo íntimo? Anda, que te he descubierto el sexo a ti.

Rosi: Bueno, oye, tampoco va hacer la competencia.

David: Ya me está tocando lo que pica mucho y es verdad siempre se mete conmigo.

Luis: Pues claro, se divierte, se recrea.

David: ¿Te recreas? No te iba a dar palos yo a ti, igual no le pego por el día, pero es que por la noche pillo una estaca, ¡qué no veas!, por lista.

Mónica: ¡Bueno, venga!

Rosi: Lo malo es que nos enfademos todos.

David: No, no podría ser porque, tía, imagínate que nos enfadamos todos con todos.

Rosi: Puede ser. Es algo que se debería evitar, se puede evitar y si se evita o se hace todo lo posible...

Susana: Bueno, venga, lo que has dicho de los valores, o sea lo de las normas de

conducta.

David: Normas de moralidad.

Manolo: Yo no las quiero.

Susana: Yo tampoco.

David: Bueno, la moralidad, ya ha salido, que cada uno quiere conservar su intimidad.

Rosi: Yo creo que son innecesarias las normas esas, porque sería controlarnos nosotros mismos y es que, lo que veo absurdo es que teniendo una libertad intentemos controlarla.

David: Si tenemos la posibilidad de ser completamente libres, dentro de lo que aquí llamamos que no es libertad, que es esta sociedad, pues teniendo una oportunidad, no creo que la desaprovechásemos.

Rosi: ¡Claro!

David: No creo.

Rosi: Lo más negativo en esta sociedad hay que evitarlo y yo creo que las normas son un error.

David: Bueno, son un error cuando no se necesitan, pero no sé, por error de los hombres han sido innecesarias, no las necesitaríamos la mayoría de las veces...

Rosi: No, es que en esta sociedad son necesarias, entre otras cosas porque las personas no se conocen, hay todo tipo de personas, buenas, malas, que luchan por todo tipo de ideales. Pero en una comunidad de ocho personas que nos conocemos, somos todos de la misma edad, tenemos más o menos los mismos ideales, los mismos, ¡yo qué sé!, a ti, por ejemplo, te gusta el heavy y a mí me gusta otro tipo de música, ¡yo qué sé!, la clásica, pero en el fondo todos somos jóvenes. Entonces no creo que sea necesario, ninguno de nosotros tiene un instinto asesino, ni de violar, entonces yo creo que será totalmente innecesario.

David: Simplemente, las normas para no herir al otro.

Luis: Y dale ¿para qué necesitas normas?

David: Para no herir al otro. Es que vuelvo a lo mismo, como no le vas a herir, tampoco lo vas a necesitar, pero digo en el caso...

Luis: Nunca.

David: Es que no se necesitarían.

Luis: Si conoces a una persona, ya sabes como es, está claro.

Rosi: Nos tendríamos que conocer. No nos conocemos tan bien como para saber lo que pensamos por dentro cada uno.

Susana: Yo creo que tú harías lo posible por no herir a otra persona, entre otras cosas porque vas a estar una vida entera con ella.

David: Pero es que yo he dicho que no es que fuésemos a hacerlo desde el principio, oye, pues ya está, para no herir al otro esto, esto y esto, no simplemente en el caso que sea necesario.

Rosi: Cambiaría de todas las maneras.

David: Pero es que como sería uno o dos de nosotros, pues los demás ya le harían cambiar al otro.

Luis: ¡Hombre!, yo tengo una cosa muy clara en cuanto que tenga cincuenta tacos, la palmo, eso lo tengo muy claro.

Rosi: ¿Por qué?

Manolo: Porque no quiero vivir más.

Rosi: ¿Te suicidarías?

David: En una isla en la que tú tienes de todo, de todo, de todo...

Susana: Con cincuenta años estás en la flor de la vida.

Manolo: Con cincuenta y cinco sin llegar a los sesenta.

Rosi: ¿Quién sabe?, luego te surge un nuevo amor, ¿no?

David: En el supuesto de que allí lo tenemos todo, vivimos en la gloria, en el paraíso y no quieres vivir más, ¿por qué?

Manolo: ¡Pues porque no, tío!

Susana: Es el temor a hacerse viejo.

Manolo: No es temor a hacerme viejo, temor a que, no sé, no voy a ser el mismo, no voy a aguantar las juergas; no, paso.

Mónica: Pero tienes unos recuerdos.

Rosi: Ya, pero es que tú físicamente podrás ser viejo pero a lo mejor eres muy joven de espíritu y es lo verdaderamente importante, a lo mejor luego por dentro seguirás viviendo el heavy.

David: No sólo el heavy, los mismos valores.

Manolo: Cuando tenga sesenta años estaré lleno de espinas.

Rosi: ¡Hala!,¡qué bestia!

David: Te gusta mucho el sexo, a lo mejor esa necesidad biológica ya no la vas a necesitar, lo mismo suples el sexo por otra cosa.

Mónica: ¿Ves ese programa que hablan,"New York"? Hay personas que con noventa años tienen relaciones sexuales.

Manolo: No con la misma intensidad, pero...

David: No sé, eso lo dices tú ahora. Yo creo, tío, que cambiaría. Una sociedad así cambiaría.

Susana: Además yo creo que en una isla desierta...

David: En una sociedad, no, en una comunidad.

Manolo: Pasando.

Susana: No queremos valores, ¿no?, pues ya está.

David: No, valores es otra cosa.

Rosi: Vale, normas no, valores sí.

David: ¿Qué valores tendríamos allí?

Rosi: Valores muchísimos, de convivencia, de compañerismo, de amor,¡yo qué sé!

David: La fraternidad entre hermanos.

Rosi: ¡Yo qué sé!, de amor a la naturaleza, de muchas cosas, de todo, muchos valores y nuevos.

David: No tendríamos el valor de la competitividad.

Rosi: ¡Qué va!

David: Ni el del dinero.

Rosi: Porque yo creo que el bien para mí o el bienestar para mí sería el bienestar de todos.

Susana: Pero no tendríamos dinero, total, no podríamos pegarnos por nada, como mucho por un trozo de tierra.

Rosi: ¡Jo! por una fruta, pero fruta hay mucha. Fíjate a mí lo que más me gustaría que los objetivos de todos fueran los mismos. En nuestra sociedad, por ejemplo, en la de ahora, más o menos, te quiero decir que tú tienes la ambición de ser periodista, yo de ser, no lo sé todavía, pero por ejemplo, yo a lo mejor estudiar cualquier carrera, pero es que aquí todos tenemos más o menos lo mismo, hay que sobrevivir y ser libres.

David: En eso de la pareja también tendríamos que tener cuidadito, ¿eh?

Rosi: ¿Por qué?, ¿por qué?

David: Porque a un tío le gusta más de una tía, o a dos tíos le gusta la misma tía, o al revés...

Rosi: No sé.

David: Por eso, que habría que tener cuidado, porque ahí ya habría competitividad.

Rosi: Pero si a dos tíos les gusta una tía, yo creo que lo justo sería que la tía no se fuese con ninguno de los dos.

Mónica: O con los dos.

David: Bueno, tampoco sería mucho problema, porque los celos también, no sé, no suprimirlos, pero lo que he dicho antes, procrearse con una pareja estable, sólida, suya nada más y que se fuera con todos los demás y le iba a dar igual. Que a mí me gustan dos tías, pues ¡hala! con las dos.

Rosi: Además que luego en vez de ser parejas ahí de dos serían parejas de cuatro.

Mónica: O que no haya parejas.

Manolo: Pues eso es lo que yo he dicho antes.

David: No, es que yo he hablado de forma de pareja pero para procrearse, pero no pareja de decir pareja estable y punto y ya se ha acabado, sino una pareja sólo para procrear.

Rosi: Y luego una libertad sexual total.

David: Es que la tendríamos. Es que si no me estrello, no juego.

(Risas).

Rosi: Además, yo creo que querría a todas las personas, a todos los chicos y a las chicas, ¿sabes?, porque una vez yendo así, es que no sé cómo decirte, es que sería como una familia.

David: La profesora lo ha hecho con idea, justitos estamos, cuatro para cuatro.

Manolo: Lo que mola es un pibe y siete pibas.

Rosi: ¡Ah! y ¿si a lo mejor a ninguna de ellas le gusta el pibe...?

(Risas).

Manolo: Alguna tía lo querrá, ¿no?

Susana: Y si se queda a dos velas...

(Risas).

Rosi: Sería muy bonito. Bueno, ahora lo vemos muy bonito, ya cuando estuviésemos allí... Es que lo estamos poniendo muy bien, no estamos poniendo trabas, lo estamos idealizando, pero ¿y hacer la casa, hacer esto, hacer lo otro?

David: Pero el caso es que cuando todo ya está hecho, que es lo importante, cuando ya no tienes problemas...

Raúl: ¡Pues viva la Pepa!

Rosi: ¡Calla, calla!

David: Lo mismo puedes llegar hasta aburrirte, porque puedes llegar a la monotonía, ¡qué horror!

Manolo: Yo nunca llego a eso.

Susana: No llegaríamos a eso, discutiríamos de cosas nuevas.

Rosi: En lugar de vivir siempre en el mismo sitio, cambiar.

Manolo: Según el libro del Kamasutra hay más de mil formas de hacerlo.

David: ¡Hombre! pero tienes bastante tiempo para hacer las mil y pico formas. ¡Por eso! dos o tres veces cada una. Está muy claro, han salido todos los valores, sexo, alcohol y música, lo que priva a la gente de ahora, el sexo, la música y la diversión.

(Silencio).

Rosi: Sería más difícil sobre todo llevarlo al principio, entre otras cosas porque a lo mejor da la casualidad de que encajamos todos, pero imaginaos que no encajases con las personas con las que estamos.

David: Pero como somos ocho al final siempre nos amoldaríamos, seguro que sí, seguro que sí.

Luis: Pero estamos en un supuesto que la gente te convence, pero puedes estar con gente que no te convence nada.

David: Estamos ya nosotros, o sea, somos nosotros. No empieces a meter gente, olvídalo.

Rosi: No, no, pero si esto lo llevamos a la realidad, toco madera para que no pase, estoy segura de que en un avión irías con una persona que conocieras o dos, imagínate que vas con la pareja con la que estás conviviendo.

Luis: En ese caso no tengo problemas.

David: No divaguemos.

Rosi: En este caso somos los que estamos.

David: ¡Ah, en ese caso estaría bien, joder! LLevamos un puñado de tiempo de conversación...

Manolo: Y sin tabaco, ¡joder!

Rosi: ¡Manolo!

David: A ver si inventamos una nueva bebida y es mucho mejor que la cerveza y todo, cosas así, fruta nueva, bebidas exóticas, comida más guay.

Rosi: ¡Jo!, un cambio en el estómago, ¡pobrecillo!, cambio de todo.

David: Ya se amoldaría, ya se amoldaría, por la cuenta que le trae.

Manolo: Se nos han acabado los valores.

Rosi: No sé ...

David: La verdad es que ahora estamos resumiendo todo lo que haríamos en muy poquito tiempo, en el supuesto caso que nos estrellásemos, pues estaríamos un puñado de días aquí, siempre sacaríamos nuevas cosas que ahora mismo no hemos pensado, o saldrían nuevos problemas que no hemos pensado ahora, problemas cuando ya está todo solucionado, lo básico de vivienda, comida y todo. Saldrían nuevos problemas, nuevas cosas más graves, habría que enseñar a éste a coger el cigarro bien, éste es capaz de incendiarnos la islita entera.

Susana: ¿Te imaginas que hay un volcán y tenemos que salir pitando de la isla?, ¡qué putada!

David: Imaginaos que estamos aquí una hora e imaginaos veinte años.

(Risas).

Raúl: Y luego se dice comunidad, comunidad, y luego decís que queréis comunidad, todo muy bonito.

Rosi: Pero es que ha herido mi sensibilidad, porque ha dicho que lo que más le gustaría sería quemar una isla.

Manolo: Si es lo que le gusta, déjale, que haga el chico su voluntad, dejadle un trocito de isla para que la queme él solo.

Susana: Lo quemamos "a lo Corella".

Mónica: Pues encima que sólo tenemos una, ¡que coja el niño y nos la queme!

Susana: Yo inventaría un teléfono para la isla, el "rocoteléfono".

David: Sí, con un hilo y dos vasos de yogur, como de pequeños.

(Risas).

Rosi: Oye, tendríamos que inventar cosas nuevas, ¿no? Porque imagínate que vamos a la isla y tienes ganas de ... te tendrías que meter en algún sitio, ¿no? Tendríamos que resignarnos a vivir sin televisión, sin cassette, sin libros...No aguantaríamos más de un mes.

David: ¿Sin libros?, ¿quién quiere libros?, eso está muy claro, por ejemplo, en los libros de novelas; pues eso, una solución, cada uno por su cuenta. Aunque no sepa escribir muy bien, se escribe cada uno su libro más o menos, yo escribo un libro y te digo toma leélo; televisión no. Podríamos hacer un grupo de teatro. Eso son cosas para divertirse.

Rosi: Aunque no aprendiéramos de los libros, conoceríamos monos, animales...

Luis: Mezclábamos los animales y sacábamos ratas.

Mónica: ¡Hala!, tú como los animales.

Luis: Genética, tío.

Mónica: Una raza humana, ¿para qué?

David: Ya está, ya salió Hitler, segunda parte.

Mónica: ¿No te conformas como estás?

Luis: No.

David: Yo, sí, ves siempre hay uno que salta.

Luis: Yo necesitaría un par de metros más de altura.

Susana: ¿Para qué quieres ser tan alto?, con que engordes un poco más...

David: Allí engordaríamos.

Rosi: Este, no.

Mónica: Yo echaría de menos los huevos y las salchichas.

(Risas).

Rosi: No, porque habría avestruces, huevos gigantescos.

(Risas).

Luis: Y así volvías a la naturaleza.

David: Bueno eso, ya sería reciclar.

Mónica: ¿Destruir qué?

Luis: Las cosas que encontráramos hechas. Hacerlo nuevo, distinto.

David: Sí, sí, llegaríamos a tal aburrimiento que destrozaríamos lo que habíamos hecho. Siempre buscaríamos la perfección.

Susana: ¡Que manía con aburrirse! No nos daría tiempo para aburrirnos, es que depende con el ánimo que vayas.

Mónica: No sé, no puedes con mucho ánimo.

Rosi: No sé, hay que ser más optimista, yo, para estos casos sería más pesimista, pero bueno.

Manolo: Siempre que haya papel y ladrillos.

David: Y ¿para qué quieres los ladrillos?

Manolo: Pero ¡qué tonto eres!

Rosi: Explícalo, pues.

Manolo: Imagínate lo que es un ladrillo, ¿qué es?

David: Yo, corto, y tú, salido.

(Risas).

David: Pues los conseguiremos, además tienes aquí a cuatro mujeres, ¡vas a ponerte con los ladrillos, mira que también...!

(Risas).

Rosi: Es que a lo mejor nadie de aquí se quiere ir con él.

Manolo: Pues también. También ellas.

Luis: Ellas sería más fácil, con las ramas.

David: También hay muchas ramas y muchos palos, pero ¿para qué? Si hay cuatro. Si son de verdad, no nos vamos a desmayar, aquí eso no mola.

Mónica: ¡Imagínate sólo hombres!

Susana: ¡Vaya conversación!, luego se lo diré a vuestros padres.

David: Esto no lo oirán nuestros padres, ¡porque no va a aprender nada mi padre aquí!, yo que pensaba hablarle...

Risas).

David: Aquí ya están los valores de los jóvenes, todos.

Raúl: No, no, si son muy buenos y muy baratos.

Rosi: ¿Nos falta algo?

Manolo: Sí, el rock and roll.

David: Eso también lo hemos solucionado ya, arte también, teatro, pintar. Arte, construcción de una barca, si tenemos esa capacidad de construir cabañas.

Rosi: O tallar la madera, a mí me gusta hacer muchas cosas con las manos, cerámica...

David: Estamos hablando de todo menos de la moralidad.

(Risas).

Rosi: ¿Qué moralidad? ¿No salir ahí en ropa interior? Yo creo que eso de la ropa interior está más que superado, ¿no? Si es que como a lo mejor no la necesitamos, vamos a ir todos en pelotas y nos va a dar igual. La única moralidad es la de nuestra propia

intimidad.

Susana: El pudor que nos han transmitido nuestros mayores a nosotros...

David: Que se nos quitaría, que se nos quitaría.

Susana: Yo no lo tengo, pero hay muchísima gente que lo tiene.

David: Pero se le quitaría, a mí, a lo mejor tampoco, pero luego se me quitaría.

Luis: Es más bien corte, pudor.

Susana: Al principio lo que tendríamos que hacer sería imaginar cómo vamos a formar una especie de sociedad.

Mónica: Pero es que tampoco lo hemos probado.

Manolo: Si es que lo piensas bien, es un mal rollo.

Luis: Pero hay que probarlo.

Rosi: No sé, yo creo que no habría prejuicios, a lo mejor hay alguna persona que no le guste o que quiera, ¿sabes?

David: Sí, sí, al principio todos tendríamos esa intimidad, que la veríamos inútil.

Rosi: Es que después de un tiempo así conviviendo ¿qué vas a esconder? Y lo físico menos que nada, es lo de menos, por lo menos para mí. Más que nada es el carácter o la forma de ser de cada persona. Sería lo que más esconderíamos y lo que más trabajo nos costaría descubrir.

Susana: Y lo moral también. Lo físico es lo que menos tiempo se tarda.

Raúl: ¡Ostras! *lo más chungo para nosotros iba a ser la barba.*

Rosi: Eso sí.

David: Hay unas pautas de estética, eso está claro.

Rosi: Es que si no, volveríamos al hombre mono.

David: Siempre inventaríamos algo para quitarlo. A lo mejor cuchillas, habría cera, siempre sacaríamos algún inventillo.

Rosi: No sé, no es cuestión de gustar a los demás sino de gustarte a ti mismo.

David: *O a ti misma y luego a los demás.*

Rosi: ¡Claro!, pero te quiero decir que no es sólo por los demás, sino por mí *también.*

Susana: Yo me he depilado pelo a pelo con una pinza.

Rosi: ¡Qué paciencia!

Susana: Medio día estuve para quitarme una pierna y luego me quité la otra, ¡claro!

David: Sólo para estar un ratito en la piscina. ¡Mira que somos esclavos de la estética, a veces!

Susana: ¡Pero es porque nos lo han enseñado!

Manolo: *¿Y el papel del culo?*

Rosi: Mi abuela decía que cuando eran jóvenes con piedras, no había servicios.

David: *Como hacen los franceses. Los franceses tienen en vez de papel un grifito* bien puesto.

Rosi: *Yo prefiero el grifo. Con hojas, habiendo hojas...*

Mónica: Habiendo agua...

Rosi: El problema sería la mujer en ciertos estados. *Eso sí que sería un problema.*

David: ¿Por qué?

Rosi: Pues para mí, sí que lo es. ¿Con un tampax ahí qué haces?

Susana: La mujer a lo largo del tiempo ha estado teniendo la regla sin necesidad de usar compresas ni tampax.

Rosi: ¿Y qué te pones, maja?

David: De animalicas un poco.

Rosi: Una hojita.

David: ¡Qué asquerosas sois, callaos!

(Risas).

Rosi: ¿Pero véis? Ya tenéis prejuicios, los tendrás que superar.

David: Allí se me quitarían, pero ahora no. Bastante tenéis vosotras ya con tener eso. Callaos.

Rosi: Es que hay muchos problemas.

Manolo: Yo creo que es el debate más pobre que hemos tenido. Somos de una clase de pervertidos...

(Risas).

Rosi: La culpa la tienes tú.

Susana: Yo creo que ahora es normal hablar de sexo, antes no era normal.

David: Como ahora no estamos cohibidos, pues nos soltamos el pelo, bien soltado.

(Risas).

Rosi: El sexo es una necesidad fisiológica, igual que cualquier otra, igual que comer. ¡Hombre tampoco lo haces todos los días, hay que controlarse!

David: Todo con exceso es malo.

Rosi: Pero reprimirse también es malo.

David: No, no nos íbamos a reprimir, seguro.

(Risas).

Susana: Bueno, según se mire, Manolo, ¿para que están los ladrillos?

David: ¡Y dále con los ladrillos! Tú con los ladrillos... Bueno, ¡ya vale de tonterías!

(Risas).

Mónica: Ya se está acabando la cinta.

David: Yo es como si no estuviera grabando, a mí no me influye, yo cuando cojo el carro se me rompen los frenos.

Raúl: Eso, medios de locomoción.

David: Depende de lo grande que sea la islita. Hay animales, elefantes, los domesticamos, ese es otro tema. La rueda ya está inventada. Lo lógico serían animales, por necesidad, pero no muchos.

(Risas).

Susana: Para transportar las cosas el animal estaría muy bien.

David: Es que el hombre tiene que utilizar lo que tiene a mano y es el animal. Hay animales que están hechos para la carga.

Susana: Sí, pero es que tampoco hay que explotar a los animales.

David: No, porque somos poquitos.

Susana: Ni cortar árboles.

David: Es necesario algo, en su cierta medida.

David: No estamos poniendo ningún valor moral.

Mónica: ¡Valores morales no queremos!

Manolo: Es que no queremos, no, valores morales, moralidad es que no. Ya hemos dejado bien clara la intimidad y ya está.

Rosi: Yo tengo más corte, más reparo a la hora de vestirme o de ir sin camiseta con las personas que también tienen prejuicios al no hacerlo. Porque vas a la piscina, por ejemplo, todas las chicas van en topless, pues a mí no me da corte, siempre y cuando... pero como haya una que no... Pero creo que todos somos jóvenes y no tenemos ningún prejuicio de ese tipo y si hay alguien, que lo diga.

Mónica: ¡Que se vaya!

Rosi: ¿Tú tendrías prejuicios?

Mónica: Aquí y ahora seguro que sí.

B. SEGUNDA PARTE

Tema de discusión para todos los grupos:

"La tarea de hoy consiste en que discutáis entre vosotros sobre los criterios morales que orientan vuestra vida cotidiana. ¿Qué os parece moral, inmoral; justo, injusto; responsable, irresponsable. ¿En qué consiste el sentimiento de culpabilidad? Esta sesión dura hora y media. Procurad hablar claro y guardar el turno de palabra".

2.2.1. GRUPO DE CHICOS DE 1º DE B.U.P.

Jorge: Yo en las situaciones que me siento responsable en la vida cotidiana son pues, en esto de venir al colegio, porque nosotros lo hemos elegido más obligatoriamente, pero no es obligatorio, lo has elegido tú para venir, entonces es una cosa que te sientes tú obligado a hacer, porque lo has elegido tú.

Miguel Angel: Obligatorio, ¿por qué, porque te obligan o porque lo has elegido?

Jorge: No, no por ti mismo, porque tú lo has elegido, porque esto no es obligatorio, el B.U.P. y esto no es obligatorio, es más bien, porque si quieres vienes y si no, pues no vienes.

M.Angel: Pero podrías haber elegido no venir.

Jorge: Ya, pero a esto de venir al colegio me veo más obligado.

Sergio: Me siento responsable cuando, por ejemplo, mis padres o alguien deja esa responsabilidad de cuidar a mi hermana o cosas así, aunque a lo mejor no, porque si no lo hago me echan la charla y no me hace. En el caso de mi hermana, sí la cuidaría, pero si es otra cosa y no va a pasar nada si no lo hago pues... eso de alguna manera me siento responsable.

David: Y si es un niño pequeño, ¡qué no le pase nada!

Jorge: ¿Y tú de qué te sientes culpable?

M.Angel: Yo me siento culpable cuando mi hermano me hace algo y yo me cabreo y le pego.

David: ¡Hombre!, es que el que pega eres tú, por eso te sientes culpable.

J.Antonio: Sí, pero tampoco estamos hablando de tus problemas ni de lo que haga o dejen de hacer los padres con los hermanos, estamos discutiendo problemas de la sociedad.

David : ¿Es que tu hermana no es la sociedad?

Jorge: Sí, pero problemas de la sociedad, no con tu hermana.

J.Antonio: Yo me siento responsable a la hora de los estudios, porque si tus padres te están dando todo el apoyo y tú no aprendes y estudias, pues eso, es una responsabilidad que tienes que llevar.

Jorge: Yo creo que él tiene razón, en eso de los estudios, porque tú eres el responsable de sacarlos adelante, porque encima que te apoyan y te dan...

J.Antonio: Y luego cuando dice tu padre que si no sacas los estudios no vas a ser nada en la vida y tú le dices, de acuerdo, eso ya lo veremos, pero luego es verdad.

Jorge: Pero ahí te sientes obligado porque los padres te presionan, tienes que sacarlo.

David : Pero si lo ves de esa forma, no te das cuenta, pero mi padre me lo ha dicho muchas veces que se arrepiente de no haber podido estudiar. Yo, por ejemplo, tengo dos tíos, uno que es fontanero y el otro médico, son los dos opuestos, uno va con dolor de rodillas siempre y el otro está bajo techo y no hace tanto esfuerzo físico.

J.Antonio: Pero hace esfuerzo mental.

David : ¡Hombre!, también cada uno trabaja de una forma, tú, por ejemplo, estás trabajando con los estudios.

Jorge: Es un esfuerzo muy grande.

M.Angel: Los padres te dicen todo eso para que estudies, por ejemplo, mi padre me dice que estudie pero cuando ve que llevo tres o dos horas me dice que lo deje, porque me voy a romper la cabeza.

J.Antonio: Pero es que tampoco te puedes estar siete horas estudiando.

Jorge:Eso es pasarse.

Antonio: Es que son un par de horitas o así.

David: ¡O cinco minutos!

Antonio: Hay gente que con lo que aprende en clase pues...

David: Pues no tienen ni para aprobar.

Sergio: Pero yo sí.

J.Antonio: Bueno, pero es que, el colegio también es un problema social.

Jorge: Pero el que va al colegio también se siente responsable de sacar los estudios como sea, si no, no iría al colegio.

Miguel Angel: Pero eres culpable también porque tú lo has elegido, no te han dicho o vas o...

J.Antonio: Es que si yo le digo a mi padre que no voy más al colegio, al día siguiente estoy en el colegio con un tortazo. O sea, que los padres de alguna forma te obligan, no directamente, pero tienes que ir, pero lo hacen por tu propio bien.

David: Es que no vas a estar vagueando por ahí, lo lógico es que estés aquí.

Daniel: Yo me siento culpable por lo que ha dicho éste, que eres responsable de los estudios, como cuando suspendes, te sientes culpable porque de alguna forma tú sabes que si suspendes cualquier asignatura como...

Jorge: ¿Te sientes culpable?, no, te sientes con miedo al llegar a tu casa.

Daniel: Yo me siento culpable porque no he estudiado y punto.

J.Antonio: No, espera, es que eso no es así, porque una persona que suspende no quiere decir que no estudie, porque se puede estudiar todo de carrerilla y luego una pregunta no la sabe.

Daniel: Bueno, pero yo he puesto el ejemplo de mi caso, que he hecho el vago todo lo que me ha dado la gana y he suspendido y por eso me siento culpable de ser vago.

J.Antonio: Es que todos los casos no son así.

Daniel: Yo he dicho mi caso.

Jorge: En tu caso.

Daniel: He dicho en mi caso.

Antonio: Jorge, tu caso, chaval, es que en la primera evaluación no te queda

ninguna...

Jorge: No, ninguna.

J.Antonio: Pues ya está, y qué estoy diciendo...

David: Al final acabamos discutiendo las notas.

Antonio: Sí y ahora te han quedado cuatro, por tu dejadez.

Jorge: Porque sí, pero he sacado mejores notas en las demás asignaturas.

Sergio: ¿Y no te sientes culpable?

Jorge: ¿Qué pasa?, no.

J.Antonio: ¿No?

Jorge: ¡Pues no me siento culpable!

Sergio: ¿No?, y cuando te dan las notas ¿qué pasa, o te han suspendido ésta no sé por qué? ¿No te sientes culpable?

Jorge: Un poco.

Sergio: Lo que pasa es que se le echa la culpa a los profesores que te han suspendido.

Jorge: ¿Sí?

Sergio: Sí

J.Antonio: Sí, y cuando íbamos por el parque y tú ibas relatando que me han suspendido...

Jorge: Y a tí te han aprobado y ¿qué?

J.Antonio: Pero ¿por qué me han aprobado?, porque he sacado más nota que tú.

Jorge: Seguro.

J.Antonio: ¿Has visto mi examen?

David: Pero claro, si suspendes, las responsabilidades caen sobre tí, no sobre el profesor, porque te han faltado dos décimas y el profesor te dice que no te lo aprueba.

Jorge: También será culpa tuya, por no haber aprobado.

Sergio: Pero en un noventa por ciento de las posibilidades...

Jorge: Aquí estamos hablando de un sesenta o un setenta por ciento.

Antonio: Si un profesor ve que estás haciendo el vago en toda la clase, ¡pues no querrás que te apruebe!

Jorge: No.

J.Antonio: ¡Pues entonces!

Daniel: Pero aparte de eso ya hay otros casos, por ejemplo, las bebidas y hay muchos problemas.

Jorge: ¿Las bebidas?

J.Antonio: Peor, ¡tú qué te has creído!

José Mª: También me siento responsable de los actos que hagan mis padres o mis compañeros.

Jorge: Pues es verdad que si suspendes dos pues será culpa tuya, en algunos casos, no en todos, pero en la mayoría sí, será por eso. Y te sientes culpable porque luego llegas a casa y te dicen que te han quedado dos y tal.

Sergio: Pero tu padre no te pega, pero tú te sientes responsable.

Jorge: No, te sientes responsable, pero indirectamente seguro que te hace algo.

J.Antonio: Estamos hablando de todos los problemas de la sociedad.

José Mª: De tus actos.

Daniel: Sí, de tus actos.

Sergio: Yo me siento culpable del machismo, porque soy machista.

Jorge: Sí, claro, ¿y por qué eres machista?

Sergio: Sí, soy machista, pero por muchas cosas soy machista, ¡hombre!, pero me da el punto ése de dejar pasar a alguien por delante de mí, por ejemplo, dejar pasar a una chica porque eso es una acción machista.

David: ¡Pues no sé por qué!

Sergio: Por ejemplo, vas a pasar por la puerta y viene una chica y le dejas pasar, eso es machismo.

David: Pero ¡qué tiene que ver eso, eso es educación!

Sergio: No, eso es machismo.

J.Antonio: Eso es educación machista.

David: Eso no es machismo porque son formas de ser que se han mantenido.

J.Antonio: Entonces eso es machismo porque has dicho que se han ido manteniendo y el machismo también.

Daniel: Eso es cortesía.

Sergio: Eso es machismo.

J.Antonio: Si no es machismo tienes que dejar pasar a un chico.

Sergio: Es verdad, si lo haces con las chicas es machismo, pero si lo haces con los chicos, pues no.

David: Pero es un poco la educación que te den los padres.

Daniel: Además si te sientes culpable, no seas machista.

Jorge: Sergio, ¿te sientes culpable? Pues yo no, soy un machista y ya está.

Sergio: Y soy racista también. Soy machista y racista.

J.Antonio: Racista, ¿por qué?

Sergio: Por los gitanos, no sé, yo veo un gitano y no sé, siento como si...

J.Antonio: Que te inspira temor.

Sergio: Sí, eso.

Jorge: Si a lo mejor vas por ahí y ves a uno y dices éste no va a hacer nada, pero estás cagado.

Daniel: Pero es que todos no son camorristas ni nada de eso.

Sergio: Un noventa por ciento, sí.

Daniel: Pero el diez por ciento restante, sí.

J.Antonio: Tanto no, pero más de la mitad creo yo que son mafiosos.

Daniel: Sí, pero ellos se comportan así por la marginación que les damos.

Sergio: Se la buscan.

Daniel: No, porque hacen cosas que se las buscan ellos.

Sergio: Lo que pasa es que a lo mejor nosotros no comprendemos su civilización, por eso son así.

David: Pero acabas de decir que eres racista. Entonces ahora estás en defensa de ellos.

Sergio: Yo me siento racista de muchas cosas.

J.Antonio: Pero con los gitanos es diferente.

Sergio: ¡Hombre, eso está claro!

J.Antonio: Porque su forma de vivir es diferente a la nuestra.

Antonio: Es que su forma de vivir es diferente porque nosotros lo hacemos diferente. La verdad es que los gitanos han estado discriminados.

Sergio: Discriminados, claro que sí. También los homosexuales.

David: Eres machista del todo. Ahora dices los chinos también, ¿no?

J.Antonio: A mí que hagan su vida mientras que no...

Sergio: Porque tú te sientas culpable, ¿me tienes que echar a mi la culpa? ¿Qué pasa, qué tú no eres racista?

Jorge: La sociedad se siente culpable por eso mismo, porque la sociedad es racista y porque la mayoría de la sociedad tiene miedo a los gitanos.

David: Yo he estado viviendo, por ejemplo, al lado de gitanos y no tenía ninguna queja, porque era gente que nos llevábamos bien con ellos. Los gitanos, en general, te inspiran miedo.

Jorge: Yo vivo en un barrio que hay gitanos por todos los lados, yo conozco a la

mayoría de ellos, pero hay una familia que vive en un sitio que no te puedes acercar, porque te quitan hasta los calzoncillos. Porque a mí esa gente me da miedo, pero a los demás yo creo que no. También es que esa gente tapa a los demás gitanos.

David: Eso es verdad. Eso es lo que he dicho yo.

Jorge: La mayoría es más vaga.

Antonio: La mayoría de los gitanos, los mayores son...

David: La verdad es que hay algunos payos que no tienen nada que envidiar a los gitanos.

Jorge: Yo creo que es verdad que los mayores no hacen tanto como los adolescentes de quince o dieciséis, yo creo que son más...

J.Antonio: Camorristas natos.

Daniel: Tú lo has dicho, pero tampoco es eso.

Jorge: La sociedad se siente culpable por eso.

David: Y tú ¿no te sientes culpable?

Jorge: Yo no me siento culpable.

Antonio: Yo, con esa gente no quiero nada, porque ellos hacen su vida y yo hago la mía.

Jorge: Pero tampoco te inspiran confianza.

Antonio: ¡Tampoco es eso! Los gitanos se han ganado su fama, pero también los discriminamos mucho porque si un gitano atraca, pero si atraca un payo, pues...

Jorge: Pues es un payo.

Antonio: Pues no. Porque es más normal que el gitano robe.

Jorge: Pues no.

Antonio: Pues sí.

Jorge: En las cárceles hay más payos que gitanos. De treinta y ocho millones que hay en España, hay siete millones de gitanos.

J.Antonio: ¿Siete millones?

Jorge: Siete millones de gitanos.

Antonio: ¿Te sientes responsable de ser racista o culpable?

Daniel: Yo no soy racista.

Jorge: ¿Te sientes obligado a ser racista?

David: Es lo mismo que ocurre con la sociedad americana, con los negros.

Sergio: Como no vivo con ningún negro ni conozco a ninguno...

Jorge: Pues tú no conocerás a ninguno.

Antonio: En Estados Unidos pasa lo mismo que en España con los gitanos, pero allí son los negros y yo creo que los negros tienen menos culpa.

David: Un negro siempre ha sido así, como un animal.

J.Antonio: Porque ellos vinieron como esclavos. A los gitanos no los trajeron como esclavos.

Jorge: En Estados Unidos no sólo maltratan a los negros.

Antonio: A mí hasta que no me hagan nada no me muevo. Es que una persona no puede decir nada si no le ha pasado nada.

Sergio: No es racista de coger un gitano y matarlo a pedradas.

Jorge: Eso es sentir miedo de ellos.

Antonio: Un gitano puede ser mejor, chaval, que un conjunto de tus amigos.

J.Antonio: Yo creo también que nos pasamos un poco, porque en la televisión salió una chica que tenía S.I.D.A. y no la dejaban entrar a su colegio.

David: Sí, es como los gitanos.

Sergio: Si tuviéramos un hijo en esa clase ¿qué pasaría?

J.Antonio: No creo que se contaminara por eso.

Jorge: Yo creo que tampoco.

Sergio: Es que eso en los niños pequeños es muy duro.

Jorge: La sociedad se siente como culpable de eso.

Sergio: No eres racista, no eres machista, ¡este tío es perfecto!

J.Antonio: Ese es el racismo de los degenerados.

Jorge: ¿Tú no te sientes culpable de eso?

David: ¿De qué?

Jorge: De ser machista y eso, ¿te sientes culpable porque crees que moralmente no es bueno?

Sergio: ¡Pues claro que es lo bueno!

Daniel: Y ¿por qué lo es?

Jorge: Y no vas a cambiar de...

David: Hasta que encuentre una mujer feminista.

Sergio: Yo tengo algo de machista, contra los gitanos, no quiero decir que sea machista o racista. Tengo algunos actos machistas y racistas.

Jorge: A ver, ¿tú de qué te sientes culpable?

David: Es que yo no soy perfecto.

Daniel: No, vamos, di.

Jorge: Tú no eres perfecto y siempre te haces el listillo.

David: ¿De qué hablas?

Jorge: No sé, siempre tienes unos puntos que...

Daniel: Nada, nada es que le escuece.

Jorge: No se siente culpable, porque llega y lo dice como si fuera...

Daniel: Nada, es que le duele todo.

David: ¿Duele?

Daniel: Claro que duele.

Jorge: Igual que el Antoñito, es que te deja alucinado, se sabe todo ¿y qué?, se hace el listillo.

David: Por ejemplo, a mi me revienta que en clase seáis el trío, Montse, tú y él en matemáticas, a mí...

Daniel: ¿Y qué hago?

Jorge: ¿Y qué hago en matemáticas? Dímelo tío, hombre...

David: Te lo digo.

Jorge: Sí, a ver.

Daniel: Estoy en clase, tengo el ejercicio de matemáticas, lo mira, lo copia, lo mira en el encerado: "Sergio lo tienes mal, Sergio lo tiene mal, Sergio lo tiene mal".

David: ¿He dicho yo eso alguna vez? No te preocupes no voy a copiar más.

Daniel: ¡Por eso, tronco!

David: Eso es con todo el mundo.

Daniel: ¿Y tú? en el trabajo de Naturales: "yo copio todo, yo copio todo", y a la hora de la verdad...

David: ¿Cuál ha sido el mejor trabajo, listo?

Daniel: ¿Y por qué ha sido el mejor?

David: ¡Venga, hombre!

Daniel: Pero tronco, yo copio todo y a la hora de la verdad...

David: No lo copié, no lo copié, no lo copié entero.

Daniel: ¡Pero cómo lo copiaste! Yo dije: " hago esto, esto y esto, tú haces esto, esto y esto".

David: No lo dije, no lo dije.

Daniel: No tienes razón, Sergio.

Jorge: Sergio ahí no tiene razón. Porque David es el que más ha currado en todo su trabajo.

Daniel: Pero, porque se lo buscó él. Porque si él hubiera dicho cada uno pasa esto...

Antonio: ¿Él, lo que dijo lo hizo?

Daniel: No.

David: No lo hice.

Daniel: Era mucho trabajo para tí, y tu querías hacerlo todo.

David: Hubo gente que no dió palo tampoco.

Daniel: Es verdad, Natalia y Ruth...

David: Natalia y Ruth no dieron ni golpe. Díselo a ellas.

Daniel: Si estuvieran, se lo diría a ellas.

Sergio: Y no se lo he dicho, igual a Natalia y a Ruth cuando estuvimos haciendo las cosas y me echó la bronca. Tú dices: "yo hago esto y esto" y a la hora de la verdad tenías que haber dicho: "esto y esto" y si no dices: "yo paso del trabajo, mira, no puedo hacer otra cosa porque no me da tiempo", y yo lo entiendo y lo puedo hacer. Pero a la hora de la verdad el último día que dijeras: "es que esto no lo hemos hecho, esto tampoco y los arbustos tampoco los hago porque no sé qué...", pues es un poco falta de organización. Tú eras el organizador, ¿no?, pues haber: "dicho yo hago esto y no puedo hacer más, pues no lo hago, tú haces esto, esto y esto".

David: Tú todo lo planteas muy bien, luego ya veríamos. El próximo trabajo que nos toque juntos, vas a ser tú el organizador, listo, que eres muy listo.

Antonio: Pero si tú no lo sabes organizar y él lo hace, tú lo tienes que respetar.

J.Antonio: En nuestro grupo ninguno fue el coordinador, cada uno hizo sus cosas y punto.

Sergio: Pero que te diga David lo que pasó en el equipo, ¿qué pasó?

David: Y ahora me estás echando a mí la culpa, pues junta a todo el mundo y si tienes que decir algo, lo dices.

Sergio: A la hora de la verdad, Ruth lo hizo todo, Natalia también lo hizo todo, tú querías hacerlo todo y no tenías tiempo y lo entiendo.

David: Estuve una noche pasando el último día el trabajo...

Sergio: Haber dicho: "yo paso el trabajo y lo demás hacedlo vosotros", pero no, tú tenías que hacerlo todo y pasarlo todo.

Daniel: Por lo que ví, tú estabas dándole todo el día a éste...

Sergio: Y él dijo que lo podía hacer. Que me hubiera dicho: "pues vale, no puedo hacer más trabajo, hacedlo vosotros". Pero es que decíamos: "¿quién hace esto? ", "yo, que soy masoca".

David: Pero ya llegué a un punto que dije: "ya no paso".

Sergio: Pero a la hora de la verdad: "¡ah, pues no lo he hecho!", ¿cómo que no lo has hecho?

David: Pero, ¿cuál ha sido el mejor trabajo? Cuando os fuistéis al parque y andaban ellas por un lado y nosotros por otro. ¿Por qué no le echaste la bronca a ellas? Encima me echas a mí la bronca como diciendo: "¡tú es que no vales para nada!"

Sergio: ¿Yo te he dicho eso?

David: No, pero más o menos lo estás diciendo. Es que a Natalia no, pero a mí sí.

Antonio: Porque se lo puedes decir a David y a los demás no.

David: El grupo era entero, éramos las cinco personas. Una vez dije que yo me quitaba de coordinador.

Sergio: Pero, ¿por qué te ibas a quitar de coordinador?

David: Como no sé coordinar, ahora me lo echas en cara.

Antonio: Yo creo que le tenéis una manía...

Sergio: Pero ¿qué manía?

Antonio: Una manía, chaval,¡yo qué sé lo que os habrá hecho!, o lo que sea, pero a mí me cae bien.

Sergio: A mí me cae bien en muchas cosas.

Antonio: Por ejemplo ¿en qué? En pocas cosas, en pocas cosas.

Sergio: En pocas o en muchas.

Jorge: Si ha tenido un fallo, por eso no lo tienes que juzgar, porque ha tenido un fallo.

Sergio: ¡Pero que no! Si no es porque tenga un fallo o porque no tenga un fallo. Yo sólo he dicho una cosa, que lo único que pasó en el trabajo fue que él hizo el trabajo, y dijo: "yo lo hago, que soy masoca, yo lo hago". Y ¿qué pasó? Que al final no lo hizo.

David: No lo hice.

Sergio: No.

David: Pero no me tuve que llevar todos los árboles, al final, a terminarlos porque no me los había pasado los árboles enteros.

Sergio: ¿Quién iba a pasar los árboles?

David: Los iba a pasar yo, pero es que al final no me dieron todos los árboles y no los pude pasar y me pasé todo el fin de semana pasando el trabajo. El lo único que hace es condenar.

Sergio: Yo veía que cada uno tenía sus cosas, dijimos: "esto lo haces tú..."

David: Para tí todo tiene que estar perfecto, aquí las cosas a tal día y a tal hora.

Sergio: Pues sí, pues sí.

David: Sí, pues sí. Sergio, ¡qué caso me hacías!, Natalia por un lado, Ruth por otro.

Jorge: Es que es porque son más vagas, no tienen mentalidad.

David: Pero nadie les echó la bronca, me echó la bronca a mí. No te preocupes, el próximo trabajo que tenga que ser por orden de lista, ya sé qué pasará.

Daniel: Tú tenías que haber dicho, oye ¿te hace falta ayuda? Tú tenías que haberte dado cuenta.

David: Si él puede, pues vale, mejor, tengo que hacer menos trabajo, pero si él no puede, me lo dice y yo hago el trabajo.

Sergio: El trabajo fue muy fácil porque decíamos "¿quién hace esto?" y David contesta: "yo que soy masoca"."Vale, tú lo haces". Pues a mí me pilla eso, vamos, tengo más tiempo para estudiar, tengo más tiempo para jugar, tengo más tiempo para hacer cualquier cosa. Pero como tú lo haces, pues vale.

Jorge: Entonces tú no te mereces ir donde váis a ir, se lo merecía él solo, porque vosotros no habéis hecho nada.

Sergio: El no ha hecho nada, ha hecho todo lo que tenía que hacer, mira, esto lo hace uno, esto lo hacemos...

Daniel: El ha hecho más que nadie.

Sergio: ¿El ha hecho más que nadie?

Jorge: Yo creo que sí.

David: Pasarse a impresora todo un trabajo y hacer algunos dibujos, me hice los "pájaros", me hice las "setas".

Sergio: Y yo me he hecho todos los "arbustos".

Antonio: Yo creo que en vez de echarle toda la charla a David, yo creo que no tendrías que echarle la culpa.

Sergio: A mí no me cae mal David, es como cualquier persona. Hay cosas de él que me caen bien.

Jorge: El compañerismo que tiene, yo creo que es un chaval que tiene un compañerismo...

Sergio: Eso sí, es el mejor de todos los chavales de nuestra clase.

Antonio: Es verdad.

Sergio: Y yo eso no se lo discuto.

Jorge: Yo le he preguntado a David: "¿de qué te sientes culpable?" y tú has saltado: "no sé qué, que es don perfecto".

David: Yo lo que quiero es no hablar del tema, sino las cosas que yo hago en clase que le sientan mal.

Sergio: Tú te crees que lo del trabajo me sentó mal, ya te lo digo.

Antonio: Menos mal que se lo estás diciendo.

Sergio: Tú me has dicho, díme las cosas que le sientan mal a David.

Antonio: Yo te he dicho las cosas buenas.

Sergio: Tú me has dicho eso. Tú me has dicho las cosas buenas.

Antonio: Sí.

Sergio: De cosas buenas tú no me has dicho nada.

Daniel: Todo ha empezado porque Jorge ha preguntado a David, ¿tú te sientes responsable o culpable?

David: No, no.

Daniel: No, apenas.

Sergio: Ha sido porque yo, estábamos callados y he dicho yo me siento un poco racista y ya todos: ¡racista, racista!

Jorge: El racismo es tener miedo, según lo has dicho tú, Sergio.

Sergio: Yo soy algo racista pero no mucho, pero en lo poco yo me llevo bien con todo el mundo.

Jorge: Que diga David de qué se siente culpable.

David: Bueno, yo me siento culpable pues cuando voy a mi casa después del Instituto, mi madre tiene que hacer mi cama y recoger mi habitación y luego tiene que lavar mis platos después de comer.

Jorge: Eso sí, yo también me siento culpable.

J.Antonio: No nos da tiempo a hacernos las camas.

Jorge: Yo los sábados y los domingos hago mi cama porque tengo tiempo, lo que pasa es que otros días me levanto a las siete y media y me voy a las ocho, no tengo tiempo. Otra cosa que pasa que como está mi madre no me preocupa fregar, ni recoger, así tengo más tiempo para jugar y estudiar.

Daniel: También ponemos a nuestros padres nerviosos.

Antonio: Pero nuestros padres nos dejan para que nos demos cuenta de la responsabilidad de uno mismo.

José Mª: Los actos que hago.

Jorge: ¿De todos los actos?

José Mª: No.

David: Yo me siento como si estuviera enfrentado por mis ideas con una parte de la clase, pues en algunos casos soy neutral.

Jorge: A mí me da lo mismo, pues cada uno dice lo que quiere y son sus ideas.

Antonio: ¿A qué tipo te refieres?

Jorge: A la discusión del machismo y tú David te ponías a favor de las chicas.

Antonio: Tampoco hay que echar la bronca a nadie, pues en la clase hay más de uno que dice una cosa pero piensa otra. Hay que ser realista.

Sergio: Lo que ahora en la gente joven no se lleva es el machismo. Yo no soy machista. Tengo actos machistas pero no lo soy.

Jorge: Pero también la mujer tiene la culpa de que haya machismo, pues, por ejemplo, el hombre entra en la cocina a ayudar y le echan para que no rompa nada.

J.Antonio: Pues no hay tanta diferencia en la enseñanza, pero sí en los deportes, puesto que en el Instituto está la comparación en gimnasia, ves jugar al profesor y ves jugar a la profesora y se nota la diferencia.

Antonio: Dice Jorge que criticar a un compañero no es compañerismo.

J.Antonio: Me parece que todos somos culpables de la contaminación porque todos nos quejamos de que las fábricas echan vertidos a los ríos y a los mares y luego nosotros también contaminamos.

Antonio: Si nos ponemos a hablar de racismo, tampoco puedes decir a uno que acaba de ser asaltado que si es racista porque si el ladrón es gitano se ha convertido en racista.

J.Antonio: La Naturaleza también hay que cuidarla y nosotros lo que hacemos es maltratarla de una o de otra forma, pero la maltratamos.

David: También en plan ecologista nos ponemos de parte de la naturaleza, no hay que destruir la vegetación, por ejemplo, el Amazonas.

Sergio: Entonces, ¿en Brasil no tendrían que cortar los árboles del Amazonas?

J.Antonio: No.

Sergio: Entonces los que tienen la culpa son los paises ricos que hacen que se destruya la vegetación para pagar su deuda.

Jorge: Empieza a hacer tú algo.

Sergio: Por ejemplo, en una empresa es muy fácil decir para quedar bien que no exploten el Amazonas y luego son ellos los que lo están explotando.

David: ¡Cómo les van a ayudar si es eso lo que buscan, más riqueza, más pastos, en fin más hamburguesas para USA!

Daniel: Es igual que decir: "yo te cojo esto por aquello".

Sergio: Es muy bonito decir: "no lo explotéis", si tienes a unos países presionando.

Antonio: También se está deteriorando la imagen americana, que coge a un indio y le ponen con un radiocassette y una botella de Coca-cola. También la mitad de los productos americanos tienen origen en otros países, por ejemplo, la Coca-Coca es americana pero el líquido es español. También el racismo se utiliza para cuando uno quiere imponerse y hacerse notar.

Sergio: Sí.

J.Antonio: Sí, eres racista hasta un cierto punto.

Daniel: Eso no es ser racista.

J.Antonio: No sé, si te parece cojo a un gitano y le meto un cuchillo por la cabeza, eso es ser racista, ¿si o no?

Jorge: Entonces no es ser racista, es tener miedo.

J.Antonio: Eso es igual que en todas las razas, si te encuentras a un chino y tiene un mal encuentro contigo, ya tienes asco de esa raza.

Daniel: También sentir que eres racista, es decir, que tienes miedo a esa raza.

Jorge: Es muy peligroso salir por la noche.

David: También por culpa de algunos gitanos tienen tapados a otros gitanos buenos que por la mala reputación que tienen siempre están ocultos.

J.Antonio: Eso es porque los demás le dejan.

Sergio: Machismo en los puestos de trabajo.

J.Antonio: También, otro tema es que por una entrevista a un famoso saque uno un millón.

Antonio: También creo que el noventa y cinco de las palabras que dicen son mentiras.

David: También hay que mirar hasta dónde llega la dignidad de una persona, por ejemplo, al hijo del príncipe de Gales le hicieron una fotografía haciendo sus necesidades y salió el otro día en la revista. Yo lo que no comprendo es qué intentan hacer publicando esa revista.

J.Antonio: También es el derecho a la intimidad, que cada persona tiene lo suyo.

David: Eso lo hacen para vender más revistas, sin parar en lo que está haciendo. Hace poco, en una revista estaba Amparo Muñoz en un hospital, eso hizo que aumentaran las ventas de la revista, para luego una semana más tarde, decir que no le había pasado nada.

Jorge: Igual que un personaje que estaba sufriendo de la droga, se vendieron millones, esto hace propaganda.

David: El escritor lo que busca es mantener la revista como la más comprada, sin importarle si es ético o moral, él va a la que salta.

Jorge: La sociedad es la que obliga a ir a los niños al colegio en contra de su

voluntad.

David: Las revistas son como un cotilleo público sobre la intimidad del hombre, su integridad y su pensamiento.

J.Antonio: Otro tema es el de la naturaleza...

2.2.2. GRUPO DE CHICAS DE 1º DE B.U.P.

Gema: Yo pienso que una persona culpable es aquella que se responsabiliza de sus actos y sabe admitirlos si están bien o mal.

Alicia: Pues yo me siento culpable en menor modo cuando, por ejemplo, nos echan las culpas a un grupo de una acción en la que sólo la hayan hecho unos cuantos, o uno o dos y paguemos justos por pecadores. Yo, esto no lo veo muy bien, justo. Lo que pasa es que no vas a decir quién ha sido, ¿a vosotras qué os parece?

Gema: Yo tampoco lo veo justo. Porque a una persona que a lo mejor no lo ha hecho está pagando, aunque de alguna forma somos un poco culpables por no decir si sabemos quién ha sido, entonces al no decirlo, es de otra forma injusto.

Juani: Hay gente que dice que le parece inmoral ver, por ejemplo, las revistas pornográficas, y entonces yo eso, no sé que pensar. Porque dicen que es una inmoralidad, que si no sé qué, que se degrada a la mujer en todos sus aspectos, a ver ¿qué opináis de eso?

Alicia: Pues yo lo veo como una cosa natural.

Nuria: Lo que pasa es que tiene tanto auge, que la sociedad no está tan acostumbrada. Porque si desde pequeños se les educara a los niños con una educación sexual, no pasaría nada de esto, porque tú ahora mismo ves a los chicos cogiendo aquí la revista, apelotonados, mirando...

Alicia: Es que hoy en día la desnudez es como un tabú. Nosotros pensamos de otra manera, pero como nos han educado nuestros padres haciendo de cosas naturales, secretos, no se dan cuenta de que son cosas naturales y que las ha hecho la naturaleza y no se tienen que ocultar. Creo que nosotros somos una nueva generación portadora de nuevas ideas.

Juani: Yo creo que no lo ocultan por la desnudez sino por la brusquedad con que puede representarse.

Montse: Sí, porque normalmente las mujeres que salen en las revistas, salen provocando y eso entonces no es exhibir el cuerpo. La gente no se tendría que asustar, pero como decía Alicia, como estamos educados de una manera totalmente distinta...

Alicia: Tampoco lo que veo justo es que traten a la mujer como un objeto, por ejemplo, en los anuncios se ve claramente. Porque sea lo que sea, casi siempre ponen a una mujer y así le dan un toque como más sexual, y es la mujer, no el hombre quien lo da.

Ana: También hay otros anuncios que salen los hombres.

Alicia: Pero son los menos. Pero ¿a ver cuántos hombres y cuántas mujeres has visto desnudos para los anuncios?

Gema: Es que los anuncios que utilizan hombres suele ser para las colonias.

Alicia: Y siempre va apoyado por una mujer.

Gema: Y cuando anuncian el gel de baño, siempre anuncian a una mujer desnuda, nunca anuncian a un hombre. Yo creo que la culpa la tenemos nosotras.

Alicia: Porque nos hemos dejado dominar durante todo este tiempo.

Gema: Yo pienso que no se exhibe la realidad, que se exhiben ideales, porque no te sacan una mujer normal, no sé, de la calle, sino que sacan modelos, rubias, altas, guapas...

Juani: ¿Qué hay en contra de las morenas?

Gema: No lo sé, pero casi siempre es una rubia la que te sacan.

Nuria: No, es sacar una chica muy guapa, entonces tú la ves y te quedas un poco,

no sé, intentando ser como ellas.

Alicia: Estamos también en una sociedad consumista. Yo creo que responsables nos sentimos en todo momento porque siempre estamos realizando algo, incluso si no estamos haciendo nada también somos responsables de ello. Porque tú eres responsable de que no estás haciendo nada, y a lo mejor estás pensando, pues podría haber estado haciendo esto o podría haber estado ayudando a alguien.

Juani: Por ejemplo, cuando tienes que hacer mucha tarea, te bajas a la calle, no estás haciendo nada. Estás tan a gusto, entonces tú tienes la responsabilidad, porque piensas que estás en la calle teniendo que hacer un trabajo o lo que sea.

Alicia: Yo creo que la responsabilidad la tenemos en todo momento donde quiera que estemos y haciendo lo que sea.

Montse: Yo personalmente, me encuentro con mayor responsabilidad cuando estoy sola y con mis amigos, sin mis padres. Luego, cuando estoy con mis padres, pues no, les prevengo y no me importa nada. Pero normalmente cuando vas sola y te dejan ir a sitios pues ya vas adquiriendo más responsabilidad y te vas dando cuenta de las cosas.

Alicia: A mayor edad, mayor responsabilidad. Yo creo que los valores de moral e inmoral han cambiado mucho a lo largo de la historia. Pero ha habido un momento en que ha habido un cambio muy brusco, en consecuencia, otra visión de lo moral e inmoral. También es distinto en la situación que te encuentres, pues es distinta la responsabilidad, por ejemplo, en el Instituto suelen ser los estudios. Sin embargo, en casa, son otras cosas, por ejemplo, hacer las tareas de la casa, lo ves todo desordenado y empiezas a recoger. En el trabajo que estés, según sea el trabajo, así son las responsabilidades.

Montse: Yo pienso que en los estudios los estudiantes tenemos muchas responsabilidades, pero también los padres se deben interesar y sentirse responsables por lo que hagan sus hijos. Porque si tú tienes unos padres que pasan de todo, que no se preocupan, ¿para qué lo voy a hacer yo? Tampoco que te estén ahí vigilando. La responsabilidad, yo creo que es de ambos.

Alicia: Pero si es tu futuro, más responsabilidad tienes tú.

Montse: Sí, normalmente más responsabilidad tiene el estudiante, pero si son unos padres que no se preocupan, el niño dice: "¡bueno, si mis padres ni me vigilan, ni nada!". También hablan del stress de los ejecutivos, pero nunca hablan del stress del estudiante, porque en épocas de examen ¡a ver quién te quita los nervios!

Gema: Yo creo que responsabilidad tiene toda persona desde que alcanza una edad determinada y ya le dejan más libre, le dan más libertades, entonces esa persona se hace cada vez más responsable, según cómo vaya creciendo y cómo vaya abriéndose paso en la vida.

Juani: Algunas veces pensamos que qué bien si nos dejasen hacer esto y que si nos dieran más libertad seríamos más felices, podríamos hacer muchas más cosas. Pero pienso que es un término completamente contrario porque la libertad implica responsabilidad, porque si eres libre tienes que responder por ti mismo.

Montse: *Yo creo que los jóvenes de hoy en día no estamos preparados para ser* responsables de nuestros actos, estamos acostumbrados a que nos lo den todo hecho, desde pequeñitos.

Alicia: Yo creo que si nos dieran más libertad seríamos más responsables, porque nos tendríamos que adaptar a la situación.

Montse: Pero eso sería de más mayor. Pero ahora mismo nos dejan libertad y la utilizamos mal, no siempre, pero sería aprovecharnos de esa libertad.

Gema: Siempre miramos lo más cómodo para nosotros.

Montse: Sin ver qué es lo justo o lo injusto.

Nuria: Yo creo también, que siempre solemos juzgar sin pensarlo, decidimos si una persona es culpable o no lo es, sin saber por qué ha realizado ese acto, los motivos que tenía. Siempre solemos juzgarle siempre mal, aunque luego podamos rectificar. La

juzgamos como culpable, muy mala, y luego a lo mejor esa persona no es tan mala en realidad y han sido las circunstancias, las que le han obligado a realizar cualquier cosa.

Alicia: Pero ella ha querido hacerlo.

Nuria: Pero hay situaciones en las que no tienes otra alternativa, por ejemplo, si tú estas luchando o peleando, ¡yo qué sé!, si es una cosa a muerte, pues si yo te mato o tú me matas a mí, yo soy culpable, pero las circunstancias eran de vida o de muerte.

Montse: Por ejemplo, en una violación si tú matas a esa persona en defensa propia.

Gema: Yo pienso que no está mal, pero que es culpable por lo que ha hecho, porque si te están violando y matas a esa persona, yo lo veo bien, porque se ha visto obligada a ello. Ella es culpable por haberlo hecho, pero las circunstancias le declaran inocente.

Juani: Yo quiero poner un ejemplo que es cercano a mí. Es una persona de mi bloque, es una mujer que tiene cinco hijos y una hija, que no están viviendo con ella. Han caído en adopción o algo de eso. Entonces, pues la mujer es prostituta, entonces, pues bueno, muchos niños pequeños cada vez que la ven en el barrio empiezan a decirle: "¡Mira, ya se va a la Montera!" y empiezan a hacer comentarios, que la pobre mujer... Entonces, si por las circunstancias la gente piensa que es una prostituta, que ¡qué golfa!, le ponen peor fama, pero lo que no se ponen a pensar es en su posición, que siendo una mujer como es, ha tenido que mantener a cinco hijos y que ya no son pequeños, que tienen ya dieciséis, quince, catorce y trece años y que los ha mantenido.

Montse: O sea, que ha tenido esos niños prontísimo, a nuestra edad.

Juani: Por ejemplo, otras mujeres prefieren dejar a sus hijos abandonados, antes de tomar cualquier alternativa. Y sin embargo, esa mujer los ha sacado adelante con su esfuerzo, aunque eso le haya llevado a una mala reputación, pero por lo menos los ha sacado adelante.

Nuria: Pero yo no creo que la prostitución sea el método para sacar una familia adelante, hay profesiones como meterse a limpiar.

Montse: Sí, ¿pero qué te dan por limpiar? Treinta mil pesetas.

Alicia: ¡Pero es más digno!

Nuria: Yo preferiría estar limpiando y ganando menos dinero.

Juani: Pero es que, aunque te den menos dinero, es que con cinco hijos, que hay un piso, que parece poco, pero hay que vestirlos y darles de comer.

Montse: Pero es que, si tienes que estar pensando en lo que digan los demás...

Juani: Con eso ni se vive, ni se come.

Montse: Yo, si me hubiera encontrado en esa situación, me daría lo mismo lo que dijeran, porque no me iba a morir de hambre.

Ruth: Pues yo, me pondría a trabajar en otra cosa, aunque ganara un poco menos de dinero.

Montse: Es que no consiste en tener o no tener dinero, es que con eso ni te llegaría, Ruth, con eso tienes para vivir diez días.

Juani: Y dáles de comer, vístelos y paga el piso.

Gema: Tú piensa que solamente tú, ¿cuánto dinero debes gastar?, pues para una madre debe ser durísimo que los amigos de su hijo, pues que puedan salir, puedan vestir como visten y ver a sus hijos que se queden los fines de semana durante un montonazo de tiempo, que se queden en casa, pues tiene que ser durísimo.

Juani: E incluso ha habido días que ni les ha dado de comer.

Montse: Y es que claro, si esa mujer los abandona, es una mala madre, y si se prostituye para darlos de comer, también es mala.

Juani: Pero sin embargo del padre que los ha abandonado, de ése no se habla nunca.

Gema: Yo creo que ahora se vive menos, de manera que antes siempre se pensaba: "¡ay, qué va a decir la gente!".

Nuria: Y se sigue pensando.

Gema: Se sigue pensando, pero yo creo que menos.

Nuria: No lo pensamos nosotras.

Alicia: Sigue igual por donde vayamos.

Nuria: Porque a mí, por ejemplo, me da igual lo que diga la gente, me da lo mismo. Porque si, por ejemplo, yo me fuera a la prostitución, yo no lo haría, pero no porque lo diga la gente, sino porque yo me sentiría mal conmigo misma, o sea, por lo que diga la gente, la verdad, me da lo mismo.

Gema: Pero ya no es eso, ya no es prostituirse.

Nuria: Pero nosotras, sin embargo, díselo a nuestros padres o a nuestros abuelos, ya verás lo que te dicen.

Alicia: Pero es que también prostituirse tampoco tendría que estar tan mal visto. Yo creo que pensándolo, a la gente qué más le da que tú vendas tu cuerpo, es tuyo, ¡pues qué más le da!

Nuria: Claro, pero es que...

Alicia: Es natural.

Nuria: Siempre lo ha habido, ¿no?

Alicia: Lo podría hacer con uno, en vez de con varios, ¿y por qué con un solo hombre no está tan mal visto?

Nuria: Lo que a mí, por ejemplo, me parece mal es que esté mal visto que la mujer que se prostituye, pues sea una golfa, sea lo que sea, y sin embargo, al hombre lo pongan como el chico machito, y que digan que pueden irse con unas y con otras. Pues yo eso lo veo mal, tan golfo es uno como lo es la otra.

Ruth: Los hombres tienen menos fama que las mujeres cuando se prostituyen.

Alicia: Y siempre, a nuestra edad, siempre la que queda mal es la chica.

Nuria: Sí.

Juani: Y además si el hombre, por ejemplo, es el típico golfillo, no es que le deshonre, al contrario le hace más macho.

Alicia: Y encima va luego por ahí fanfarroneando.

Ruth: Y a la mujer, es al revés.

Nuria: Y sin embargo, tú no puedes presumir de algo que has hecho, pues ya te llaman de todo.

Montse: O sea, que los chicos pueden hacer todo lo que les dé la gana.

Ruth: Y a las mujeres cuanto más hagan, más golfas.

Juani: Y si se les ocurre decir algo, ¡cuidado!

Alicia: Y además es que no habéis oído vosotras, por ejemplo, decir en la familia... Por ejemplo, mi primo, que a veces está con unas y con otras, y sin embargo, yo me imagino que si lo dicen de mi prima, pues es que lo dirían en otro tono. Y sin embargo, en el caso de mi primo lo dicen como diciendo que es muy guapo, es muy no sé qué, es que tiene a todas las chicas de calle.

Montse: Pero es que siempre ha sido así. Y los chicos siempre han podido hacer lo que han querido y a las chicas las han tenido más educaditas y ya les tenían el novio preparado a los dieciocho años y toma, ahí lo tienes.

Nuria: Sí, es verdad.

Montse: Y claro, aquí ahora, puedes ver un chico cada día con una chica y bueno, vale. Y sin embargo, eso en una chica, cada día con un chico y ¡joder con la tía esa!

Alicia: Aunque yo creo que nosotras juzgamos igual que esté ahora mismo un chico con muchas chicas o una chica con muchos chicos, lo juzgamos igual.

Nuria: Sí, eso sí.

Ruth: Nosotras sí, pero las personas mayores no.

Alicia: Pero si tuviésemos que insultar o algo así, los insultaríamos lo mismo, porque están haciendo lo mismo.

Nuria: Sí, claro.

Ruth: Pero las personas mayores no los juzgan igual, porque ellos han vivido en otra época.

Gema: No te creas. Yo creo que según como acostumbres a las personas mayores. Si tú le das importancia a lo que estás haciendo, no pasándote, sin hacer nada malo, yo creo que ellos acaban acostumbrándose.

Alicia: Por favor, que es mucha vida y tienen unos ideales. Son más cerrados y no les puedes decir nada.

Gema: Según las cosas.

Alicia: La mayoría.

Nuria: Tú ahora mismo, vas a tu padre o a tu madre y le dices: "mira, mamá, hoy estoy saliendo con un chico"; vas mañana:"he cortado y estoy saliendo con otro" y la verdad díle eso, ¡a ver qué te dice!

Alicia: Y sin embargo, se lo dices a tu hermano y él te aprecia.

Montse: Si le das la razón es una tontería.

Nuria: Es una justificación tonta.

Montse: Porque normalmente cortamos, o sea, dos chicos dejan de salir y es una tontería. Normalmente y si es muy importante, yo creo que no llegarías a contárselo a tus padres, por mucha confianza que tengas, no sé. Además eso, no puedes decirles a tus padres que estas saliendo con un chico y ya no, estoy saliendo con otro.

Ruth: La mayoría de los padres son muy cerrados.

Montse: Si embargo, hay otros que no quieren que sus hijas se tiren cuatro años con un mismo chico. Hay padres que no quieren que sus hijas estén saliendo mucho tiempo con un mismo chico. Yo conozco a una chica que lleva saliendo cuatro años con un chico, y mis padres...

Alicia: Dí que es tu hermana.

Montse: Y están hasta las narices, y dicen que si la chica está atada, que si está perdiendo la vida, que si no sé qué. Y yo creo que es verdad, estoy totalmente de acuerdo.

Alicia: Y es que hay padres...

Montse: Y empezó a salir con ella a los catorce años.

Ruth: ¡Y si se quieren!

Montse: ¿Y qué? Pero pueden salir juntos, pero con más gente. Y es que salen solitos, solos, ¡no me digas, yo es que me aburriría!

Juani: Pero yo es que...

Montse: Que no, que los mejores años de tu vida, cuando mejor te lo puedes pasar, que no tienes así muchas responsabilidades, que no tienes que trabajar, cuando mejor te lo puedes pasar, que puedes salir con chicos, salir en panda, no sé.

Ruth: Mi hermana lleva con un chico en serio cuatro años y así gustándose desde los trece, y no han dejado de gustarse en toda la vida.

Montse: Pero bueno, pero ¿cuantos años tiene tu hermana?

Ruth: Veintiuno.

Montse: ¿Has visto? Pero empezaron a salir desde los diecisiete, pues sí, está bien. Pero mi hermana desde los catorce, ¡ya vale!

Gema: Mi hermano estuvo saliendo con una chica. Él tenía quince años y ella catorce y estuvieron saliendo, después ya cortaron durante un año. Se volvieron a reconciliar y ahora se han casado, no tienen hijos. Y ahora, yo creo que es cuando están viviendo la vida, o sea que...

Nuria: Pero eso yo creo que es cosa de ellos. Si quieren estar juntos nadie les obliga a que no lo estén.

Alicia: Pero disfrutan más saliendo en pandilla, o sea, vas con chicos.

Montse: Pero es que no es sólo eso. A mi hermana le dicen: "¿te vas este verano a Inglaterra? No, no voy"."¿Por qué? Porque no puede ir Juan". De mayor a lo mejor puede irse o imagínate que ocurre algo y no tiene dinero para ir. Pues la oportunidad que ha

tenido la va a perder y a mis padres lo que les joroba es eso, porque no es que vaya mal en los estudios y nada de eso.

Alicia: O sea, que sin considerar lo que sea justo, sin que a lo mejor sea...

Montse: Sí, bueno, y yo pienso que hay algunos padres que no quieren que sus hijos se tiren tanto tiempo saliendo con...

Nuria: Y otros que los quieren casados.

Montse: Y otros que no. Bueno, también los hay que no quieren que salgan con nadie. Pero tampoco quieren, ni les gusta que estén saliendo todo el día. Bueno, yo eso lo veo lo más normal a nuestra edad, lo veo normal. Lo veo normal salir en panda.

Alicia: Y también la educación que dan a los hijos es como ellos han vivido, por ejemplo, los padres que...

Ruth: Han tenido una educación estricta, pues intentan siempre darles eso...

Alicia: Por ejemplo, mis padres que han vivido también en la época de la guerra y eso, pues se han estado controlando siempre en casa, ayudando; los varones trabajando, las mujeres en la casa. No han estado chicos y chicas juntos disfrutando como ahora lo hacemos.

Montse: Y que ellos en aquella época tenían otras preocupaciones. Porque como tú decías estaban en la guerra y ellos lucharon porque esa guerra terminara y aquí ahora como eso lo tenemos solucionado pues no nos importa nada. Cada sociedad va teniendo un tipo de preocupaciones.

Nuria: Pero que también depende de la situación de cada padre. Por ejemplo, mis padres. Mi madre es de aquí, de Madrid y mi padre es de Guadalajara, y entonces mi padre de pequeño tenía que ir a trabajar, desde muy pequeñito, tenía quince años y le mandaron a trabajar. Y mi madre, sin embargo, no iba a la escuela y tal. Entonces, pues no sé, tienen una mentalidad distinta. Y por ejemplo, mi padre es que hay cosas que no puedes hablar con él, no da razones, aunque yo lleve razón no me la da.

Ruth: Pues a mí mis padres es lo mismo. Son de pueblo pero sin embargo, mi madre tiene la mentalidad más abierta y me deja hacer más cosas que mi padre.

Alicia: Mi madre es que se ha abierto con mis hermanos, ya la han moldeado.

Gema: Yo creo que los padres son como más duros con los primeros.

Alicia: No, les imponen sus ideales y los educan como a ellos. Lo que pasa es que luego los mayores son los primeros que se rebelan porque ven que con eso, ellos no están de acuerdo, con su educación. Entonces pues a los segundos, sus hermanos también les influyen. Su madre, como se ha adaptado a los primeros, pues les deja hacer más a los segundos, y así sucesivamente.

Juani: Y al último, como dicen este es el último ya...

Ana: Yo creo que el primero es como si fuera abriendo camino a los otros. Luego ya el primero es el que siempre, porque yo soy la mayor y...

Juani: Yo soy la pequeña y vivo tan a gusto.

Gema: Pues yo soy la mayor y vivo...

Ana: Vivir, vives bien pero, por ejemplo, a mi hermana, a la edad que tengo yo, hay cosas que ella no las hacía.

Montse: Eso le pasaba también a mi hermana.

Gema : Eso también depende de la hija porque, yo qué sé, si es una hija que es una golfa pues que le controlen sus padres. Pero, no sé, hay padres que si su hija es responsable de lo que hace, pues que le den más libertad y si sus padres ven que hace lo que le da la gana, pues que se impongan más.

Alicia: ¡Por eso me reprimirán a mí!

Montse: Pero normalmente pasa eso, que los mayores siempre están comparando con la edad que tenían hace muchos años y lo comparan con la de sus hermanos pequeños, y hacían muchas menos cosas.

Ruth: Yo soy la pequeña y...

Alicia: Mi hermano Juan Carlos ni se imaginaba ir al cine y yo, por ejemplo, ahora voy entre semana.

Ruth: Yo soy la pequeña y mi hermana hacía menos cosas que yo, y ahora está viendo y dice: "pero si ésta está saliendo antes que yo de pequeña" y ahora se está dando cuenta de que yo...

Alicia: Hasta incluso la ropa, por ejemplo, mi madre les tenía que hacer los vestidos y eso, porque hasta que hemos salido adelante, no todo ha sido un camino de rosas, porque vinieron del pueblo y se han tenido que abrir camino en la ciudad.

Nuria: Pues eso de que dejen a unos hijos hacer unas cosas antes que a otros, pues es una cosa que no entiendo, porque es lo mismo.

Montse: Yo creo que los padres no son conscientes de eso, sino que es la diferencia de edad la que hace que, no sé, que a lo largo de los tiempos la sociedad vaya cada vez más rápida y entonces pues sin darse cuenta los padres lo hacen inconscientemente.

Alicia: Por la situación, porque si tenían que trabajar no se iban a ir de juerga mientras tenían que trabajar.

Ana: Pero es hasta que se van acostumbrando, porque a lo primero...

Montse: Lo cuidan más al principio, pero como es el primero pues quieren que les salga bien y ya con el segundo se van relajando. Quiero decir que le dejan hacer más cosas, pues con el primero siempre están controlando y luego ya con el segundo ese control va desapareciendo, pues si les ha salido bien con la primera hija, pues normalmente se les quitan las preocupaciones.

Alicia: Y cuando también hay más responsabilidad es cuando algún mayor te deja hacer algo y depende de cómo lo hagas. Y luego tienes muchas más responsabilidades en el trabajo y te dicen: "a ver si te sale bien y tú te esmeras".
O si tienes que cuidar a tu hermano pequeño, te dicen: "¡a ver cómo lo cuidas!", o sea, que cuando te exigen algo tú tienes más responsabilidades y das más de sí.

Ruth: Yo creo que a mayor libertad mayor responsabilidad. Si te dejan más libertad vas a tener más responsabilidad. Si estás con tus padres tienes menos responsabilidades que si vas con tus amigos.

Nuria: Con tus amigos haces más el ganso.

Alicia: Yo qué sé, con tus padres tienes que ser más lógico.

Nuria: Más formal.

Alicia: Pero se hacen más cosas con lógica.

Nuria: Pero no te pones a saltar o a hacer un poco el tonto, ¿no? Y sin embargo, con tus amigos tienes más libertad para hacer más cosas, pero tienes más responsabilidad.

Alicia: Porque tienes que ir pendiente de todo.

Nuria: Sí.

Alicia: Y sentirte culpable cuando crees que has hecho algo mal.

Montse: Algo mal, pero de acuerdo con tus principios y tus ideas.

Nuria: ¡Claro!

Alicia: O si no lo has hecho luego tienes remordimientos de conciencia. O no has actuado con tus ideales y luego dices: "lo tenía que haber hecho como pensaba". O sea, pero ya no por el resultado sino tú piensas cómo lo has hecho.

Nuria: O sea, que si tú haces algo es cuando piensas que no estás de acuerdo con lo que tú piensas.

Alicia: O con los pensamientos de los demás.

Nuria: Dependiendo de las razones.

Alicia: Dependiendo también de los derechos. Pues también es como un poco cara al público, como decir que tus ideales estén de acuerdo con la manera de hacerlo.

Montse: Por ejemplo, una mujer mata a una persona y dice: "Yo no me siento culpable y no me siento culpable". Y le llevan a juicio y le dicen: "¿Usted qué se cree?" Eso es un hecho claro de culpabilidad en la sociedad, pero eso se suele dar en la gente que está

enferma de la cabeza. Puede pasar eso también.

Alicia: O por la circunstancia. A un padre le han matado a sus hijos y los mata y no se siente culpable de matarlos, sino orgulloso de haber vengado a sus hijos.

Ruth: Pero yo creo que ya tenemos bastante claro lo que está bien y lo que está mal.

Gema: Pero está claro porque tenemos el modelo de la sociedad, aunque para tí no lo sea.

Alicia: A lo mejor, en el caso que yo he dicho, se siente culpable del hecho, o sea, de haber matado pero no a quién ha matado. Tú dices que matar no está bien, pero ése se lo merecía, o sea, no sólo por la persona que ha matado, sino por el hecho de matar ya es por lo que se siente culpable.

Gema: Pero es que si luego cogen al asesino de sus hijos y si tiene juicio le meten a lo mejor cinco años y si después sale libre, para el padre tiene que ser...

Nuria: Pues sería un trauma.

Alicia: Es que eso no es justo.

Nuria: Yo eso lo veo injusto, la verdad, total, los cogen y si les echan ciento y pico años y luego sólo pueden estar treinta como máximo, eso es una tontería.

Juani: A la prima de una vecina mía, ocurrió una noche que su hermano había hecho la comunión, habían ido de visita a hacer las fotos y todo eso. Pues "dáme las llaves de casa que voy a coger las fotos del niño para verlas y todo eso". Pues ella se fue (es al lado de mi casa); cogió las fotos, las vió y se volvía de vuelta, porque había quedado en el bar con sus padres y con sus tíos, que estaban tomando algo. Pasaba por un descampado y ellos empezaron a tontear con ella, le quitaron las llaves y ella empezó: "que me des las llaves" y ellos pues tonteando y todo eso, entonces la cogieron y la violaron. Entonces pues, bueno, va a donde sus padres llena de moratones, llorando, como se suele quedar cuando violan a una chica. Entonces su padre, como es lógico, cogió un ataque de nervios, cogió un puñal, un cuchillo y dijo: "a ver dónde están, que les voy a matar", que no sé qué, que no se cuantos. Entonces la mujer le dijo: "no, que llamamos a la policía, que la policía seguro que les coge y así nos evitamos complicaciones". Es que el padre ya iba derechito a matar, a matar a quien pillara. Entonces, le dieron una tila al hombre para calmarlo y todo eso. Entonces llegó la policía. Entonces le dijeron que su marido pasaba de la policía y que se iba a tomar la justicia por su mano y la policía lo que le contestó fue que si en ese momento de que a su hija la habían violado, si en ese momento hubiera ido y se hubiera tomado la justicia por su mano que no le hubieran penalizado tanto. Entonces al final la policía ni los cogió, o sea, que ellos quedaron absueltos y el hombre tiene "un éste" en el cuerpo que...

Nuria: Cuando va una mujer, que la han violado, se burlan de ella, y ahora han creado un cuerpo especial para mujeres violadas, y vas a comisaría, no sé si está en todas las comisarias, yo sólo lo he oído, y que cuando vas violada a una comisaría, te trata una mujer que está especializada, no sé si es psiquiatra o algo así, porque muchas veces se burlan de ella y empiezan que si no habrás sido tú la que lo has provocado, no sé qué y cosas así.

Montse: Muchas veces vas por el metro y empiezan: "¡Mira ésa, luego dicen que hay violaciones!", o sea, no vas a poder ir como a ti te da la gana.

Ruth: Hay una película que echaron por la tele de una mujer que la violan, no sé si la habéis visto, "Extremity" se llama. Va a la policía y no le hacen ni caso porque no la creen porque no tiene datos y ella coge y se toma la justicia por su mano, y un día planea una plan y cuando viene el chico, le coge y le encierra y llama a la policía y ya ven que es verdad. Y la mujer cuando le vió casi le dan ganas de matarle, pero al final no le mata.

Nuria: Es que yo no sé que vas a hacer, porque suele ser de noche, qué le vas a decir, no estás segura, porque puede ser rubio, puede ser moreno.

Gema: Y es que en ese momento no te vas a poner a mirar si es rubio.

Nuria: Tienes que tener mucha sangre fría para mirarle a la cara.

Alicia: En ese momento estás pensando que...

Ruth: Yo creo que esa mujer era muy valiente, en esa película, es que la hicieron demasiado valiente.

Juani: ¡Película, película! Se dan casos que son mujeres muy valientes...

Ruth: Pensaba la mujer matarlo y hasta enterrarlo en el jardín, porque como no le hizo caso la policía, se puso muy nerviosa.

Montse: Es que es para ponerse así, que te tomen como a una mentirosa, después de que alguien te ha violado...

Juani: Y además no es sólo el daño físico sino el psíquico, porque yo creo que coges un trauma cada vez que vas por la calle...

Alicia: Es que es una humillación.

Nuria: Te debes sentir sucia, no sé...

Juani: Ahí lo único que tienes que hacer es no lavarte.

Nuria: Tienes que ir directamente al médico para que lo atestigüe.

Juani: Pero sin lavarte y sin nada.

Alicia: Tú vas al hospital a que te hagan un reconocimiento y si luego te quedas embarazada es que ha sido producto de una violación y como no saben quién es el padre, tampoco pueden hacer las pruebas sanguíneas.

Juani: ¡Joroba!, pero si te ven con moratones...

Alicia: Es que te has podido caer por las escaleras.

Juani: Pero es que después de una violación...

Nuria: Tienes que tener el valor para hacerlo.

Montse: Yo creo que después de la violación te daría miedo hasta de salir a la calle.

Juani: Y más en ese estado...

Gema: Es que yo creo que hasta ahora nos da miedo salir muchas veces a la calle, por la noche o por algún sitio, así que...

Ruth: No sólo por la violación sino porque te roben o algo.

Nuria: Pero depende, si vas tú sola, pues sí, pero si vas con más gente, pues no. Si vas tú sola por el metro, la verdad es que sí da un poco de miedo, aunque no te pase nada.

Gema: O yendo en grupo. Porque mira a nosotros nos pasó una vez que fuimos a un burger, en Sol, en la puerta del Burger King.

Juani: Ibamos con una panda de chicos y chicas.

Gema: Cogieron a uno, estábamos en la puerta eligiendo lo que queríamos y se presentan unos y le dicen a uno: "oye, ¿tienes hora?", el otro dice "no, no tengo". Porque, o sea, se les ve, ya no son las pintas porque tú puedes ir muy mal y puedes ser la mejor persona del mundo. Y siguen y dicen: "¡venga, cómo que no tienes, venga que sí tienes hora!" Le hacen así, le quitan el reloj, se llevan el reloj corriendo y uno le pone una navaja en el cuello. Y nosotros que estábamos allí y yo me puse muy nerviosa y digo: "¡oye que ya tenemos las mesas!" Se nos quedaron mirando porque yo ya no sabía qué hacer. Dicen ellos: "como digáis algo a la policía, ¿véis a ésas que están ahí?, las rajamos".

Ruth: Yo cuando me voy a entrenar muchas veces me toca irme sola en el metro y hay veces que paso un "cague" porque al lado de chicos mayores...

Nuria: Aunque luego no te hagan nada.

Ruth: Aunque luego no me hagan nada, pero empiezan a mirarte, que si empiezan a decir cuchicheos y piensas qué dirán, luego a la salida qué pasará; hay veces que es que, aunque viniendo con una chica...Porque la mayoría de las veces voy yo sola y la mitad con otra chica, pero con la chica igual, nos dicen cosas y tenemos miedo luego de...

Gema: Pero es que nosotros sabiendo que había un policía dentro, o sea, que es que es absurdo y es que el policía tendría que estar en la puerta porque es que fue en la misma puerta, con gente. Después encima no era suyo el reloj, era de su padre. Le había costado

mucho dinero. Entramos dentro, esperamos a la policía y él decía que no. Había venido de Fuenlabrada, después nos vamos a Atocha y allí vemos a otro chico con otra navaja y pegándole puñetazos a un niño. Ya el chico dijo: "ya no voy a ninguna parte, me voy, cojo el tren y me voy a Fuenlabrada". Y otra vez, le dijimos que viniera a Madrid y dijo que no, que él no volvía.

Nuria: Es que también la gente tiene miedo de lo que le pueda pasar.

Montse: Y más si ha tenido estas experiencias.

Nuria: Por eso, porque tú ahora mismo viene una panda, vale, le das o si se meten contigo y te empiezan a pegar, o te hacen algo. Pero la gente lo que tiene miedo es que luego vayan a por ti solo, y eso es lo que hace mucha gente, aquí en nuestro barrio mucha gente lo hace, ¿verdad?

Gema: Y luego, a lo mejor, es que hay gente que dice: "pues es que no es responsable, pues ¡cómo no va a pasarle si no es responsable!".

Alicia: Aunque seas irresponsable.

Montse: Es que aunque seas responsable no sabes si te va a pasar o no.

Juani: Le puede pasar a cualquiera.

Gema: Es que a nadie le gustaría que le robasen nada.

Ruth: El otro día iba yo, espera, que vine de un sitio, ¿de dónde vine?, ¡ah! cuando vinimos de Toledo, me subí yo sola al metro con los cascos, se me veían y pasó una panda de chicos y cuando eso, me subí la chaqueta y se me quedaron mirando, diciendo:" ¡mira esa, se sube eso para que no le quitemos los cascos!".

Nuria: Eso ya más que nada es miedo, aunque no te vayan a hacer nada.

Ruth: En esos momentos piensas en todo, ya piensas en lo peor.

Nuria: ¡Claro!

Alicia: Es más, asegurarte llevando una panda de chicos y chicas.

Nuria: Que sólo chicas.

Juani: Porque vas resguardada.

Ruth: Porque vas con más gente, y al ir con más gente, ya...

Juani: Como los chicos se pueden pelear por nosotras.

(Risas).

Nuria: ¡Ay que morro!

Montse: No te creas, que nosotros vamos una panda de chicos y chicas pero los que primero desaparecen son los chicos. Dicen: "no, no, vamos por aquí que conozco a uno que me va a dar". Conocen a todo el mundo y se llevan mal con todo el mundo,porque los chicos son así. En vez de hacerse amigos, pues al revés. "¡Ay! por aquí no, ¡venga!", que no pasa nada y cuando te das la vuelta están ya a... y tienes que ponerte tú a hablar con el que sea, y eso lo digo porque lo sé.

Gema: Igual que nosotros, ¿sabes lo que nos pasó? Que estábamos en un pueblo, nos vieron así, empezaron a llamarnos feas y había un montón de chicos y los chicos nada, y Patricia empezó a decirles cosas y entonces juntaron a todo el pueblo y nos querían venir a pegar.

Juani: ¡No sabéis lo que es todo un pueblo con palos!

Gema: Y empezaron: "¡anda que los de las parcelas son todos unos chulos, iros de aquí chulos!" y los chicos buscando gente para pegarse.

Nuria: Pero, generalmente, no suele pasar tanto como si vas sola.

Gema: No sé.

Alicia: Y si pasas de la gente...

Ruth: Es que si les sigues el rollo, pues te siguen el rollo y...

Gema: Y yo creo que cada persona tiene que ser responsable de sus propios actos. Es que ¡joroba!, a mí no se me ocurre ir y ponerte un cuchillo en el cuello y decirte: "dáme todo lo que tengas".

Alicia: Si tú te pones en el mismo plan que él o ella, no sé, lo más seguro es que

no te vuelvan a tocar y ¡a ver qué va a pasar!

Juani: No sé.

Alicia: Tú dices, tú buscas gente, pues yo también busco a gente.

Nuria: Pero eso depende de la gente con la que...

Alicia: O sea, depende.

Nuria: No, no.

Alicia: Pero la mayoría de las veces es que no, o sea...

Nuria: Con los rubitos de nuestro barrio, con esos, hermosa, ¡a ver lo que pasa!

Juani: Yo conozco una persona que hay...

Ruth: ¡Mucho macho!, es verdad y luego le ves solo y...

(Risas).

Nuria: Eso les pasa a todos. Es que uno solo no te hace nada, y luego mira, allí en nuestro barrio cuando íbamos al colegio, en nuestra clase, pues había una panda y luego era gente muy maja.

Alicia: Porque luego te los encontrabas, te parabas a hablar con ellos y...

Nuria: Pero luego se juntaban todos y más mal. Y luego solos son gente muy maja y cualquiera que los conozca en situación normal diría que cómo va a ser eso verdad.

Juani: También influyen mucho los compañeros.

Nuria: Por eso, porque solos no pasaba nada, pero cuando se juntaban todos, pues era cuando organizaban todos los follones.

Montse: Y para caer bien al grupo sueles cambiar tu personalidad y tus ideas.

Nuria: Y trataban de hacerse los valientes.

Alicia: Pero luego solos por ahí, eran unos caguetas, pero bueno, juntos...

Gema: Sí, un chico solo puede ser una persona majísima, pero...

Alicia: Por ejemplo, los de la clase. Una pregunta que sea relacionada con los maricas, te responderán de manera distinta si están solos o juntos.

Montse: Empezarían a decir obscenidades, chorradas.

Ruth: Y seguro que ninguno piensa eso pero para hacerse los fuertes delante del resto...

(Silencio).

Ruth: La gente cambia con las compañías que tenga.

(Silencio).

Montse: Pues yo una experiencia que tuve, en el puente de cinco días fué que mis padres se fueron por ahí y nos quedamos mi hermana y yo solas y bueno pues, lo que decimos, ahí tienes muchas responsabilidades, tienes además de la responsabilidad, la libertad, porque no están tus padres y bueno pues allí yo me aproveché de esa libertad, demasiado, yo creo. Hice una fiesta en mi casa, pero no una fiesta normal sino... Y allí pasó de todo y además que se estropearon muchas cosas de mi casa. Entré al servicio y estaba la tapa rota. Yo no sé cómo fue eso, pero estaba rota y bueno, yo que sé, la gente bebió mucho, yo no bebí, más que nada, porque como estaba en mi casa, tenía que controlar a la gente y eso, tenía responsabilidad y luego a medida que iba avanzando la fiesta, pues me iba arrepintiendo de haberla hecho de esa magnitud, porque si hubiera sido una reunión de amigos... pero pasó a ser algo más que una fiesta, y luego pues eso... yo, a mis padres les tuve que mentir. Les dije que me había subido a la taza del water a arreglar la cisterna. Y que del peso se había roto la tapa y me colé. **(Risas).** Y mis padres, pues sí, se lo creyeron, ¡pero vamos!, que si se llegan a enterar de lo que había pasado y no sé. Yo me sentía a medida que iba avanzando la fiesta, me sentía cada vez fatal. Allí la gente devolviendo en las alfombras, pues eso, y yo dije: "madre mía, ¿qué hago?" Y yo que sé, lo arreglamos mi hermana y yo como pudimos. Pero la verdad es que no vuelvo a hacer eso en mi vida. Y también esa experiencia la tienes y no la vuelves a hacer. Porque me vino eso a la cabeza, si no, ¿a ver qué le cuento yo a mis padres? Y mis padres como venían, así, un poco contentos del viaje se lo creyeron, pero que no, que abusé de la

libertad que me dieron y que no la supe administrar bien.
(Silencio).

Alicia: Esto nos resulta un poco difícil porque son términos abstractos y tampoco sabes muy bien cómo se manifiesta eso. Por ejemplo, ¿cómo se manifiesta la culpabilidad?, es un sentimiento de frustración, hacia las cosas que hiciste bastante mal. La responsabilidad es algo que yo no podría definir, es algo que sientes como un deber, algo por lo que preocuparte.

Nuria: Pero cuando es tarde...

Alicia: Que eso es lo que siempre suele suceder, yo qué sé, es que moral, inmoral, ¿cómo lo definiríamos?

Gema: Yo pienso que lo hacemos pero que no sabemos cómo lo definimos de una forma concreta, que está ahí. Lo reconocemos y sabemos que lo hemos hecho pero no sabemos definir lo que es realmente, porque es algo abstracto.

Alicia: Sabes tú lo que es, pero no sabes explicarlo.

Gema: No sabes expresarlo a los demás, tú lo entiendes y quizás los demás también, pero tú no sabes expresarlo de manera que ellos te comprendan.
(Silencio).

Juani: También cuando sabes que has hecho algo mal, tienes remordimientos, estoy todo el día pensando y no se me escapa de la mente. Cuando tengo algo en qué pensar, digo: "¡ay, por qué habré hecho esto!", siento muchos remordimientos.

Montse: Es algo que has hecho mal, que está oculto y que siempre sale a la luz. A no ser que sea una cosa que tenga arreglo como lo de mi casa. Pero algo que sea más grave...

Alicia: Es verdad, que prestar tu casa para una fiesta o algo así, si no lo saben tus padres es muy arriesgado porque es que lo que puede suceder es imprevisible y sobre todo porque como estás nerviosa tratas de ocultarlo, por ejemplo, ante tus padres lo que haces siempre es estropearlo más y para luego decirles la verdad, les has mentido. Si las cosas te salen bien, dirás: "¡menos mal!, ¿no?" Pero es que la gente se suele descontrolar mucho. Estoy en mi casa y estoy mucho más controlada, pero en casa de otro es que no nos controlamos ninguno, excepto el de la casa y eso también dices: "¡jolines!, es que es mi casa, no sé, que no os paséis". Yo lo sé por la casa de Dani cuando hicimos una fiesta en su casa, lo saben sus padres, pero deben pensar ¡vaya potros que tienen de amigos! Porque celebramos su cumpleaños y el de otro, esa vez no rompimos nada del baño, pero la otra, que se cayó Miguel dentro de la bañera y tiró de la cortina, la barra, el lavabo, bueno, tiró de todo. Luego esta vez había alcohol, pero no tomamos mucho.

Nuria: Rompimos las tulipas de las lámparas, casi nos descalabramos con un pincho que había. Los sillones, todos descolocados, la alfombra, ¡bueno ya para qué!, se manchó de nata todo, el radio-cassette se jorobó. Las paredes estaban manchadas de limón, de nata, de coca-cola, había de todo. Había hasta manos puestas así. Las camas estaban todas deshechas, las colchas tiradas, olía a todo después de estar una tarde en la casa. Bueno y luego recogiendo la casa, todos los platos por ahí, por la cocina, se ensució el suelo de restos de comida, los vasos por ahí rotos, ¡madre mía!
(Risas).

Montse: También esa noche se quedaron a dormir en mi casa un montón de gente, pero de chicas solas. Algunas chicas se empezaron a ir a las doce. Pero algunas se acostaron, que estaban así muy cansadas, las demás nos líamos a fregar el salón y al día siguiente lo mismo, pero fregando todo, además vinieron mis padres y bueno eso fue limpieza general, ¡que en mi vida había limpiado tanto en mi casa como ese día!

Nuria: Por ejemplo, este verano estábamos en el pueblo, y estábamos solas en casa de mi prima porque como sus padres no estaban y nos juntábamos a dormir siempre allí cuatro primas, entonces allí por las noches nos íbamos a las fiestas de los pueblos y luego al día siguiente los padres de otra chica, de otra prima, nos preguntaban que a qué hora

habíamos venido, decíamos que a las cinco, aunque hubiéramos venido a las ocho o a las nueve. Pues siempre parece que... Entonces nunca limpiamos y entonces el último día nos tuvimos que dedicar a limpiarlo todo porque venían ya nuestros padres, los padres de otras primas y nos tuvimos que dedicar a limpiarlo todo. Y eso que también montamos una pequeña fiesta y nos juntamos chicos y chicas y bueno, ¡un descontrol!
(Risas).

Montse: Los jóvenes de ahora, o sea, normalmente abusamos más de la libertad.

Juani: Los jóvenes de antes, nuestros padres, tenían otras preocupaciones y sí, también se querían divertir, pero había otras preocupaciones.

Alicia: Eran más responsables a su edad.

Montse: Y sin embargo, como nosotros no tenemos otra cosa que hacer que estudiar y pasárnoslo bien, nunca nos administramos, ni tenemos un límite y normalmente luego te das cuenta y dices: "¡jo, pero cómo he hecho esto, no sé!"

Nuria: Pero antes también hacían fiestas.

Gema: Pero mi madre con diez años se ponía a trabajar.

Alicia: Solían ser más ordenadas.

Nuria: Eran los típicos guateques que hacían en casa de una amiga y es que ahora somos mucho más bestias.

Juani: Antes estaban las madres de carabinas, como se suele decir, mirándolo todo, para ver que no pasara nada entre ellos y cosas así.

Montse: Pero, por ejemplo, yo a mi madre le digo que yo voy a hacer una fiesta y de primeras me dice que no. O sea, no es que no me deje, porque mi madre sabe que salgo con chicos y sabe todo. Pero sabe cómo soy yo y dice: "¿yo a tí te voy a dejar hacer una fiesta?, ¡por aquí se va a Madrid!". Incluso cuando hacíamos ahí en el Colegio, estaban los profesores delante y nos quedamos cuatro o cinco a limpiar y todos los demás se iban, aunque dijéramos que lo íbamos a limpiar. Incluso la primera vez que tuvimos que limpiar y dijimos: "a ver si la próxima podemos controlar un poco más porque siempre luego nos quedamos nosotras". Porque toda la comida que ponían estaba debajo de la mesa, de habérnosla tirado encima, de todo. Luego salíamos, habíamos venido todos curiositos, salíamos desarrapados, todos manchados, y luego además muchos problemas, porque la gente sabe que hay un descontrol y para el cassette y las cintas nadie quiere dejar el cassette y las cintas, porque luego hay mucho gracioso de turno que lo estropea o que luego se lleva las cintas y no veas qué gracia te hace. Por eso no hay colaboración para hacer cosas así, porque no tenemos confianza en nuestro comportamiento. Sabemos que luego allí pasamos de todo y no somos responsables, aunque primero hagamos muchos planes de organización y tal, pero en fin. Supongo que esto que digo os habrá pasado a todas y que estaréis de acuerdo conmigo.

Nuria: Aunque estés en tu casa o donde estés, siempre haces un poco...

Juani: Y luego como sueles ir contentita, pues, con el alcohol, entonces ya...

Alicia: Imagínate si ahora estamos así de locas ahora, ebrias...
(Risas).

Nuria: Quieras que no, siempre es más divertido hacer algo que está prohibido, por ejemplo, ahora mismo si te dejan ir a la discoteca, ¿qué haces? Te vas, quieras o no lo disfrutas más cuando no te dejan.

Ruth: Yo no.

Nuria: Pero en ese mismo momento, lo piensas luego. Pero en el momento en el que lo estás pasando bien, ni te acuerdas de nada, pues ya está.
(Silencio).

Juani: Gema, dí alguna cosa.

Alicia: Por ejemplo, con las madres hacemos muchas cosas a escondidas y luego tenemos que decir mentiras, no ser lógicas y se piensan que estamos como unas cabras. Es que yo, a veces, tengo que actuar de guardaespaldas, porque a algunas amigas, a veces

no les dejan salir con chicos y todas dicen que se vienen conmigo y claro, luego me quedo en mi casa y tengo que bajar corriendo debajo de sus casas o ir a gatas. Es verdad, para que no me vea su madre y siempre quedo con ellas por teléfono y nunca voy y mi madre dice: "nunca van a querer que vayan contigo, tú nunca vas". Me da igual, yo paso de ellas. A lo mejor me dicen, ¿vas a salir esta tarde?, digo no. Y de repente a las cuatro digo que me voy a buscar a Teresa y salgo corriendo y no me ve. Hago alguna cosa que parece que estoy como una cabra. Cada vez más mi madre piensa que estoy como una cabra. Mira hija, lo que no hagas tú... ¿No os ha pasado eso a vosotras?
(Silencio).

Alicia: La verdad, que aunque creamos que tenemos que ser responsables y eso, nunca lo hacemos, y es que en los viajes no queremos que vengan nuestros padres ni nadie para hacer el gamba por ahí. Yo creo que aunque primero tengamos un pensamiento muy responsable, no vamos a hacer esto, vamos a hacer lo que es mejor, al final siempre haces lo contrario.

Juani: Yo creo que en todos los grupos siempre hay alguien más responsable que otro.

Montse: Es lo que decías tú antes, Alicia. Cuando les dije a mis padres que me había subido a la taza del water, mis padres dijeron: "¡pero chica, pero qué hija tengo, pero esta chica qué ideas tiene!" Somos muy irresponsables, yo creo. Sobre todo hasta la edad de los dieciséis o diecisiete.

Ruth: Yo creo que todavía más grandes.

Montse: Porque es cuando empezamos a tener más libertad y no la sabemos aprovechar.

Alicia: Y además no somos todos igualmente responsables y siempre hay los típicos graciosos que siempre están haciendo todo el día tonterías. Entonces ¿tú qué haces?, les sigues el rollo y pasas de la responsabilidad, aunque tú seas un poco más responsable, luego en el conjunto no se nota porque todo el mundo sigue a uno.

Juani: Luego la responsabilidad depende de las circunstancias en que vivas, en que te encuentres, porque eso también influye mucho.
(Silencio).

Gema: Yo creo que si tuvieras unos padres que te han enseñado a ser responsable, siempre vas a ser responsable, pero si nunca te han enseñado a ser responsable siempre vas a ser así y luego las amistades influyen, porque yo conozco casos en que los padres son unas personas que son muy responsables y esa educación se la transmiten a sus hijos, y luego los hijos con las influencias que tienen en la calle, esa responsabilidad la pierden.

Juani: Yo pienso que la responsabilidad no se enseña, la responsabilidad es una cosa que tú adquieres cuando, no sé...

Gema: Pero puedes tener un modelo, tú tienes unos padres que son responsables, pues tú intentas copiar de tus padres porque son los que te están educando y más o menos intentas obtener esa educación.

Juani: Yo, no sé, pienso que no es una cosa que se enseña, que eso tienes que ser tú.

Montse: Tú te tienes que dar cuenta de que la vas adquiriendo y que tienes que ser consciente de ella.

Alicia: Pero además pierdes el ideal de tus padres, porque llega un momento en el que el molde de tus padres se rompe. Porque tú empiezas a pensar por tí sola y entonces ¿qué responsabilidad tienes?

Ruth: Pues te la tomas tú. Pero desde el principio tienes que tener algo, una base.

Nuria: La gente está haciendo todo el mundo lo que quiere, entonces tú también vas a lo tuyo. Pero eso sí, llega un momento en que tú piensas como tú quieres.

Gema: Se necesita responsabilidad, pero tienes que tener a alguien que te la enseñe o te la muestre, porque por ti sólo no va a salir. Sale algo, pero no sé.

Alicia: Dirás que los niños huérfanos que están en la calle no tienen responsabilidad y no saben vivir por sí solos. Se dan muchos casos y ellos ¿de dónde la han tomado, del aire? Ellos no han tenido un modelo y para adquirir la responsabilidad no tiene que haber necesariamente un modelo.

Ruth: Tú imagínate que en tu casa o en casa de cualquiera, tus padres pasan de ti completamente, pues tú pierdes la responsabilidad. Sin embargo, tus padres se preocupan por ti y tú dices: "mis padres se preocupan por mí", pero no sé, de alguna forma ya eres más responsable de tus cosas.

Ana Belén: O tal vez sea al revés cuando no se preocupan de ti, te tienes que ocupar más de ti y sin embargo, si se ocupan más de ti pues entonces tú dices....

Gema: Si el padre y la madre trabajan los dos y el hijo tiene que cuidar de su hermano, ese hijo ya es responsable.

Alicia: Estás diciendo que la responsabilidad no depende de los demás, sino de ti. No se aprende. Un tanto por ciento, sí. Porque si ves que tus padres pasan de ti, pues tú esa responsabilidad la pierdes de alguna forma.

Ruth: No, empiezas a ser responsable por ti misma, por tus actos. Por eso la responsabilidad es tuya. La gente que sus padres pasan de ellos, están haciendo por ahí el "cabra".

Gema: Pues hay gente que no y hay gente que sí.

Alicia: No van a ser todos lo mismo. Yo creo que no hay ningún molde, lo aprendes tú.

Nuria: Yo creo que eso depende de tí misma. Que siempre te ayude un molde, pues sí, pero no necesariamente.

(Silencio).

Nuria: Yo creo que la sociedad de ahora es muy irresponsable, que la de antes era más responsable, y que ahora los jóvenes se están yendo mucho.

Alicia: Es que eran otras circunstancias. También la responsabilidad se adapta a las circunstancias.

Nuria: Yo tampoco considero muy responsables a la otra generación anterior a la nuestra.

Alicia: Es que es normal, por ejemplo, o estás con tus padres en guerra, o no tienes eso de tener que alimentar a una familia, ¿cómo te vas a preocupar de alimentarla?, hay gente que sí, ¿no?, pero la mayoría piensa que si estamos bien, pues a disfrutar y te están responsabilizando de los actos que conlleva ese disfrutar de las cosas.

Nuria: Pero ha habido veces que no han sido tan responsables en la sociedad anterior. Igual que ahora mismo, pues tampoco...

Juani: Y también nuestros padres nos cuentan cosas:"Pues yo cuando tenía tu edad no hacía eso, porque yo hacía lo otro", pero luego si te pones a decir con picardía algo a tu padre, sí que han hecho también el cabra en sus tiempos buenos.

Nuria: A todo el mundo le gusta pasárselo bien y hacer cosas así, ¿no?

Juani: Y más cuando eres joven, tienes ganas de vivir la vida, no sé. Yo creo que hacer el cabra se sigue haciendo a lo largo de los siglos. Tus padres si están con sus hijos ya mayores, siempre cuando son más pequeños, oye, ten cuidado, que no vaya a ser que..., para dar ejemplo más serio, pero ahora ya...

Alicia: Yo creo que incluso ahora ellos hacen también sus pequeñas locuras, se divierten, no van a ser todo el rato unos modositos, responsabilizándose, también tienen derecho a divertirse ellos. Por eso no van a reprimir que nos divirtamos, lo que pasa es que tenemos más tiempo.

Ruth: Pero yo creo que eso no nos lo pueden echar en cara. Como ven que la sociedad ahora es muy irresponsable, piensan que a lo mejor sus hijos se pueden volver así.

Nuria: Yo creo que los padres tendrán miedo de que de tanto salir caigamos en

malos ambientes, que si empezamos con las drogas o cosas así. Yo creo que todos los padres tienen miedo. Piensan que si nos dan demasiadas libertades...

Juani: Yo creo que si conocen con la gente que te vas y eso pues entonces ya tienen más confianza en ti y conocen si esta persona está bien o eso. Aunque no te van a elegir las amistades, las elijo yo misma. Yo creo que soy bastante responsable para saber que una persona está bien que me vaya con ella o que no.

Alicia: Y también lo que miran mucho es que dan la responsabilidad en función de la edad que tienes. Muchas veces puede darse el caso de que no sea así. O sea que una persona más pequeña pueda ser más responsable que otras más mayores, pues según la mentalidad que tengas y las circunstancias en las que te halles, dan mayor libertad a mayor edad. Y a lo mejor el de mayor edad, ¡yo que sé, tiene menos responsabilidad! Y es el pequeño el que más tiene y eso tampoco se valora, y es que dan unos esquemas en función de ellos, eso a mí tampoco me parece justo, que a un pequeño no le dejen hacer eso y a lo mejor es más responsable que al que le han dejado.

2.2.3. GRUPO MIXTO DE 1º DE B.U.P.

Eva: Pues en este momento yo me siento responsable de mis estudios porque en este momento yo debería estar trabajando, ayudando a mi madre y sin embargo, estoy aquí estudiando y me siento responsable de eso, porque si estoy estudiando y no estoy haciendo nada pues estoy perdiendo el tiempo, un tiempo que podría emplear en ayudar a mi familia.

Carmen: En lo de justo e injusto es lo que tú has dicho, a nuestra edad es tener responsabilidad por nuestros estudios, es nuestra obligación ahora. Lo que sería injusto es hacer unos estudios y desaprovechar el tiempo, entonces sería injusto y seríamos culpables de desaprovechar ese tiempo.

(Silencio largo).

Carmen: Pero yo pienso que no es la única responsabilidad que tenemos. Es la más importante porque estamos en el futuro de nuestra vida, pero que no es la única, porque también tenemos unos padres a los que debemos el bien. ¡Eso que vosotros no les hacéis mucho caso!

Eduardo: ¡Hombre, ya!

Carmen: ¿No te sientes culpable cuando no haces caso a tu padre?

Eduardo: Yo sí, pero sólo...

Carmen: Pero esa es una responsabilidad que tú tienes.

Eduardo: Es casi tan importante como la de estudiar.

Carmen: Y porque es tu formación. Si tú empiezas a no hacer caso a tu padre y a hacer lo que te de la gana pues al final acabas mal.

María: ¿Y lo que es justo e injusto?

Roberto: Injusto es no meter a la cárcel a los que matan, o el machismo.

Eduardo: Pues yo creo que no hay tanto machismo como creéis, se da tanto el machismo como el feminismo.

José Ignacio: Hay más machismo que feminismo.

Eva: Yo no soy feminista pero también digo que, ¡yo que sé!, que hay puestos de trabajo donde las mujeres ganan menos. Y no digo por qué.

Eduardo: O no las dejan trabajar en ese trabajo.

Carmen: Justo, yo creo que en la vida cotidiana es defender lo que es moral para ti.

Eva: Pero, ¡yo qué sé, a lo mejor la sociedad te pone eso, que a lo mejor tú estás defendiendo tus ideas y venga otro!

Eduardo: Y venga otro y casque la vara.

Carmen: Pero es que eso es tener personalidad. Si yo tengo mi personalidad, si yo creo que es moral lo que estoy haciendo, para mi es justo. Ya está, ¡pero yo que sé! Tú estás defendiendo tus ideas pero a la persona que no esté de acuerdo... Alguna persona que tenga más poder que tú... Eso es injusto, que te venga a ti y porque no estás de acuerdo con esas ideas, te cojan y te metan en la cárcel. ¡Eso es injusto!

Eduardo: Según las ideas que defiendas.

Carmen: ¡Ya, pero según qué ideas!

Eduardo: A lo mejor a ti te critican o te hacen algo por defender tus ideas, pero luego a lo mejor tú al defender tus ideas, también puedes hacer lo mismo que hacen ellos.

Eva: ¡Hijo, puedes criticar pero no coger y darle dos guantazos, o yo qué sé!

Roberto: Por ejemplo, la ley, la ley es muy injusta, según en qué gobierno.

Carmen: La ley está muy mal hecha.

Eduardo: Porque cogen a los terroristas y los meten en la cárcel y a lo mejor han matado a tantos que si hacen huelga de hambre hay que mantenerlos.

José Ignacio: Les meten tantos años y luego, no sé, yo creo que a los terroristas deberían ponerles cadena perpetua o matarlos.

Roberto: Es que es para matarlos...

Carmen: Pero si tú matas eres otro criminal igual.

Roberto: Pero es que tienes una razón para matarlos.

Carmen: ¿Pero crees que tú estás matando justamente y él está matando injustamente.

José Ignacio: Lo que dice ella es que ellos matan injustamente y tú matas justamente.

Eva: Yo no sé, yo creo que también se les puede meter toda la vida en la cárcel.

Eduardo: Pero de la cárcel puedes salir, de la tierra no sales.

Carmen: ¿Tú crees que sales con cadena perpetua?

Eduardo: Sí.

Carmen: Es que es eso lo que se merecen.

María: Pero a base de pan y agua. Yo no es porque sea más así, ¡pero que sufran!

Eduardo: Yo es que no lo meto en la cárcel, yo lo mato directamente.

Carmen: Entonces tú estás en contra de la pena de muerte pero estás a favor de la tortura, porque eso es una tortura.

María: No, meterlos en la cárcel.

Carmen: Y que sufran. Estás diciendo a base de pan y agua, eso es una tortura.

Eva: Bueno, aunque no sea a base de pan y agua, es que sufran.

Carmen: Eso es una tortura, estar metido entre paredes toda la vida.

Eva: Pero por eso yo te digo que es mejor que la pena de muerte. Digo porque sufren más y por eso.

Gema: Pues yo prefiero la tortura que la pena de muerte.

Carmen: Yo es que pienso que hasta el mismo asesino prefiere que le maten.

Eduardo: ¡Claro!

Roberto: Mejor que estar sufriendo.

Eduardo: Si él quiere que lo maten yo haría lo contrario de lo que quiere, pero vamos...

Carmen: Porque esa gente mata injustamente.

Eva: Sí.

Carmen: Esa gente mata injustamente porque mismamente, la bomba que pusieron en el Hipercor en Barcelona. Ellos sabían que iban a pillar a críos, que iban a pillar a mujeres, que iban a pillar a gente que no tenía ninguna culpa. Y pusieron la bomba a una hora. Fue a las seis de la tarde cuando a esa hora estaba el centro comercial lleno. Esa gente merece ser acribillada.

Eva: Pero no sufren más, que es lo que decimos. Ellos sufrirían más estando encerrados en la cárcel.

Eduardo: Y díme qué defienden, la independencia de Navarra, del País Vasco y para qué.

Carmen: Ellos quieren su independencia y se la están quitando a los otros.

Roberto: No quieren ser españoles, ellos tienen sus ideales.

José Ignacio: Pero es que ellos tienen que ser españoles y punto.

Gema: Si ellos no quieren ser españoles no tienen por qué matar a los demás.

Roberto: Tienen que aceptarlo.

Eduardo: Pero eso de que pidan la independencia de...

Eva: Eso es una excusa.

Carmen: Como la sociedad de hoy en día también es injusta, que haya gente tan

rica que esté podrida de dinero y gente que se esté muriendo de hambre.

María: Pero no, Roberto, siempre ha habido gente pobre y siempre ha habido gente rica.

Roberto: Eso es una injusticia. Los americanos mandando misiles al espacio y luego gente en el tercer mundo que se está muriendo de hambre.

Carmen: Pero es que siempre ha habido gente rica y gente pobre. Porque tú te vas a Estados Unidos, a Nueva York y ves a gente muriéndose en medio de la calle.

Eva: Es que claro, la gente rica construye cosas para beneficiarse y para dejar a los demás pobres. Eso es una injusticia.

Roberto: Y para destrozar el mundo. Injusto es que uno se lleve tres o cuatro millones y otros no tengan ni para pan duro.

José Ignacio: Está muy desequilibrado esto. Y conozco gente que cobra setenta mil pelas, familias que tienen siete hijos y que nada más trabaja el padre y cobra sesenta mil pesetas.

Eduardo: Pero eso ya es su problema, el de tener hijos.

Carmen: Pero sabes lo que pasa. Pero es que no es su problema porque si él ha tenido tantos hijos por cada hijo le tenían que dar tanto.

Roberto: Sí.

Carmen: Hay trabajos donde una persona que tiene un hijo cobra más que algunos que tienen siete.

Eduardo: Sí.

Carmen: Pues eso es injusto.

Eva: Pero es que antes daban dinero.

Carmen: Yo eso lo veo injusto. Si un hombre, un empresario o cualquiera que no hace nada, porque no hacen nada, y se está llevando un pastón todos los meses, pues eso sí que lo veo injusto. Pero un hombre que se lo esté sudando y que se lo esté trabajando, que gane al mes una cantidad de dinero, que esté bien. ¡Pues olé sus narices! Porque él se lo está trabajando.

Eduardo: Injusto es quitárselo a los demás, no ganártelo tú, eso es lo injusto.

Carmen: Pero es que tú no se lo estás quitando a nadie.

María: Porque si tú trabajas para tu familia...

Carmen: Te estoy hablando de un caso cercano, te estoy hablando de un caso que lo estoy viviendo yo. Porque en mi familia nadie le está quitando el dinero a nadie.

Eduardo: No, ni en la mía.

Eva: Se está ganando el dinero. Sería injusto que, por ejemplo, el padre se está matando a trabajar y venga la niña: "¡cómprame una moto que la necesito, cómprame esto!"

Eduardo: Pero eso es según, si tiene el dinero suficiente para comprársela, pues que se la compre.

Eva: Pero si el padre se está matando a trabajar...

Eduardo: Pues si se está matando a trabajar ¿para qué quiere meterlo en el banco?

Eva: Para mantener bien a la familia.

Carmen: De todas las maneras yo pienso que somos muy egoístas, porque lo queremos todo.

Eduardo: Son pocos, son pocos los que no son egoístas, quiero decir.

Carmen: ¡Y tan pocos!

Eduardo: Casi ninguno.

Carmen: De esta mano me sobran dedos, de la gente que no es egoísta, porque todos: "papá quiero esto, ¡ay, que he visto una cosa más bonita!" Y no nos damos cuenta de que el dinero no cae de los árboles.

Eva: Se está matando a trabajar y...

Carmen: Pero es que, vamos, creo que la injusticia se vive ya hasta en la propia

casa.

María: Sí.

Carmen: No en tan grandes medidas como,¡yo qué sé!, la ley.

Roberto: Porque a lo mejor mi hermano pequeño, hasta que le peguen mis padres tiene que dejarme un moratón *así, o sacarme un ojo. Pero luego llega por detrás te pega* y nada, a él no le pegan.

María: Pero eso siempre ha pasado, cuando se tiene un hermano pequeño...

Eduardo: En mi casa mi hermana que tiene más años que yo, otro que tiene casi la misma edad, puede llegar a las siete de la mañana, pero a ella le ponen una hora.

María: Eso si que lo veo injusto.

José Ignacio: En eso también hay un poco de machismo.

Eduardo: Es lo que quiero decir, que el machismo es injusto al fin y al cabo.

Carmen: Pero es que en este tema las chicas también estamos más reprimidas que los chicos, ¡pero de toda la vida!

Eva: Yo conozco un caso en que el hermano viene a las tantas y lo que es su hermana, es que no sale de casa porque sus padres no le dejan. Pero el hermano todo lo que quiera.

Eduardo: Pero, *¿sabes por qué es?, porque los padres piensan que la van a violar,* robar o matar.

Gema: Pero los padres creen que le están haciendo un bien para ella, pero al fin y al cabo le están haciendo un mal.

Eva: ¡Claro! Porque no es normal.

Carmen: Pero para ellos es justo, ellos lo tienen como una responsabilidad.

María: Pero después muchas veces no miran la responsabilidad y se les va mucho la mano.

José Ignacio: Mi madre ha estado mucho tiempo en casa, o sea sin salir y ahora le está pasando que no se que no se adapta tanto a la sociedad, o sea, la sociedad va más adelantada que ella.

María: Y hay gente que miente a su madre. Y va a un sitio donde su madre no le deja.

Gema: Pero es mejor que tus padres sepan a dónde vas, que si te ocurre algo pues bueno, pues yo que sé ¡mala suerte!

Roberto: Mi madre no salía nunca.

Carmen: Yo es que en mi casa lo estoy viviendo, y porque a mi hermano tampoco le gusta mucho salir, pero sin embargo dice, que me voy a una discoteca, que me voy a un concierto, pero si yo digo de irme a un concierto y como no vaya con una persona mayor no voy a ningún concierto.

Roberto: Pero no creas que yo tengo tanta libertad.

María: Pero más libertad que una chica, siempre.

Roberto: Eso sí.

María: *En mi casa mi hermano puede venir hasta las dos de la madrugada y puede* quedarse en casa con un amigo, sin llamar y sin embargo, a mi como me cojan...

Carmen: Lo que pasa es que eso es injusto para las chicas, pero luego también para los chicos hay injusticias; a las chicas se les da más, a las chicas se les suele dar más, reciben más que los hermanos.

Gema: En mi caso no.

Roberto: Ahí tienes razón.

Carmen: Yo lo digo por mayoría.

Roberto: Hay más cosas para chicas que para chicos.

Gema: Yo veo a mi hermano que se sienta y yo estoy fregando y me da un ataque de nervios.

Carmen: Pero de eso también tienen la culpa las madres y la educación que os dan.

Gema: Las madres, las principales.

Carmen: Las madres son machistas.

Roberto: En mi casa, si yo me tengo que hacer la comida, me la hago.

Gema: Porque has tenido la desgracia de que te ha pasado eso, pero si no te hubiera pasado...

Carmen: Pero en mi casa somos tres y entre nosotros nos llevamos un año, o sea que ya somos mayorcitos los tres. Y mis hermanos se levantan los fines de semana, agarran, se visten y se van. Y yo me quedo allí haciéndoles su cama, porque no te digo que mis hermanos empiecen a barrer y tal pero su habitación por lo menos tendrían la obligación y la reponsabilidad de hacerla. Eso es injusto y la culpa la tienen las madres.

María: Sí, porque son las principales machistas. Porque lo mismo que puede hacer la chica la cama, ¿por qué no le obliga al chico a hacerla?

Carmen: La culpa la tiene la madre.

José Ignacio: Estamos de acuerdo que eso ocurre, pero cada día va quitándose.

Carmen: En mi casa desde luego no se da. Pero yo tengo amigos o primos que se levantan y no salen hasta que dice la madre:"a ver cómo tienes el cuarto, tienes que abrir la ventana".

María: Porque es que las chicas somos más bordes. Yo, en mi casa, si me dicen algo, yo digo que por qué.

Carmen: Sí, pero no te sirve de nada.

Roberto: Eso se lo digo a mi padre y me levanta la mano.

Carmen: Y me sirve de morros cuando está mirándome o cuando está mi padre, pero cuando hemos estado los tres solos, a lo mejor estoy recogiendo la cocina y me dicen: "¿anda, para qué estás aquí?" "¿Cómo que para qué estoy aquí?" Y al final me he puesto cabezota y me han ayudado.

José Ignacio: En mi casa yo he dicho, tráeme algo...

Carmen: Mi hermano no es tan machista, pero es que se ha acostumbrado a lo bueno y ha dicho tengo una hermana y para qué la quiero.

José Ignacio: Una hermana y una madre. **(Risas).** Si no está la una, está la otra.

Gema: ¿Sabes cómo se arregla eso?, como hacía mi madre antes, ahora, no. Ahora ya sabemos que lo tenemos que hacer. Antes, llegaba y decía: "esas camas no se hacen, o sea, que si vosotros no las hacéis, a la noche ya sabéis lo que tenéis" y así hasta que las hemos tenido que hacer.

María: Pero muchos chicos no hacen eso porque mi hermano este verano, ha estado veraneando en Ibiza, allí sólo, estaba destinado allí y estaba la cama sin hacer, se acostaba y sin hacer, se levantaba y la dejaba sin hacer y decía que no se la hacía y no se la hacía y no se la ha hecho hasta que ha venido a su casa y aquí se la hace mi madre.

Roberto: En mi casa han fregado y piso y ya lo puedo recoger porque si no, pueden pasar muchas cosas.

Gema: ¿Pero por parte de quién, quién te obliga?

Roberto: Toda la familia y yo me obligo, ¡claro!

María: Yo conozco una casa en la que la madre y el padre están trabajando y los hijos cuando vienen de estudiar, tanto los hijos como las hijas se van turnando los días para fregar los platos y todo. Pero que como esas casas hay muy pocas, o sea que...

Carmen: No, pero hay casos, porque en casa de mi primo su madre trabaja y mi tío le hace la comida, friega la cocina, limpia las habitaciones, porque mi tía sale a las cinco de la madrugada y no tiene hora de llegada, y mi primo también ayuda.

Roberto: ¿Qué edad tiene el chico?

Carmen: El chico tiene quince años y la chica doce. El chico le ayuda; que si llega a ser otro chico, pues a lo mejor dice: "pues ya tienes edad para hacer tú la comida, la cama". Pero no, él hace la comida, ella hace otra cosa, o sea que son los dos.

María: Pero a tu primo, tu tía le ha enseñado desde pequeñito a ayudar en casa.

Carmen: Sí.

María: Pues eso es lo que pasa, que las madres son las principales machistas.

Gema: Todo tiene que cambiar. Si nosotros cambiáramos todo, porque si seguimos igual...

Carmen: Vosotros siempre dominái, pero por la fuerza, no por otra cosa.

Roberto: Por la lógica no, desde luego.

Carmen: Es que nosotros llevamos las riendas, chaval. Pensamos más y nos preocupamos más por las cosas.

José Ignacio: Yo a mi madre nunca le diré que traiga las zapatillas, pero mi madre me dice que le traiga las zapatillas y se las tengo que traer.

Roberto: Yo es que no tengo madre, pero a mi padre, ni se le ocurre. Si está en la mesa comiendo, sí, me puede decir que traiga el salero, las vinagreras, etc.

María: Otro punto de los chicos es que está toda la familia sentada alrededor de la mesa, comiendo y "oye levántate y tráeme un vaso de agua". Además no se cómo se las arreglan siempre se meten en un sitio en el cual siempre les rodean y ¡claro! ya no pueden salir y tiene que mandar. Y yo soy la última y mi madre y yo no nos sentamos porque ponemos la mesa: "María, no se qué", ¡es que es muy cómodo! Te tiran un papel y a retirarlo, ¡para qué me voy a molestar, si luego lo recogen las otras!

Carmen: Lo que yo vería injusto es que el hombre estuviese trabajando y la otra estuviera esperando a que llegase para ayudarle. Eso no.

María: Pero si los dos trabajan...

Gema: Y si la mujer trabaja y el marido no, tiene que hacer la casa.

José Ignacio: Eso no es, tienen que ser todos iguales.

María: Pero eso también, que si los chicos son machistas es porque les han enseñado desde pequeños también a no aportar nada en casa. Porque si aportaran en casa, no serían machistas.

Carmen: Pero les hablas y no te hacen caso, porque les resulta más cómodo que todo se lo den hecho. Yo te digo una cosa, un chico, que ha vivido con su madre y su madre le ha tenido consentido o que no ha hecho nada en la casa, como dé con una mujer que le diga: "mira aquí los dos estamos trabajando, o tenemos cosas que hacer, pero los dos a hacer cosas en la casa".

José Ignacio: Sí, eso es lo único que te hace cambiar porque...

María: Porque la novia y tonterías, así, sí, porque yo lo veo en mi hermano, mi madre le dice que nos ayude a quitar la mesa y dice que está muy cansado.

José Ignacio: ¿Qué edad tiene?

María: Veintidós años. Llega la novia a casa y le dice:" ¡venga Paco, a quitar la mesa!" y mi hermano se levanta y nos ayuda a quitar la mesa.

Carmen: Para dar la impresión...**(Risas).** Los chicos siempre han visto mal que un chico haga las tareas de la casa.

José Ignacio: Sí, lo han visto, pero no sé. Tú dices que le has ayudado a tu madre, que has hecho la cama,¡verás cómo te miran!

Carmen: Se ríen de ti.

José Ignacio: Yo lo digo, yo lo digo.

Roberto: A mí no me da vergüenza, sería una ayuda.

Eduardo: Eso es porque tienes valor para decirlo.

Gema: Ahí se ve que los chicos cuando véis a vuestra madre que se está matando y tiráis los papeles, va la madre y lo recoge. Porque yo he visto a mi hermano tirar papeles tan tranquilo, como si nada.

José Ignacio: Yo eso si que no lo comprendo y esperar a que lo recoja otra persona. Se sientan y ya está.

María: ¿Cuantos años tienen?

Gema: El mayor diecisiete y el pequeño once. Así que nos queda por aguantar.¡No

te creas que no saben hacer las cosas! Porque mis padres han salido de viaje y me he quedado con ellos. Y les he dicho: "haced vuestras camas", "que no sabemos", "¿qué no sabéis, "pues las hacéis despacito, que no tardáis cinco minutos, pues tardáis un cuarto de hora, pero las hacéis".

Roberto: Hay mucha gente que no ha hecho nada en su vida.

Carmen: No te creas, que mis hermanos las saben hacer pero es por no estarse.

Eduardo: Tú la haces con más cariño porque es la tuya.

(Risas).

Carmen: Yo pienso que un chico que ve que su madre está trabajando para tener la casa bien para él, porque al fin y al cabo él también vive en la casa, y que él no aporte nada, se tiene que sentir culpable.

María: Él no se siente culpable porque desde pequeñito no ha aportado nada, te sentirías tú culpable si has ayudado hasta ahora, hasta los quince o dieciséis y ahora te sientas en el sofá viendo cómo lo hace todo tu madre.

Roberto: Ahora sí, a la edad que tenemos nosotros, pero hay gente que no va a madurar.

Carmen: En una casa donde sólo haya una hermana, todo lo contrario para ella, aunque sea más pequeña.

José Ignacio: Mi hermana hace la comida, siempre trabaja más que los chicos, pero eso ya no es por trabajar más o menos.

Roberto: Si cada uno hace su cama, con eso ya estás ayudando a tu madre.

Carmen: No sé, la gente que se ha llevado con sus hermanos muchos años de diferencia... En mi caso no nos hemos llevado muchos años, pero, porque tus hermanos son mayores.

Roberto: Una tiene dieciséis años y hace más la pequeña que la mayor.

Carmen: Mi hermana hace más que mis hermanos, como mi hermana es más trabajadora, pues lo hace.

(Silencio).

Roberto: Hay cada profesor...

José Ignacio: Hay cada alumno...

Carmen: Porque nosotros tenemos responsabilidades hacia ellos, pero ellos hacia nosotros, también.

Roberto: Tienen más casi, es su trabajo.

Carmen: Como tu padre tiene el suyo y tú el día de mañana tendrás el tuyo.

José Ignacio: ¿Sabes lo que pasa?, que nosotros nos creemos que los profesores son como en el trabajo, en realidad, son unas personas que te están ayudando a ti a poder conseguirlo.

Roberto: ¿Y qué tiene que ver todo lo que hemos dicho con esto? Culpables somos todos, de la mitad de las cosas, ¿como qué?

María: Te sientes culpable cuando el juego que habéis estado haciendo esta mañana. Sentirte mal por dentro, por haber hecho como daño a otra persona. Te sientes mal por dentro.

Carmen: Entre nosotros mismamente nos hacemos daño, porque hay bromas que... Puedes gastarte una broma entre compañeros, pero una broma sana, pero hay bromas que no te pasan, que a lo mejor te ríes, pero que te hacen daño por dentro.

Roberto: Como esta mañana en la pelea, yo no me siento culpable, pues no nos hemos peleado.

José Ignacio: ¿Os habéis tirado por las mesas?

Carmen: Y muchas veces, los insultos.

Eva: Y los motes, los motes se suelen poner dependiendo de cómo sea la persona, si te lo sabes tomar de buena manera, no te hacen daño.

Roberto: Los motes se los pones a los demás. No sé, si se me ocurre la idea de

poner un mote, se lo pongo.

Carmen: Yo, para llamar a una persona, si esta persona tiene mote, yo no sirvo para llamarla por el mote, si tiene un nombre, le llamo por el nombre. Yo no soporto que me pongan un mote.

María: Los motes que se ponen por tus defectos, a mí eso me revienta. A lo mejor hay quien ha tenido un mal rollo un día y se ha quedado con el mote, o por el apellido ,y al contrario, dices a mí me llaman tal por hacer gracia y bueno al principio lo llevas bien pero llega un momento en que...

Roberto: No sé, sí hay motes que afectan.

Carmen: Y eso de los motes toda la vida se ha dado.

Eva: Pero a mí lo que me sienta muy mal es que llegue un compañero y que te insulte o que no te insulte, sino que se ría. A lo mejor a ti te ha dolido.

Roberto: A lo mejor no eres culpable.

María: Me estás viendo y dices: "se está pasando un poquito". Y me ves que me sienta mal y el chico sigue. Cuando te has puesto a mi lado y me has dado, te lo juro que ¡vamos! Porque eres muy fuerte que si no, te lo juro...

Carmen: Tú tienes ese punto de vista, pero ese no es el punto de vista de ella, claro.

Eva: Pero esta mañana me has visto que te estaba diciendo "hijo mío, te estás pasando" y tu sigues, "ríndete". Pasa siempre esto con las personas gordas, esqueléticas, bajitas. Eva ha salido a la pizarra y a lo mejor ha habido cosas escritas arriba y a lo mejor la clase ha dicho: "Eva, ponlo arriba" y así como diciendo: "venga hija, pega un saltito".

Roberto: A mí no se me ha ocurrido decir eso.

Carmen: Pero si hubiera una de las personas y se lo hubiera dicho, porque tú has dicho hace un momento que por esas cosas no te sientes culpable.

Roberto: En el caso de ella, sí me siento culpable,¡pero vamos!

María: Sí en ese y en cualquiera. Tú lo dices en plan de broma y ellos, la mayoría, lo dicen por rabiar.

Eva: Es que me acuerdo, al principio de curso, que vosotros, ¡ojo! y a mi que me pongan motes, nunca he puesto motes a ninguna persona.Y entonces me sentí mal y empecé a decirte cosas, ¡tonto! Pero cuando tú me haces daño, entonces voy a hacerte daño a ti, a lo mejor me arrepiento.

Carmen: Pero eso tampoco es una buena solución.

Eva: Ahora nos controlamos más.

Roberto: Ahora nos conocemos más y nos tenemos más respeto.

Carmen: No todo el mundo nos tiene por qué caer bien. Pero una cosa es que no te caiga bien y otra cosa es que le pierdas el respeto. Tú puedes decir,"¡jolín, qué tonto!" o yo qué sé, pero bueno, te lo dices tú, pero no dejas en ridículo a esa persona delante de una clase o delante de una pandilla de amigos o delante de yo qué sé.

Roberto: Yo nunca he dejado en ridículo a nadie.

Carmen: Dejar a una persona en ridículo no es sólo en ridículo, que lo digas en alto y la persona se corte, sino que se lo digas a ella, aunque estéis los dos solos, tú a esa persona la has dejado en ridículo ante ti.

Roberto: Yo no lo he hecho.

Carmen: Y cuando estás insultando a otra persona, cuando la estás poniendo motes, o la estás dejando en ridículo...

María: Estás haciendo que otra persona se sienta ridícula, se ridiculice. Cuando Javi se afeitó el bigote, a mí es que me estaba dando pena el muchacho y es que ¡cómo le insultaron! Yo nunca digo que os insulte a vosotros, Javi. Que os insulte a vosotros por lo bajo, vale."¡Que Javi se ha quitado el bigote!", en toda la clase...

Roberto: Eso es una broma.

María: Eso es una broma de muy mal gusto. A mí me dió mucha pena. Igual que

Alicia, porque ha tenido la desgracia de haber nacido mal con la espalda, o de meterse en ese caso con Carlos.

Carmen: Yo no, pero esto en nuestra clase yo eso lo estoy viendo muchísimo. Si a ti una persona te cae mal, pues pasas de ella o la pillas sola y le dices: "pasa esto contigo, no me lo vuelvas a decir y ya está", pero no te puedes rebajar a lo mismo que ella se está rebajando. Pero es que hay un grupito en la clase, que parece un grupito de dos años, parece mentira que tengamos de quince a dieciséis años y en clase los que son de más edad son peores.

Eva: Los repetidores se han cachondeado de nosotros como han querido, porque se han creído que somos unos pardillos. De todas formas, han pasado por un primero de B.U.P. lo mismo que tú pasaste, no te tienen que echar en cara nada. Y no decir: "¡mira todos los pardillos que vienen!".

María: De todas maneras, en nuestro curso no hacen muchas novatadas, pero es que los de las novatadas se pasan un montón.

Roberto: Se han pasado con nosotros...

Carmen: En este Instituto, no sé, pero hay gente nueva, pero a los de Primero les han metido hasta la cabeza en la taza del water. Esto no está bien.

María: Se han pasado. Se han pasado mucho con las novatadas. En éste, no.

Carmen: Lo que hay que dar a entender a esas personas es que tú estás tan alto como él o por encima. Pero yo creo que los repetidores de la clase se pensaban que había más gente de la que ellos pensaban que éramos unos pardillos y algunos de nosotros les hemos demostrado que de pardillos tienen más que nosotros.

Eva: Yo no he tenido problemas con ellos.

Carmen: No, si problemas individuales no, pero las típicas bromas de los primeros días las saben hacer.

Eva: Se sientan en una misma fila todos los repetidores, bueno, casi todos. Si se ríen de ti es que tienen menos seso que tú.

José Ignacio: A todo el mundo se les escapa algún insulto y el que diga lo contrario es mentira.

Eva: Te digo que me siento bien en clase.

María: Otra cosa serían los profesores. Hay alguno que se pasa y no digo nombres porque no, y la prueba la debemos conocer todos, ¿no?

Eva: El potro de tortura y ahí te quedas y te quedas toda la hora y es que buscan las preguntas en la que te puedan pillar y te dejan en ridículo, eso sí que lo hacen.

Roberto: ¡Vaya que si que te dejan en ridículo!, delante de nuestros propios compañeros y te van a buscar la pregunta más liada.

María: ¡Si entiendes todo cómo te van a pillar! Pero cómo lo vas a entender si a lo mejor no te lo explican bien. Si quieren pillarte, te pillan.

José Ignacio: Más temas.

Roberto: Amores, ¿qué decimos de eso?

Gema: Pues que el amor es el amor.

Eva: Es la cosa más bonita que se puede dar.

Eduardo: Aparte del comer y del dormir.

Roberto: Es uno de los placeres.

Eva: El amor, sea como sea, porque el amor con ligues hay que respetarlo.

Roberto: Hay amores que matan.

Eva: El amor entre hombres hay que respetarlo.

Roberto: Sí, explícalo.

Eva: Si dos hombres se quieren, ¿por qué no se van a casar?

Eduardo: Yo tengo un punto de vista muy extraño, pero eso, no. Que dos hombres se quieran se rechaza mucho y que dos mujeres se quieran también.

Eva: ¿Por qué?

Eduardo: Porque yo soy así, ¿qué quieres que te diga?

Eva: ¿Pero por qué?

Carmen: Tú ante una pareja de dos hombres o de dos mujeres, que a lo mejor se quieran más que tú puedes querer a tu novia, si no la tienes, ya la tendrás.

Eduardo: *Muy bueno, vamos a dejarlo.*

Carmen: ¿Tú cómo te comportarías? Porque si eso lo rechazas, te comportarías como si sintieses asco.

Roberto: Como no conozco el caso, no puedo decir cómo.

Carmen: Entonces no puedes decir que lo rechazas, porque tú no has hablado con personas que te hayan hablado de ese tema, que lo estén viviendo. Yo me quedaría así, *pero yo los dejaría, si se quieren ¿por qué no? Cada uno es como es. Sin embargo, la* sociedad los rechaza.

José Ignacio: Y si a mí me gusta rechazar eso, pues nada, ya está.

Eva: No se trata de que te guste o que te deje de gustar, estás perjudicando a esa persona.

Roberto: Es que estás acostumbrado a ver a un hombre con una mujer.

Carmen: Es injusto el que les rechace la sociedad a esas personas, yo lo veo injusto.

José Ignacio: *Lo mismo que les llamen de la acera de enfrente.*

Roberto: Pues yo no lo he hecho eso en mi vida.

Eva: Como los insultos, porque no están de acuerdo con lo que tú piensas y no sabes otra cosa que atacarlos.

Roberto: Yo soy muy raro.

Eva: ¿Si no perjudican a nadie? Pues tú a una persona que fuera homosexual la harías sentir culpable.

Roberto: ¡Claro!

Eva: Culpable lo estás siendo si...

Roberto: Ya lo sé. Yo rechazo a los maricas, punto, podéis decir lo que queráis.

Eva: ¿Pero por qué? Pero da una razón.

María: Si estuviera un chico en la clase que fuera marica y estuviera por ti...

Carmen: Eduardo le pondría en un rincón o se cambiaría de clase. Imagina a Eduardo que hay un chico y que estuviera por ti y otra chica que está por ti.

Eduardo: Y me voy con la tía.

Carmen: Ya se supone, pero ¿darías de lado a ese muchacho?

Eduardo: Sí, yo le digo que no y punto. Olvídame.

María: No es cosa que le digas que no, igual que si llega una tortillera.

Carmen: Perdona que te lo diga, pero no todas las personas son indeseables.

Eduardo: Pues yo soy un indeseable, ¡qué quieres que te diga!

Carmen: Pero es que María no está diciendo que le digas que sí. Ella te está diciendo que si le dejaríamos de hablar, si le miraríais como un bicho raro.

Roberto: Eso siempre.

Eduardo: *Es posible, es muy posible pero ¿por qué?, no lo entiendo, da una razón,* da una razón.

(Risas).

María: O sea simplemente le darías de lado, Edu, simplemente le darías de lado porque estuviese por ti.

Eduardo: ¡No, no le daría de lado, le querría, le amaría!

(Risas).

Carmen: Hay muchas personas que nacen con eso ya. Hay personas que han nacido con esa desgracia, ¿no piensas que te podría haber pasado a ti y tú te sentirías rechazado por la sociedad, si todo el mundo fuera como tú? Tú ponte en la situación del que está en ello.

Eduardo: No, no me puedo poner en ese caso.

María: Estamos hablando de lo que es justo o injusto, tú eres el único aquí que no te parece justo. A ti lo que dices te parece justo, porque tú lo estás defendiendo. Pero, explícanos por qué para ti es justo.

Eduardo: A mí me parece injusto, aunque sea justo. ¿Por qué? ¡Que no lo sé!

Carmen: Es que tú piensas las cosas sin saber el por qué.

Eduardo: Pues sí.

Eva: Bueno, déjalo, es cerrado.

Roberto: Otros temas.

Eva: Pues lo del aborto, si es inmoral o no; ya tenemos otra cosa. Yo pienso que sólo se podría abortar en caso grave, pero tú por cualquier causa, si tú abortas, estás matando a un niño.

María: Pues yo al principio, antes de empezar el tema de Ética, yo pensaba que sólo tendría que abortar en distintos casos, pero después de dar el tema de Ética pienso que sí al aborto.

Eduardo: Yo pienso que no.

María: Yo pienso que tendrías que verte en ese caso para ver lo que harías.

Eva: Yo es que también.

Carmen: Es que es un tema muy complicado.

José Ignacio: Porque tú puedes abortar.

María: Yo puedo decir que sí, pero luego según, si me está pasando a mí, lo más seguro es que dijese que no, que no abortaba. Yo que estoy en contra, a lo mejor abortaría, pero es eso, verte en el caso.

Eva: Claro, es que tampoco podemos opinar así.

José Ignacio: De todas formas a los que opinan en contra, pues habrá que decir el caso de una chica que iba por la calle, le cogió un tío y la violó.

Carmen: Ahí aunque estés en contra del aborto, yo abortaría.

María: Porque para tener un hijo no deseado, para darle luego malos tratos y eso, el niño sufre más que si esta viviendo.

Eva: A la gente le parece inmoral, si una persona aborta por cualquier causa que le parece mal, pero si una persona ha sido violada y se queda embarazada y aborta, entonces a la gente le parece bien.

María: Pues es lo mismo, estarías matando a un niño de todas maneras, si está formado, porque también los científicos...

Eduardo: Pero es diferente ¿eh? Yo soy una mujer, me violan y yo ahora mismo estoy en contra del aborto, pero yo ahora, en ese caso estoy a favor.

María: ¿Por qué estás en contra?

Eduardo: ¿Que por qué estoy en contra?, si es engendrado...

Eva: Pues ya está, cuando te violan también es engendrado.

Eduardo: Pues por eso he dicho ahora mismo que no. Me refiero a lo que habéis dicho, sí estás embarazada, no abortes.

Carmen: Si los anticonceptivos te han fallado, has engendrado, pero no es deseado.

Eduardo: ¡Pues te aguantas!

Eva: Claro, es que estás en el mismo caso.

Carmen: Menos en un caso ya no, que una persona diga como me quede embarazada aborto, pues en ese caso ya no es cometer un aborto, ya es un pitorreo, pero en los demás, sí.

Javier: Pero si tú te quedas embarazada...

Eduardo: De rebote.

Roberto: Hijo de penalty.

Eduardo: Va a ser una persona igual que tú.

Carmen: Es que una persona también es un hijo que vas a tener de una violación.

Eduardo: Pero no es igual.

María: Ah no, ¿por qué?

Carmen: ¡Es un bicho raro! Esa persona ha sido engendrada por una persona que tú no quieres.

Roberto: Es diferente.

María: Eso es un punto de diferencia, pero...

Carmen: En la violación has engendrado una persona que tú no quieres y en una relación entre una chica y un chico has engendrado a la persona que quieres pero no quieres engendrar, entonces estás en las mismas.

Eduardo: Pero no es igual.

María: La verdad es que es muy complicado.

Carmen: Yo es que ya no opino, ni a favor ni en contra.

Eva: Quien esté convencido de que está totalmente en contra o a favor es igual.

María: Mejor dejarlo. Yo es que últimamente, me está pasando como a ti. Ya no sé ni qué pensar. Yo, al principio, antes de dar el tema, pensaba que no, pero en caso de violación pues sí, pero un no casi rotundo.

Eduardo: Tú porque te puedes quedar embarazada pero los chicos no pueden quedarse embarazados.

Eva: ¡Claro!

Carmen: Es que luego tienes que pensar que si vas a tener un hijo, no va a tener padre, también.

Eduardo: Eso es una tontería porque si tú quieres a ese hijo no piensas en el padre.

María: Claro, es que para tener un hijo no deseado, es mejor no tenerlo.

Roberto: Hablemos de las drogas, discotecas, si creéis que es bueno para las personas.

(Risas).

Carmen: ¡Pues no te creas, que a la larga es muy bueno! Yo pienso que vas de vez en cuando y si pasas ratos y te diviertes, pero coger un hábito de ir todos los fines de semana...

María: Hay gente que va todos los días.

Carmen: Es que hay cantidad de gente...

Eva: Ya caes en la monotonía, en el aburrimiento.

María: Vas a estar que si no estás en la discoteca no vas a saber qué hacer.

Eva: Llega un momento que dices: "¿y ahora para dónde voy?"

Carmen: No es verdad, la gente allí se lo pasa bien, pero la juventud de hoy es muy aburrida.

María: No aburrida, sino muy monótona, siempre lo mismo.

Eduardo: Puedes tener razón. A mi me gusta el fútbol, ¿eh?

María: A lo mejor se hacen mayores y se quedan en casa porque no saben a dónde ir, porque siempre la discoteca, siempre la discoteca...

José Ignacio: Es que la discoteca, según con las compañías que vayas y eso.

Eduardo: Según las compañías y según tú. Si vas con determinadas, luego son esos los que...

María: Si tú no quieres, no.

Eduardo: Si tú no te quitas de ir con esas personas, caes.

José Ignacio: No tienes por qué.

Carmen: De todas formas tienes que tener una personalidad muy fuerte como para decir todos los días que no. Tú imagínate, que tienes unos amigos, que llevas un montón de tiempo y que todos los días con los mismos, tú puedes tirarte cantidad de tiempo diciendo que no, pero tienes que tener una personalidad, pero cantidad de fuerte para decir no siempre, no y no.

Eduardo: Yo conozco a gente, que ya son mayores, que cuando eran más pequeños iban con gente drogadicta.

María: ¿Para qué vas a ir a la discoteca?, pones el cassette y bailas.

Eduardo: Tú vas a conocer a gente nueva, tú vas a liarte o a enrrollarte con una chica o un chico.

Eva: Yo no he visto todavía que ningún chico le guste una chica y nada más de verse se vayan. En la discoteca te presentan, y hablas, estás en un ambiente.

Carmen: Es que no es lo mismo estar en la discoteca que ir por la calle, es más brusco.

José Ignacio: Es más espontáneo.

Eduardo: Es que yo no me atrevo a hacerlo así, por la calle.

Eva: ¿Pero en discotecas, sí?

Eduardo: Sí.

Carmen: Yo no voy, pero porque no me gusta. Hemos hablado ya de todo.

2.2.4. GRUPO DE CHICOS DE 3º DE B.U.P.

Francisco: Vamos a ver, vamos a ver lo que hacemos cada uno en clase para ir ambientándonos y tal, y lo que consideramos bien y lo que consideramos mal. Por ejemplo, cuando discutimos con algún profesor, ¿cómo lo véis?

Luis: Si el motivo está justificado y tienes tú la razón, sí tienes por qué discutir.

Pedro: La razón siempre la tienes. **(Risas)**. Siempre que discutes con un profesor tienes tú la razón, lo que pasa es que luego puede rectificar y te convence de una cosa.

Francisco: Eso depende del criterio que tengas tú de qué es justo o injusto. Por ejemplo, que no te lo has merecido y que tienes un bien en un examen y el profesor piensa que tienes un suficiente.

Pedro: Pero ahí piensas que tienes tú la razón.

Francisco: Vamos a ir hablando de lo que penséis, aquel ha hablado, él también, tú también.

Jesús: Bueno, ¿qué pensáis de la guerra, es justa o injusta?

Francisco: O por ejemplo, yo que sé, de algún tema que está ahora así, por ejemplo, de lo de la E.T.A., si lo véis bien o lo véis mal.

Jesús: Pues los vascos lo verán bien y nosotros lo veremos mal.

Angel: No todos los vascos lo ven bien, ni todos los españoles lo ven mal.

Francisco: Pero no depende de lo que tú...

Jesús: Vamos, lo de Lituania ésa, ¿qué os parece?

Francisco: ¡Yo qué sé, para qué irnos tan lejos!

Jesús: Bueno, ¿tú qué crees?

Francisco: ¡Yo qué sé! Es que no estoy enterado de esa movida. Pienso que si siempre han estado separados...

Jesús: Los vascos también han estado separados. Han estado siempre con una política muy distinta, ¿por qué tienen que tener la misma ahora?

Angel: Pero también dependen de todos los españoles...

Jesús: Y también los lituanos de los rusos.

Angel: De todos los españoles y que los españoles no nos aprovechemos de ellos.

Pedro: Pero ¿vosotros véis esto justo o injusto y si son o no culpables?

Angel: Para mí son culpables, es injusto y están luchando por una cosa que está mal.

Jesús: Ellos están luchando por una cosa que creen justa.

Angel: Pero para los demás está mal, no es justo.

José Luis: ¿Tú ves justo que vayas por la calle y te explote una bomba?

Jesús: ¡Y qué chaval, eso es una guerra!

Francisco: ¡Eso no es una guerra. Es un asesinato!

Jesús: Además si le apetece morir...

Angel: ¡Pero es injusto!

Jesús: ¡Yo qué sé, si estoy muerto, no puedo juzgarlo!

Angel: Todos los demás lo juzgan por ti. Además a nadie le gustaría que fueras por la calle y te pegaran dos tiros por la espalda.

Jesús: Sería una experiencia bonita.

Angel: Pues entonces que te maten a ti por los demás. Te pones en medio y dices: "¡matadme a mí, que quiero!".

Jesús: Matándome a mí ¿qué consiguen si me matan?

Angel: Lo mismo que matando a otro.

Jesús: Pero matando al presidente del gobierno consiguen algo.

Francisco: Por eso a lo mejor ellos tienen declarada la guerra al sistema político, a los militares y tal, pero tú estás haciendo la mili y estás de chófer de un teniente o lo que sea.

Jesús: Y ¿por qué la mili tiene que ser obligatoria? ¿Por qué tenemos que hacer la mili? Eso si que es injusto.

Francisco: Luego lo discutimos, si quieres. Yo estoy haciendo la mili tranquilamente, a mi me mandan de chófer con un teniente, yo veo ciertamente normal que al tío ése le peguen cuatro tiros y lo maten, pero yo ¿qué culpa tengo de la movida ésa que tengan con esa gente?, yo estoy haciendo mi mili. Yo veo injusto eso.

Pedro: Yo veo injusto que hagas la mili. ¿Por qué tienes que hacerla? ¿Pero no ves injusto también que me metan a mi cuatro tiros sin tener que ver nada en el berenjenal que se han montado ellos?

Jesús: Yo es que no he dicho que sea justo que vayan matando por ahí a la gente. Yo he dicho que para ellos será justo matar a cuatro tenientes o cuatro generales. Yo he dado mi opinión, no la de todo el mundo.

Angel: Pero cada uno hace una cosa porque está convencido de ello. Cada uno hace una cosa porque quiere. No estamos discutiendo eso, estamos discutiendo si esta postura está bien o mal tomada.

Jesús: Pero ¿qué dice la moral cristiana de eso?

Francisco: Eso es hablar ya en un aspecto religioso, que a mí no me incumbe porque no creo en ello, los que queráis, hablad de ello, si queréis.

Jesús: Y la policía ¿cómo la ves, es justa o injusta?

Francisco: Justa, justísima.

Jesús: ¿Y que peguen palos a la gente?

Francisco: Cuando se lo merecen, sí.

José Luis: Si no el mundo éste sería un caos sin la policía.

Jesús: ¡No, hombre! ¿Por qué no se podría quitar la policía?

Francisco: Chaval, ¿tú qué quieres una dictadura?

José Luis: Peor.

Angel: Vete a un campo de fútbol sin policía y verás quién da más palos si...

Jesús: Yo lo que quiero es vivir en el campo tranquilo, feliz y contento sin policía ni terroristas.

Francisco: Pero es que eso es una utopía. Es una idea utópica que nunca se podrá llevar a cabo.

Pedro: Entonces te vas al campo, a una casa, te aíslas y a vivir la vida.

Jesús: Por ejemplo, trabajar lo veo injusto.

Pedro: Pues si no quieres hacer nada, pégate dos tiros.

Angel: Claro, y eso es justísimo para los demás, ¿no?

Francisco: O sea, ¿tú ves injusto trabajar? Entonces ¿cómo te piensas ganar la vida?

José Luis: A costa de los demás, supongo yo. Chupando ¿no?

Jesús: No digas tonterías.

Francisco: ¡Vete a soñar a la cama! Vamos a seguir ¿no? Yo quiero que Félix me dé su opinión. Yo considero que es una persona inteligente y hasta el momento no ha hablado. ¿Te parece justo que haya una enseñanza obligatoria? A ver, dame tu opinión. Nos estamos yendo de un tema a otro.

Félix: A mí lo que me parece un poco injusto es que no dejéis hablar a casi nadie porque estáis interrumpiendo cada dos por tres. Esto va a salir fatal, lo estoy viendo porque entre unos y otros estáis armando un mogollón que te mueres. Vamos a hacerlo en serio y vale ya, coño. Yo creo que lo primero que tendríamos que empezar es eso de los criterios morales. Por qué nos regimos en nuestra vida, por qué hay gente, pienso yo, que no tiene criterios morales, que va a su libre albedrío, pero eso se puede hacer, pero coarta la

libertad del resto de la gente.

Francisco: Pienso que cada persona es un mundo y lo que a ti te puede parecer poco moral o que no tiene moral para él sí es moral.

Jesús: Es lo que decía antes de la E.T.A., que puede parecer justo y es injusto.

Félix: Bueno, vamos a dejar de poner casos particulares y vamos a hablar en general porque si no nos enrollamos demasiado. Eso que dices de que cada persona es un mundo, pues yo creo que todas las personas deben de respetarse entre ellas, ¿no?

Francisco: Mira, Félix, es que yo creo que hay una diferencia entre la moral y la justicia. Moralmente tú eres libre, tú tienes tu propia moral y moralmente puedes hacer lo que te de la gana, ahora bien, está la justicia, que puede ser justa o injusta. Y por ello te pueden castigar o no castigar.

Félix: Pero tú ¿por qué crees que nos tendríamos que regir por la moralidad o por la justicia?

Francisco: Yo creo que si no existiese, bueno tiene que haber de las dos, pero si no existiesen, sería un caos.

Jesús: Sería una total anarquía.

Félix: O quizás es que hemos llegado hasta un punto de degradar la moralidad, en que nos tenemos que regir por la justicia porque...

Francisco: Puede ser también que no somos autosuficientes para regirnos nosotros mismos por la propia moral.

Félix: Ahora creo que sería interesante definir un poco, según los criterios morales que tenemos cada uno de nosotros. ¿Qué os parece?

Francisco: A mí lo más importante me parece que es respetar a los demás. Tener una buena opinión de mí mismo, nunca menospreciarme, tampoco menospreciar a los demás. Esas dos cosas son para mí muy importantes.

Javier: Pues yo, ya que no está aquí Javi lo digo yo: "tu libertad acaba donde empieza la de los demás". Si cada uno respetase a los otros no serían necesarias esas leyes. Si existiese un total respeto no existiría el peligro de que salieses a la calle a las doce de la noche y que te atracasen. Porque esa otra persona, por respeto hacia ti, no lo haría. En cambio, igual que esa persona se ve obligada a atracarte, la culpa no era suya sino que indirectamente era de otra persona que no le dio trabajo o lo que sea.

Francisco: De la sociedad en general.

Javier: Que la sociedad en general es la que ha hecho que haya gente, y que nos deberíamos incluir todos, en que los criterios morales están un poco...

Francisco: Idos.

José Luis: Para mí, lo más importante es respetar a los demás, para convivir en el mundo es algo esencial. Esto sería un caos.

Félix: ¿Y aparte de eso?

José Luis: Aparte de eso, sentirte tú bien interiormente. Porque para vivir es algo necesario, sentirse bien.

Angel: Yo creo que lo primero es conocerte a ti mismo y respetarte y luego conociéndote a ti mismo, sabiendo que vas a dar a los demás, pues darles lo mejor; y que no te rijas por unas normas que sean dictadas por los demás, más o menos variarlas hacia tus gustos, pero siempre dependiendo de tus gustos hacia los demás. O sea, que no te sirva a ti de mucho y a los demás de nada, sino un poco a ti y otro poco a los demás y luego unas normas que siempre tienes que ir haciendo y que te ha inculcado esta sociedad y que tienes que hacer. Lo que no te gusta lo tendrás que hacer lo mejor posible.

Francisco: Yo creo que vuelvo a lo de antes. Si todos tuviéramos una moral común, como si fuera la justicia, que es común a todos, entonces no haría falta esa justicia. Pero eso es una idea utópica. Entonces lo que pienso es respetar a los demás, que te respeten a ti, tener unos criterios de los demás, más objetivos de lo que suelen ser normalmente, que suelen ser muy subjetivos, porque de la misma manera que a mí una persona me cae

bien a otra le puede caer mal. No sé, unos criterios más comunes.

José Luis: Yo creo que deberíamos cumplir las normas que determina esta sociedad. También conocerse uno a sí mismo. Después dar un criterio, según te parece a ti esta sociedad. También respetar a los demás porque son igual que tú, en una palabra y nada más.

Jesús: Yo creo que consiste en saber hacer lo que uno quiere dentro del respeto a los demás y el respeto a uno mismo. Sin molestar a nadie.

Pedro: Creo que todo lo que habéis dicho se basa en el mandamiento de la ley de Dios que dice: "Ama al prójimo como a ti mismo". Todos habéis dicho lo mismo básicamente. Conocer a los demás, y conocerse a sí mismo y hacerles el bien.

Jesús: Y saber lo que se quiere.

Félix: Eso quizás se debe a la forma en que se nos ha educado. Más o menos todos hemos tenido el mismo tipo de educación católica, cristiana, más o menos.

Jesús: Es como si a un sudafricano le preguntas qué es el respeto y te dice: "respetar a todos menos a los negros".

Félix: Me he dado cuenta de una cosa, cuando hemos hecho esta rueda me ha dado la impresión de que casi todos tenemos la misma opinión de lo que es la moralidad. O sea, que eso que dices tú de que la moralidad es tan distinta en la gente, parece más o menos que no, o sea, que la tenemos más o menos uniforme.

Francisco: Eso depende de las circunstancias en las que tú te encuentres. Como en el caso que ha dicho antes Félix. El drogadicto que te va a atacar, él lo ve moralmente bueno porque lo necesita para sacar dinero.

José Luis: Yo creo que no. No te doy la razón. No creo que sea moralmente bueno ir a atracar a uno. Irá por una obligación, porque está despechado. Ahí están todos los criterios que nos han puesto aquí, tú piensas que es injusto, que es una persona irresponsable, que es inmoral y que es culpable a la vez, las cuatro cosas peores.

Javier: Yo lo que creo es que todos hemos coincidido en que hay que respetar a los demás. Pero hay que ver hasta qué punto se está respetando a los demás y no les estamos pisando. Hay algunos casos en que tú te crees que estás respetando a esa persona y esa persona no te dice nada, pero le estás pisando.

Angel: Creo que esos puntos de vista de justo o injusto dependen del que haga la acción, que el que la haga piense que está bien porque si no, no la haría.

Pedro: Yo pienso que está mal en el caso del drogadicto, no creo que esté bien que ataque a los demás.

Jesús: Pero él puede que lo vea justo, puesto que no le han dado un trabajo.

José Luis: En el caso este del drogadicto, yo lo veo obligado a robar para conseguir dinero para comprar la droga. Porque si no roba no puede conseguir ese dinero.

Javier: Pero pon un atracador, no pongas un drogadicto.

Jesús: Pon un político ¿por qué te roba un político? Pues va por el afán de lucro. Te roban directamente con un descaro que flipa.

(Silencio).

Pedro: ¿Y que pensáis de la responsabilidad y la irresponsabilidad?

Francisco: No es lo mismo que la moral, no depende de cada persona, eso yo creo que es un criterio común. Si a ti te tienen asignado un trabajo, tú tienes que ser responsable en ese trabajo igual que otra persona es responsable en su trabajo.

Jesús: Pero puede no serlo también, hay gente que tiene un trabajo y es irresponsable.

Francisco: Pero si él se marcha del trabajo no va a decir: "¡joder, qué responsable soy en mi trabajo!" A lo mejor lo reconoce o no lo reconoce pero responsable seguro que no va a decir que es.

Jesús: Eso tiene que ver mucho con la moral.

Francisco: Tiene más que ver con la justicia.

Jesús: Depende de lo que tú creas en tu moral. Si crees moralmente que esa cosa es buena hacerla, serás responsable para esa cosa determinada pero si no, nada.

Angel: Pero tú puedes ser responsable para una cosa y para otras totalmente irresponsable.

Jesús: Tú ahora mismo te mandan hacer ahora una cosa y no quieres hacerla, puedes poner mil chorradas y no hacerla.

Francisco: ¿Pero ante eso tú te ves responsable?

Jesús: No

Francisco: ¿Entonces?

Jesús: Si moralmente no quieres hacerlo...

Francisco: Pero entonces tú ya no eres responsable.

Jesús: ¡Claro!

Francisco: Pues ya está.

Jesús: Lo que digo es que tiene que ver mucho con la moral.

Francisco: No, es que justamente es lo contrario. La moral depende de ti. Tú dices que eso no lo haces porque ves moralmente bueno no hacerlo.

Jesús: No, tú tienes que hacer una cosa y tú moralmente no quieres hacerla y lo vas a hacer mal pero si lo quieres hacer lo harás bien.

Angel: Yo creo que ahí, lo de responsable e irresponsable es el concepto global, no que una cosa sea responsable y otra irresponsable, sino una persona irresponsable que no quiere ninguna atadura en ningún sitio, etc. Es el concepto global y no un solo aspecto de la vida.

Pedro: ¿Qué aspectos?

Angel: Pues, por ejemplo, cualquier cosa, en el trabajo puedes ser muy irresponsable y en otra cosa ser responsable.

Jesús: Pero eso en todo, es que todo es igual, todo viene con la moral.

Angel: Si tú eres irresponsable en tus actos vas a ser irresponsable para todo.

Pedro: Para todo no, porque por ejemplo, tú puedes hacer pellas un día e irte de clase y ahí, yo qué sé, he sido un irresponsable y faltar a esa clase pues no me he enterado de la lección que se ha dado ese día.

Angel: Pero eso es tu irresponsabilidad, en un día y en una hora, pero no eres irresponsable en todo...

Pedro: Pero tú has dicho que...

Angel: Que no hace nada y pasa de todo.

Jesús: Tú puedes ser irresponsable en una cosa y responsable en todo lo demás.

Angel: Por eso es un concepto global, no sólo una cosa.

Francisco: Una persona que es responsable lo es siempre para toda la vida y si es un irresponsable igual.

Jesús: Una persona puede ser responsable en un momento determinado y en una cosa determinada e irresponsable en un momento determinado y en una cosa determinada, pero no siempre.

Angel: Entonces, nadie será responsable y nadie irresponsable. No habría un término medio.

Francisco: Eso depende del acto. Es que todos tenemos algo de responsable y algo de irresponsable.

Angel: Entonces no es ni un punto ni otro.

Pedro: Depende del momento y de las circunstancias.

Francisco: Es que entonces, un día eres moralmente bueno y otro moralmente malo. Eres medio bueno, y medio malo. ¿O cómo es eso?

Angel: Moralmente casi siempre actuarás de la misma manera.

Pedro: Tú no puedes juzgar a uno mediante un solo acto.

Angel: Lo que quiere decir es que uno que moralmente tiene unas creencias va a

estar siempre con esas creencias, no se las vas a cambiar tú de un día a otro. No va a cambiar.

Jesús: En un momento puntual, sí puede cambiar. Siempre no va a tener las mismas creencias.

Pedro: Es que no entras en razón.

(Risas).

Francisco: Hemos dicho que responsable es siempre, o sea, si hace un acto responsable aquí pues es un tío responsable y si es irresponsable pues es irresponsable siempre para toda su vida. Pues no, yo pienso que puedes tener momentos, bueno, hablad vosotros.

Félix: A mí me gustaría saber quién es el que dice qué es la responsabilidad, ¿ante que tenemos que ser responsables?

Jesús: Ante las cosas.

Francisco: Ante lo que tú creas que tienes que ser responsable.

Félix: O sea, tú te creas tus propias responsabilidades.

Angel: Tú puedes creer que eres responsable para una cosa cuando luego no eres responsable. Y luego te encuentras con unas responsabilidades que tienes que aceptar y las aceptas o no, pero eso depende de ti.

Félix: Entonces yo creo que es un acto bastante cómodo. Yo quiero ser responsable de esta cosa porque me gusta y me atrae y entonces como no acepto ninguna responsabilidad, paso de ella, pero de esta otra cosa que no me gusta ni me atrae, no quiero ser responsable y paso de ella.

Jesús: Pues por eso la moral tiene que ver mucho con la responsabilidad.

Francisco: En general, sí.

Félix: ¿Pero vosotros os creéis que os imponéis a vosotros mismos las responsabilidades o creéis que éstas las imponen otras personas?

Angel: Las imponen otras personas hacia ti.

Francisco: Las impone la sociedad.

Jesús: Pero tiene que ver mucho con la moralidad.

Félix: No es tanto con la moral. Porque una sociedad tipo apartheid, por ejemplo, la responsabilidad que tiene un médico blanco ante un negro en Sudáfrica no es la misma que puede tener ante un médico blanco en España.

Jesús: Eso depende de la idea que tenga él de la moral. El cree que al negro lo tiene que ignorar, no hacerle nada y no lo hace.

Pedro: Pero es que tú no sabes que los médicos tienen que hacer el juramento de Hipócrates y tienen que salvar la vida a cualquier persona.

Jesús: Si es un nazi y le ponen un judío de enfermo pues me parece que...

Angel: Actuará responsablemente o irresponsablemente ante esta acción.

Francisco: Al mismo tiempo tú lo ves moralmente bueno o moralmente malo. La responsabilidad tiene que ver con la justicia. Puesto que, ¡yo qué sé! Tú, si, por ejemplo, en el caso del nazi dejas morir al judío, pues responsablemente eres un irresponsable.

Jesús: Pero moralmente te has quedado a gusto.

Félix: Hay una cosa que me parece interesante entre esas dos cosas. Vosotros ante un caso así, extremo, en que se tiene en cuenta, por ejemplo, la vida de un hombre ¿qué valoráis antes, vuestra moralidad o la responsabilidad que tenéis hacia esa persona?

Francisco: Yo la salvaría.

Jesús: Si tu moral dice que debes salvarlo, pues lo salvas, si no, no lo salvas.

Francisco: En la sociedad en que vivimos yo respetaría antes la responsabilidad porque si no la justicia me va a penar. Aunque moralmente yo lo haya hecho porque creía que era bueno. Entonces yo atiendo primero la responsabilidad en esta sociedad...

Jesús: Te voy a poner un caso. Mira, tu padre ha matado a alguien y tu responsabilidad sería entregarlo a la justicia pero tu moralidad te dice que no lo hagas, ¿qué

harías? Tu padre ha cometido un asesinato y tu responsabilidad ante la sociedad sería entregarlo ante la justicia. Si fueras irresponsable ante la sociedad es que habrías seguido tu moral.

Francisco: *No es una responsabilidad que te obliguen los demás, es una* responsabilidad que tienes en el coco y puede ser un secreto entre tu padre y tú.
(Risas).

Félix: Bueno, *ante eso ¿qué harías?*

Francisco: Pues, ¡yo qué sé!, si ha matado injustamente desde luego que lo entrego, sea padre, sea mi madre o "Perico el de los palotes".

José Luis: Eso es muy relativo, eso se dice de palabra pero luego habría que ver lo que harías.
(Risas).

Francisco: Ahí influyen muchos factores, por ejemplo, cómo te lleves con tus padres.

Pedro: *Si te llevas muy mal les haces chantaje. Le dices: "O me haces a mí esto,* o te entrego".

Félix: Bromas aparte, entre estas dos cosas, entre saber cómo nos guiaríamos en *estos momentos por la responsabilidad o por nuestra moral yo creo que ahí se podría* valorar si es culpable o no. ¿Es culpable una persona que actúa moralmente aunque no cumpla su responsabilidad ante la ley?

Pedro: Ante la ley, sí es culpable.

Félix: No, quiero decir su responsabilidad ante la ley, no, sino ante ti.

Pedro: ¿Vosotros qué pusistéis en lo de la eutanasia?

Angel: Que lo hiciera, si moralmente estaba convencido.

Pedro: Pero está en contra de la ley.

Jesús: ¿Y qué? Pero está a favor de tu moral.

Francisco: Si yo soy el médico, yo no lo hago, porque sé que si me pillan me van a meter un paquete.

Jesús: Yo si soy el médico en vez de hacerlo le convenzo para que se suicide.

Félix: Es que sería el caso del verdugo. Un hombre que por su moral no sería capaz de hacerlo, pero la justicia le dice: "tu trabajo es éste y tienes que matar".

Pedro: Ese trabajo yo no lo haría.

Jesús: Pues deserta, te vas al paro.

José Luis: Yo no mataría a nadie por gusto, a no ser que tuviese unos motivos.

Jesús: En defensa propia.
(Risas).

Pedro: *Es que si le voy a matar a disgusto, no le mato.*
(Risas).

Jesús: ¿Y por quince millones de dólares?

Pedro: *Por ejemplo, ahí lo mataba a gusto.*
(Risas).

Jesús: No, me lo pensaría dos veces.

Francisco: *Es que por quince millones de dólares puedes matarle y aunque seas* culpable puedes evadirte de la justicia, ahí ya depende mucho de tu moral.

Jesús: O de tu inteligencia, porque para evadirte de la justicia necesitas ser inteligente.

José Luis: Eso se dice ahora. A mí me dan tanto y no mato a una persona.
(Silencio).

Jesús: ¿Y tú qué opinas de la justicia, de la moralidad?

Javier: Es que estáis poniendo casos muy...

Pedro: Extremos.

José Luis: No extremos, sino en un plano muy material. Hay una ley que castiga

esto y ya está, ¿no?, ahí ya acaba. Sería más que nada juzgar si es culpable moralmente pero si lo es por la justicia...

(Silencio).

Félix: Lo malo es eso ¿no?, que lo bueno sería juzgarlo moralmente, pero aunque parezca que todos tenemos la misma moral, en cuanto ha salido el tema del dinero muchos se decantan por matarle, o sea que la moral es bastante...

Jesús: Según la persona.

Angel: Lo que has dicho de juzgar por su moral o por la justicia, una persona que ha hecho algo lo ha hecho por su moral, entonces no sería culpable. Yo creo que sería entonces mejor por la justicia, porque si está convencido de que moralmente está capacitado para hacerlo...

(Silencio).

Félix: Lo que yo veo muy triste es que tenga que haber una leyes porque no tengamos una moral conjunta que nos lleve hacia el buen camino.

Javi: Pero si tuviéramos todos la misma moral, entonces a lo mejor seríamos todos el mismo.

Jesús: No, sería aburrido. Además con competencia se vive muy bien.

Pedro: No, en cierto modo.

Jesús: Así es más divertida la vida. Imagínate una vida sin competencia.

Francisco: Será para ti que eres un superdotado.

Jesús: A todos nos daría lo mismo ganar o perder. ¿Qué pasaría?

Javier: Una vida con competencia será divertida para el que está ganando pero no para el que está perdiendo, nosotros no nos hemos visto en el caso de...

Francisco: De la experiencia.

(Risas).

Félix: Nosotros no sabemos lo que es luchar de verdad.

Francisco: Tú tienes experiencias en la vida en las que ves moralmente bueno hacer una cosa, pero después, a lo mejor, por hacerlo dices: " ¡que se joda a quien le moleste!", pero luego te lo hacen después y te jode.

(Risas).

Francisco: Según vas avanzando en la vida te das cuenta de que las cosas que son más o menos morales y la moral conjunta de la sociedad.

Jesús: ¡Y dale con la moral conjunta! ¿No sería eso un rollo?

Francisco: Tú lo ves un rollo, pero sería bueno llegar a un final así.

Félix: Creo que sería estupendo.

Jesús: ¡Pues sería un asco!

Félix: Di razones de por qué sería un asco.

Jesús: Todo el mundo pensando lo mismo, que darle a este un beso es bueno, darle una patada en el culo es malo, que esto es bueno, esto malo y todos pensando cosas buenas.

Francisco: ¡No habría tanta injusticia como hay!

Jesús: ¿Y no verías aburrido que toda la gente pensase igual que tú?

Angel: Pues, no.

Jesús: Sería un asco, no habría críticas ni discusiones.

Angel: Eres un asesino en potencia. Pero es que a ti lo que te gusta es fastidiar a los demás.

Jesús: Es que les puedes beneficiar así, si tú pensases que a ése hay que matarle todos irían a matarle. ¿Tú crees que eso es justo?

Pedro: Eso no es la moral, es el pensamiento.

Jesús: Bueno es que la moral influye mucho en el pensamiento.

Félix: Una cosa es pensar que te gustaría matarle y otra es creer que eso es moralmente bueno. Es que somos seres humanos y eso nos diferencia de los animales, que

no tienen moralidad ninguna.

Luis Miguel: ¿Tú sabes que no tienen inteligencia?

Jesús: Por lo que están demostrando no parecen muy listos.

Francisco: ¿Tú crees que si un perro pensara, un perro que cuida las ovejas, no se daría cuenta de lo que le explotan?

Pedro : Me dices un caballo y vaya, ¡pero un perro que se pega una buena vida!

Félix: ¿Y por qué los perros son amigos del hombre?

Jesús: Para que los hombres no les maten y se los coman.

Francisco: ¡Pues ya está!, son inteligentes.

Jesús: Pues son tontos. Uno que cuida ovejas no se da cuenta que lo explotan.

Francisco: ¿Qué haces tú para explotarle?

(Risas).

(Silencio).

Jesús: ¿Qué véis justo de la juventud de hoy, qué hace justo e injusto?

Félix: Yo veo injusto que a mucha gente se la mire según la forma de vestir, la música que le gusta o su comportamiento. A mucha gente se la califica de esa forma y a mí me parece muy injusto. A mí me parece muy injusto porque no te das cuenta de la persona que hay detrás de todo eso, que es lo importante...

(Silencio).

Francisco: ¿Tú ves bien que con dieciocho años no encuentres un trabajo por falta de experiencia?

Jesús: Lo veo injusto, pero es que la experiencia se adquiere con el trabajo.

Pedro: Pero si no te ofrecen trabajo...

Francisco: Es que es la pescadilla que se muerde la cola. No vas a tener experiencia si no encuentras trabajo y no encuentras trabajo si no tienes experiencia.

Pedro: Si te pones en el sitio del empresario no coges a un inexperto teniendo a dos o tres con experiencia. Veo injusto que no se les dé la oportunidad de coger experiencia.

Jesús: Hay muchas formas de coger experiencia. Si uno quiere trabajar de electricista, en FP coge experiencia.

Javier: Sí, pero eso luego no cuenta en el trabajo.

Jesús: Dentro de la FP los llaman de empresas.

José Luis: ¿Véis justo que te hagan tres meses de contrato y luego te echen a la calle?

Jesús: Es que estás tres meses trabajando y tres meses cobrando el paro.

Pedro: Tienes que estar seis meses trabajando para cobrar el paro. Por cada seis meses de trabajo cobras tres del paro, o sea, cobras la mitad.

José Luis: ¿Qué pasa con la persona de veintiséis o veintisiete años que no tiene trabajo?

Pedro: Si no quieres trabajar aquí, en el pueblo te las vas a ver más jodidas, tienes que currar más duro.

Jesús: Si no quieres trabajar es tu problema. No que no encuentres trabajo. Eso es lo que has dicho antes.

Pedro: No, tú has dicho que es injusto trabajar.

Jesús: Pero tengo que aguantarme y trabajar, si no, ¿cómo voy a vivir? Eso es lo que hemos dicho y tú has dicho que de la beneficencia, de la lotería. Luego, tienes una cierta edad, veintisiete o veintiocho años y ninguna empresa te coge, a ver, ¿qué pasa con esa persona?

Pedro: Te vas a tu pueblo a trabajar.

José Luis: Y ¿si no eres de pueblo?

Pedro: A coger cartón, a atracar un banco. Te vas a dar a la bebida.

José Luis: ¿Cuál es vuestra opinión del caso que he dicho del paro?

Félix: Yo creo que es más justo que te dejen trabajar esos tres meses porque luego

ya tienes una cierta experiencia. Es más justo para nosotros y también para el empresario que te mete en una empresa sin saber cómo vas a resultar. Y claro, no nos puede mantener un año o dos. Sólo puede darnos un margen de tiempo para coger experiencia.

José Luis: Eso es lo que tendría que darle el empresario, darle un año menos dinero para coger experiencia y luego a partir de ahí que te pongan fijo o te echen.

Pedro: Si te da tres meses de trabajo y lo haces bien te contrata para más tiempo.

José Luis: No le interesa cogerte fijo porque hay muchos en el paro y algunos pueden hacerlo mejor que tú.

Jesús: Si hay otro que lo hace mejor que tú, pues que lo cojan.

Félix: Nos estamos saliendo del tema. ¿Qué más cosas os parecen injustas en el tema de la juventud?

Javier: El obligar a hacer la mili, eso si que es injusto. No te dejan elegir.

Félix: ¿Por qué?

Francisco: Porque es un año de tu vida que pierdes que podrías estar ganando dinero o sacándote unos estudios y un año que estás a disgusto, pues haces cosas que no te gustan y que no sacas ningún provecho.

Jesús: Y además mueren muchos. Los de los coches tienen un accidente y se la cargan. Encima de que les obligan, conduciendo y llevando a un tío, tienen un accidente y se la cargan y ellos no tienen nada que ver.

José Luis: Tendría que ser voluntaria y pagada.

Jesús: ¡Si sueldo te dan!

José Luis: No tienes ni para pipas, ni para un paquete de tabaco. Te dan dinero para que te pongas a régimen y no comas.

Félix: Pero la mili está impuesta por la justicia, esta impuesta por la ley. Entonces ya estamos viendo que las leyes no son tan justas como creemos.

Jesús: Nadie ha dicho que sea justa.

Francisco: La mili podría ser justa en una época, la de Franco, la de la guerra. Yo creo que era justa para prepararse para esa guerra.

Félix: ¿Por qué tiene que haber una guerra?

Jesús: ¿Yo por qué tengo que pelear?

Francisco: Pero tampoco te pueden pillar indefenso si eso es en beneficio tuyo.

Javier: ¿Tú crees que la gente que sale de la mili está preparada para esa guerra?

Francisco: ¡Para nada, por eso lo veo una pérdida de tiempo!

Pedro: ¿Habéis visto lo de Albania, que todos hacen instrucción, hasta los niños pequeños?

Jesús: Eso si que es injusto y ¡las mujeres y todo, macho!

Francisco: Pues yo sí lo veo justo, porque así consigues la defensa de tu pueblo. Ante eso no creo que haya nada en contra. Y las mujeres, ¡por supuesto! ¿Por qué no van a ir las mujeres a la mili? Si tenemos derechos, tenemos que tener las mismas obligaciones. ¡Qué vayan ellas a la mili y nosotros al curro!

Pedro: ¡Igualdad para todos, que vayamos todos a todo!

Jesús: A mí no me dejan llevar el pelo largo, porque dicen que soy una chica, pues no; si quieren igualdad, para todo. Yo lo veo injusto que no me dejen llevar el pelo largo, es una injusticia.

Félix: Es una razón de higiene.

(Risas).

Jesús: No porque me ducho todos los días.

Francisco: ¿Véis vosotros justo que las mujeres, por ejemplo, no vayan a la mili, o no tengan un trabajo porque sean mujeres o tengan que hacer labores de la casa porque son mujeres y los hombres tengan que hacer otras cosas porque sean hombres?

Angel: Yo lo veo todo mal, menos lo de la casa.

Francisco: Yo creo que todos tenemos que hacer el trabajo por igual, la mujer no

por su condición de mujer tiene que dedicarse a la casa y a los niños. Yo creo que tenemos que hacer el trabajo por igual, o sea, que la mujer por ser mujer no se va a tener que dedicar a la casa y a los niños. Yo, veo injustísimo que sólo las mujeres tomen parte en la educación de sus hijos porque es en casos muy raros que el padre se preocupa algo por la educación de sus hijos. *Pero siempre la madre se preocupa más por nosotros en el* aspecto de la educación, el de cuidar la casa.

Pedro: Yo creo que eso es de antiguos.

Jesús: También eso de que tu padre no se preocupa es porque tiene menos tiempo, por tener que estar trabajando, está menos en casa y se entera menos de las cosas.

Félix: Por eso también es injusto, porque la madre también tendría que participar económicamente, y no, además el padre tendría que intentar participar en las tareas de la casa, pero eso no es cuestión del padre y la madre sólo, sino de toda la sociedad que no ve bien que un padre trabaje en su casa, que cuide a sus hijos, que lleve la casa, que una madre lleve el pan a casa, lleve el dinero para comer. Yo lo que dices de que a lo mejor el padre se preocupa menos porque vienen del trabajo, ¡es que no se entera!

Francisco: No, no, es que hay mujeres que vienen de trabajar y les toca recoger a los niños y tienen que hacer las cosas de la casa y demás. Y además, sin embargo el pibe *llega coge y se sienta en el sillón, se va a dar un paseíto, se fuma un cigarillo y punto.*

Pedro: Se abre una cervecita y se la toma y flipa solo.

José Luis: En el caso de que la mujer trabaje, yo veo bien que participe el hombre en las tareas de la casa, tanto el hombre como la mujer en la educación de sus hijos; en cambio, si una mujer no trabaja y está en casa y su marido trabajando, lo veo también mal que llegue el marido de trabajar y se ponga a hacer las tareas de la casa.

Francisco: Pero es que eso es una cosa normal, no va a estar la mujer esperando a que venga el marido para hacer la comida.

José Luis: *¡Hay algunas que sí, tío!*

Jesús: En muchos sitios donde trabaja la mujer y el hombre, si los dos trabajan en la casa y sacan más o menos un sueldo, casi siempre tienen una criada o algo y ninguno está haciendo cosas de la casa.

José Luis: ¡De eso nada!

Francisco: En mi casa trabaja mi padre y mi madre y no tenemos ninguna criada. **(Risas).**

Jesús: Yo decía si tenían el mismo sueldo.

Francisco: Para tener una criada en mi casa, no se va mi madre a trabajar.

José Luis: Si sacan un sueldo para poder pagarlo...

Francisco: Pero como es un sueldo para poder vivir, no para tener criados, ¿tú qué crees, que estoy viviendo en Arganzuela o el barrio de la Estrella, o en la Moraleja?

Jesús: No hay que irse allí para tener una criada.

Pedro: Y menos mal que han puesto el lavavajillas, si no tendría que fregar a mano y mira que ahí tengo una injusticia, porque tendría que fregar mi hermana.

Jesús: ¿Por qué?

Pedro: Porque es una chica, y no, porque me hace fregar un día sí y otro no, y menos mal que me han puesto el lavavajillas, si no..., y ahora hay discusiones porque a ver quién mete los cacharros y yo como soy un irresponsable, siempre me quejo. Ahí soy injusto y soy inmoral. Y además veo injusto que me miren mal y estoy discriminado, porque como mi hermana estudia más y yo estudio menos y soy el peor, el más enano y la oveja negra de la familia, yo lo veo injusto, tíos.

(Risas).

Jesús: Y yo veo injusto que los ricos tengan más dinero que yo.

Francisco: Te estás contradiciendo de todo lo que dices. Decías antes que un mundo sin competencia es aburrido, entonces esos ricos son más ricos porque han sido más competentes que tú y han tirado más que tú.

Jesús: Hay muchos ricos que no han podido comparar su competencia conmigo, porque hay muchos ricos que son mucho más incompetentes que yo. Si no he tenido la oportunidad de competir con uno que tiene ochocientos millones más que yo, ¿cómo voy a competir?

Francisco: Pues precisamente por eso, si no hubiera habido competencia él tendría el mismo dinero que tú.

José Luis: Es que te contradices.

Pedro: Es que te contradices tú solo.

José Luis: Es que ya te has contradicho cinco veces.

(Silencio).

Javier: Yo es que creo que un ejemplo claro de lo que sentimos nosotros por la culpabilidad, que cada uno la siente de una manera, por ejemplo, que tú te haces una chuleta en un examen, y ahí eres el culpable, pero si apruebas con buena nota te pones contento y piensas que te vas a hacer una pero todavía mejor. **(Risas).** Es que no te das cuenta que es injusto hacer eso, tendría que haber estudiado y ahora tengo que cargar con las consecuencias y no decir voy a hacerme una chuleta y sacar buena nota.

(Risas).

Pedro: Es que yo soy incapaz de sacar una chuleta porque me pongo muy nervioso y se me ve enseguida.

Javier: Pero eso ya depende de tu forma de ser, que seas más nervioso, porque para hacer esas cosas hay que ser más frío.

Jesús: ¿Pero, es que no te das cuenta que al hacer un examen con una chuleta no aprendes nada y luego en el futuro no te va a servir eso?

Javier: Pero lo que yo quería decir, es que, por ejemplo, hay muchas cosas que estás convencido de que son buenas y no te das cuenta de que eres culpable. No tienes ese sentimiento de culpabilidad porque estás convencido de que lo que has hecho está bien.

Francisco: Lo que dices tú, de que en el futuro te va a servir, es que en la sociedad en la que estamos nada más te piden títulos y notas, entonces tú no piensas en el futuro. Por ejemplo, tú haces B.U.P. porque tienes unos conocimientos y tal, y sabes que te va a servir para tu vida futura. Lo primero que te piden en primer lugar son las notas y el título, entonces tú no valoras si después te va a servir o no, sólo valoras las notas y el título.

Jesús: Yo valoro más el saber, ¿de qué me vale tenerlo si no lo sé?

Francisco: Eso es por la competitividad que tu habías dicho antes.

Jesús: No, ¿de qué me vale sacarlo si no lo sé?

Francisco: Para tener el título que te dé la competitividad.

Jesús: ¿Cómo vas a demostrar esa competitividad si no sabes hacerla, porque el título no demuestra nada?

Pedro: Hay muchos trabajos que con tener C.O.U. te aceptan.

Jesús: Pero luego estás haciendo ese trabajo y por mucho título que tengas eres un cazurro.

Francisco: Pero a lo mejor ese trabajo no tiene nada que ver con lo que has estudiado y te piden, sin embargo, un título.

Javier: Hay mucha gente que está en los ministerios pegando pólizas con la lengua. Sacar la lengua para pegar las pólizas, lo sabe hacer todo el mundo.

Jesús: Te piden buena presencia.

Javier: Ahí te piden el título de B.U.P, para esa cosa no te hacen falta tus conocimientos.

Félix: Nos estamos alejando un poco del tema. A ver Javier, para ti, ¿qué es ser culpable?

Javier: El que no es inocente.

(Risas).

Félix: Es lo que tú opines.

Luis Miguel: Para mí una persona es culpable cuando hace algo que influye negativamente en los demás.

Angel: Deliberadamente.

Jesús: ¿No puede influir en él?

Pedro: Deliberadamente, no.

Jesús: Una persona puede hacer una cosa muy mala para él y es culpable de habérsela hecho. ¿No eres culpable entonces?

Luis Miguel: A no ser que seas gilipollas, chaval.

Jesús: Indirectamente puede hacérselo.

Luis Miguel: Indirectamente tío, pero eso ...

Jesús: Pero es culpable de habérsela hecho.

Angel: Pero no le van a juzgar a él mismo por una cosa que se ha hecho a él.

Jesús: Pero lo pueden juzgar los demás, sus amigos le pueden juzgar.

Angel: Pero uno mismo no se puede juzgar.

Jesús: Uno mismo lo puede reconocer cuando ya lo ha hecho y juzgarse a sí mismo.

Francisco: Y va a decir treinta años de cárcel por haber hecho esto, yo me voy a quedar treinta años en mi casa.

Jesús: Tú puedes juzgarle y puedes reconocerlo.

Pedro: ¿Sin hacer nada?

Francisco: Puedes reconocerlo, pero no se puede...

Jesús: Es que tampoco hace falta, si una persona...

(Risas).

José Luis: No creo que nadie vaya a hacerse algo para dañarse a sí mismo.

Jesús: Pues lo hacen.

José Luis: Lo haría para dañar a los demás.

Jesús: Todo el mundo lo hace.

José Luis: ¿El qué?

Jesús: Que intenta hacer daño a los demás y acaba dañándose él.

José Luis: Pero él no quiere hacer daño a los demás.

Jesús: Míralo, un ejemplo, él se pone a fumar y está dañándose a él y daña a los demás.

José Luis: Pero él no quiere dañar, por el tabaco tú te quieres dañar.

Pedro: A veces.

José Luis: ¿Tú te quieres morir?

Pedro: Sí.

José Luis: ¡Pues eres tonto!

Pedro: A veces he pensado...

Jesús: Un maníaco depresivo que se quiere suicidar no es culpable.

Pedro: Hay veces que estoy mal, por ejemplo, y me apetece fumar o beber o..., no sé.

José Luis: ¿Pero tú haces eso para perjudicarte a ti o para olvidar?

Pedro: Es que para olvidar hay veces que haces cosas malas.

José Luis: Pero tú no piensas que te vas a perjudicar, tú piensas que vas a olvidar esa situación.

Francisco: Pero a lo mejor uno que se va a suicidar, que...

Jesús: Un maníaco depresivo que se quiere suicidar no sabe...

José Luis: Eso es una cosa aparte.

Francisco: Una persona que se va a suicidar, ¿crees que no causa daño a otras personas? Porque estás muy equivocado.

Jesús: Pero el primero que se daña es él.

Francisco: También hace daño a su familia que le va a echar de menos y tal.

Jesús: Pero el primero que se daña es él.

José Luis: Pero a lo mejor no.

Francisco: Pero él no lo hace pensando que va a hacer daño a los demás, porque piensa que él se va a quitar la vida y ya está.

Félix: Pero una persona que se va a suicidar ¿para ti es culpable?

Francisco: ¡Pues claro que es culpable!

José Luis: Para mí, no es culpable.

Félix: Porque hace daño a su familia.

Jesús: No, es que se hace daño a sí mismo, su familia es la que menos se daña.

Javier: Si se suicida es porque...

Pedro: Yo he pensado muchas veces en tirarme al metro, macho, y digo: "a ver qué va a pasar con esta gente, van a llorar por mí y no".

Jesús: ¿Quién va a llorar por ti?

Francisco: Ha habido veces en que he pensado en suicidarme pero es que, yo qué sé, es que si te suicidas, es una postura hasta cierto punto muy cómoda.

Jesús: Cobarde.

Francisco: Muy cobarde, terminas aquí y te dejas el problema que tú tenías y así ya no lo tienes porque estás muerto, pero ahora tú dejas toda tu tristeza a tu familia, que lo va a sentir. Entonces es una postura cobarde y me parece culpable por eso.

José Luis: Yo echo la culpa de la persona que se va a suicidar a la sociedad en la que vive.

Francisco: No, porque tú no sabes por qué se va a suicidar, a lo mejor se quiere suicidar porque no le quiere una chica.

José Luis: Ves como la sociedad...

Jesús: También se puede suicidar porque ha perdido todo su dinero jugando a la ruleta y se suicida.

Francisco: Porque la muchacha es libre de no quererlo.

Jesús: Entonces la culpable no es la sociedad. Uno tiene muchos millones, los juega a la ruleta los pierde y se suicida. ¿Ahí tiene la culpa la sociedad?

José Luis: Es que no se suicida una persona por perder quinientos millones.

Jesús: Con perder ese dinero se hace daño y si se suicida se ha hecho más daño.

Félix: Un ejemplo, el que ha dicho Paco, un chico se suicida porque la chica con la que quería salir, no le quiere, ¿es culpable la chica de que el chico se haya suicidado?

Francisco: No, para nada.

Jesús: Entonces la sociedad no es culpable.

Pedro: Entonces lo que estáis diciendo sobre el que es culpable, es que el que hace daño a la sociedad, el chico es parte de la sociedad y la chica le ha hecho daño, entonces tendría que ser culpable. Habría que definir mejor eso.

Francisco: Es que la chica es libre de quererlo o no quererlo.

Jesús: Lo que tiene que ser es libre de pensar y ser inteligente.

Pedro: Dentro de la culpabilidad debemos meter ya lo de la libertad, más o menos.

Francisco: Por eso la chica es libre de quererlo o no quererlo. A lo mejor se la ve culpable por eso que tú dices, porque ha hecho que el chico se suicide pero es que eso está dentro de su libertad. Entonces yo no veo a la chica tan culpable.

Jesús: También él es libre de suicidarse o no, si dices que la chica es libre de quererle o no quererle, también es libre de suicidarse o no suicidarse.

José Luis: Tú eres libre de pegarte un tiro o no, allá tú.

Jesús: La culpabilidad tiene muchas acepciones, ¿por qué siempre tiene que ser la justicia la que rija la culpabilidad?

Francisco: Ahí influye la moral.

Pedro: Influye la moral, la libertad que tengas tú de opinar de una forma o de otra, influyen muchas cosas.

Angel: Yo también creo que influye la intención de hacer mal a alguien, que no es sólo la libertad.

José Luis: La premeditación también.

Félix: Quieres decir, por ejemplo, que una persona que hace daño a alguien pero que no se haya dado cuenta que ha hecho el mal, ni de que lo haya hecho intencionadamente, ¿no es culpable?

Angel: Yo creo que en ese caso, él moralmente no se considera culpable, aunque culpable sí es.

Jesús: No, tú, por ejemplo, estás jugando a tirarte piedras y le atizas en la cabeza y lo matas, ¿no eres culpable?

Angel: Eres culpable, pero no moralmente.

Jesús: Tú atropellas, matas a alguien y luego me dices cómo estás moralmente.

Angel: Puede tener remordimientos, pero él siempre tendrá una cosa que le dirá yo no tuve la culpa de que él se muriera.

Jesús: Siempre tendrá ese sentido de culpabilidad.

Angel: Si tú has matado a uno, si el disco está en rojo, es distinto de que si el disco está en verde.

Jesús: Pero si vas a noventa kilómetros por hora en un sitio que no puedes hacer más que sesenta...

Francisco: Pero suponte que vas normal, como debes ir con el coche y se te mete un crío y lo matas ¿tú eres culpable?

Pedro: Culpable es él.

Jesús: Pero dentro de ti siempre te sentirás culpable.

Francisco: Pero vamos a dejar...

Angel: Moralmente te puedes considerar que has tenido la culpa, porque puedes decir:"si hubiera ido un poco más despacio..."

Jesús: Ahí tu inteligencia te va a decir que no, pero tu moralidad se va a sentir culpable. Lo estás diciendo al revés.

Angel: No, porque tú siempre dirás: "yo no tuve la culpa de eso".

Jesús: Pero eso lo dices tú, no tu inteligencia. Tú, pensándolo, lo sabes, tu moral siempre te va a decir que eres culpable.

Angel: Tu inteligencia te puede decir: "Si hubiera ido más despacio, si no hubiera hecho esto, si no hubiera hecho lo otro", esto te lo dice tu inteligencia.

Jesús: Tu inteligencia siempre te lo va a razonar, si no, estudia Filosofía.

Angel: Yo creo que eso de la culpabilidad es más cómo lo vean todos en general, más que uno mismo, no es un comentario que pueda hacer una persona, porque si no, cada persona vería culpable una cosa y nunca llegaríamos a saber lo que es la culpabilidad.

Félix: Es decir, que para ti la culpabilidad está definida por la sociedad.

Angel: Sí, y por la intencionalidad.

Félix: Lo que pasa es eso, volvemos a lo mismo, que según la sociedad en que estemos, la culpabilidad no tiene que ser siempre la misma, o sea, un mismo acto en diversos sitios puede ser...

Pedro: Culpable o no culpable.

Félix: Culpable o no culpable, claro.

Jesús: Lo que dices tú, también, porque tú te puedes sentir culpable o te puedes no sentir culpable.

Félix: Y claro, nosotros pensamos siempre que en nuestra sociedad lo que estamos diciendo nosotros es lo correcto, como por ejemplo, la gente de Sudáfrica piensa que su sociedad, el apartheid es lo correcto. Yo creo que eso es injusto.

Jesús: Pero todos no piensan que es correcto y hay gente que piensa que es incorrecto.

Félix: Hay gente que piensa que nuestra sociedad es incorrecta.

Jesús: Y a lo mejor si fuera al reves en Sudáfrica, que los negros estuvieran en el poder y los blancos no, a lo mejor estaban al revés.

Félix: Bueno, pero eso es lo de menos.

Pedro: No habría blancos.

(Risas).

(Silencio).

Francisco: Es que es eso, volvemos a lo de siempre, la culpabilidad entonces depende de la justicia, depende de la justicia de cada sitio.

Jesús: De la cultura.

Francisco: De cada cultura y eso. Lo que para uno puede ser un elemento para juzgar a uno y decir que es culpable, pues para otro puede ser inocente como estamos diciendo del segregacionismo y todo eso. Para ellos el que mate a un negro es inocente, pero para los otros es culpable.

Jesús: La culpabilidad está influída más por la cultura que por la justicia, porque la cultura crea la justicia.

Francisco: Es que la justicia está creada por la cultura de cada sitio, entonces todo va en relación.

Pedro: ¿Y qué pensáis de los ritos satánicos? Matan a alguien y para ellos es...

Jesús: Esos son psicópatas.

Pedro: Para ellos es totalmente inocente.

Francisco: Es que ellos defienden una cultura en que eso está bien visto.

Félix: Yo creo, que aparte de todas las culturas, siempre tiene que haber una norma fundamental que rija todas esas culturas, que no pasa, vamos, unas cuantas normas como, por ejemplo, el respeto al hombre, al ser humano.

Francisco: La frase que decía antes Javi de la libertad de uno termina donde empieza la del otro, o sea eso es lo mismo, si uno quiere morir libremente, ¿por qué no le van a matar? Pues los ritos esos satánicos, lo mismo.

(Silencio largo).

Félix: Vamos a ver lo que creemos que hay justo e injusto en la educación y cosas de esas, no tenemos que seguir un orden.

Jesús: Yo veo injusto el racismo que se da en las minorías que hay en España con respecto *a* la educación, ya que no se les deja entrar en el colegio y cosas de ésas, y es lo que ocurre con los que tienen el S.I.D.A., que hay mucho racismo y mucha discriminación en lo de la educación.

Angel: Yo creo que hay racismo por propia incultura nuestra, que si nosotros fuéramos o tuviéramos más cultura o fuéramos más abiertos, pues eso, el racismo, esa injusticia no sería, eso, parte de nosotros.

(Silencio).

José Luis: Otra cosa que creo injusto en la educación es el caso de los exámenes, que no tenía que ser el calificar a las personas por un examen, porque en ese momento puede estar una persona nerviosa por muchos motivos y te puede salir mal el examen, suspender el examen y suspender la evaluación. Yo creo que tendrían que valorar según el trabajo en clase y también la participación.

Javier: Pero, ¿tú te crees que en una asignatura como la Historia te pueden valorar por lo que haces en clase, todo el día dando apuntes?

José Luis: Esa clase se podría haber dado de otra forma, prepararte un tema tú, por ejemplo, yo qué sé, la Inquisición y exponerlo tú en clase.

Javier: Pero eso tiene el riesgo que de ese tema vas a saber mucho pero del tema que expongan los demás, seguramente en esas clases desconectas y pasas.

Jesús: Para eso tendrías que ser muy responsable para hacerlo todo y estudiarlo, para atender, pero nadie es tan responsable de coger y ponerse a estudiar por las buenas.

Angel: Yo, por ejemplo, en lo que has dicho tú de que la Historia no se puede hacer,

yo creo que con textos como lo estamos haciendo no se lo debería preguntar a uno sino a toda la clase y comparar entre toda la clase y de ahí sacar todas las ideas.

José Luis: Por ejemplo, cuando da apuntes, que se pone a soltarnos el rollo, en vez de soltarnos ese rollo, soltar el rollo en la primera clase y luego a la otra clase comentar lo que ha dicho y razonarlo.

Javi: ¿Pero qué hay que razonar de la historia, vas a cambiar la historia?

Pedro: Yo creo que es injusto que nos ponga textos porque según lo que decís vosotros que tenemos que estudiarla, soltamos el rollo en el examen y ya está, y ahí demostramos lo que sabemos, pero a lo mejor en los textos tienes un fallo de localización y adiós todo el examen.

José Luis: Le suelto el rollo en el examen y luego a la semana se te olvida.

Francisco: Algo se te queda.

José Luis: ¿Que algo se te queda? Te preguntan sobre el examen de Historia del otro día y del Erasmismo sabrás menos que del texto de Carlos II.

Angel: Lo que pasa en la educación ahora es que todo se aprende de memoria, tal y como viene en el libro y los apuntes y ¿eso de qué te sirve?, que a los cinco días no te acuerdas. Es decir, que se estudia para pasar, no para saber ni adquirir conocimientos.

Félix: Eso es lo injusto, porque la educación sería formarte a ti, pero lo único que consigues es llegar a ser un loco. Eso es injusto en la educación, por ejemplo, porque tienden a que memorices y no a pensar por ti mismo. Otra cosa que habéis dicho, de que lo bueno sería la participación en clase, yo eso también lo veo injusto, porque hay gente que es muy activa, muy espontánea y a la menor salta porque le gusta hablar, pero mucha gente que es cerrada y a lo mejor sabe de lo que va la cosa y dice: "no quiero comunicarlo porque me siento mejor en mí mismo y no saliendo fuera".

Francisco: Hay una diferencia en las personas que son cortadas y las personas que se aislan totalmente del mundo, que en clase pasan. Hay algunas personas que desconectan del grupo, van a su bola y los demás nos llevamos todos muy bien.

Pedro: Oye, que yo soy muy cortado e intervengo en clase.

Francisco: Y además, que más que nada, que se supera y eso además porque no estamos acostumbrados desde un principio. Ahora ya no tiene remedio, pero si desde un principio nos hubieran enseñado a ello, todos los cortes desaparecerían.

Pedro: Por ejemplo, yo soy muy cortado, pero ahora en las clases de Filosofía que hablamos mucho, pues ahora me estoy abriendo a hablar así en clase, pero yo es que antes no hablaba nada.

Jesús: Eso es lo que quería decirte, que eso es según te lo hayan enseñado; pero es que yo nunca había hablado en clase, nunca he levantado la mano cuando estábamos hablando para decir cosas, y este año es que he visto que es una tontería estar así, entonces nadie me ha tenido que decir nada, yo sólo he visto que la gente está diciendo cosas y participando y tu estás callado y mirando como un tonto.

Angel: Yo lo que creo es que no nos podemos plantear cambiar el método de enseñanza, porque lo primero, si no estamos acostumbrados en quince o dieciséis años no lo vamos a cambiar en uno o dos años. Eso se tenía que hacer desde pequeño, otros métodos de enseñanza, hablar más, participar más, respetar el turno de palabra, etc., comunicarnos y expresarnos.

Pedro: A mí me enseñan a hablar de pequeño...

José Luis: Yo hablo desde pequeño.

Angel: Yo digo a participar en un diálogo, pero de pequeño, hablar lo que quieres, cuando quieres y como quieres, etc.

Félix: Lo justo sería que desde un principio, desde parvulitos, la gente estuviera por la labor de hacer hablar a los chavales, hacerlos ver que no pasa nada, eso sería muy justo. Eso lo primero y después ¿qué hacemos, referente a nosotros?, porque por lo visto lo nuestro no tiene remedio, ¿qué sería justo para que esto cambiara? Un sistema nuevo no

radical, porque ya sabemos que no se puede, pero que habría algo que cambiar y que fuera en beneficio de nosotros, que creyéramos que fuera justo, porque si no lo es...

Angel: Yo creo que una cosa intermedia, que hubiera unas clases más prácticas para hablar y otras en las que tienes que hacer más o menos un examen o estudiar, pero que se intercalaran o que se pudiera hacer lo del tema, lo que se puede hacer hablando, dialogando, es no hacer siempre exámenes. Hay veces que tú puedes tener un vocabulario no muy bueno y por una tontería poder escribir una cosa en la que no estás pensando y por eso puedes expresar otras cosas y por eso puedes bajar mucho las notas.

Jesús: Hablando de esto de la enseñanza, es que tenía que ser como en el libro de "Walden II", que cada uno estudiase lo que le gustase, para lo que esté más cualificado, no que cada uno tenga que estudiar cuarenta asignaturas cuando la mitad no le gustan.

Angel: Pero entonces hay cosas que nadie estudiaría por ser pesadas. Habría campos en los que habría mucha más gente, en los que habría un desequilibrio muy notable.

Jesús: ¿Y no lo hay?

Angel: Por ejemplo, sí hay, pero no lo es tanto porque hay mucha gente que le gusta la Historia, la Medicina, pero hay otros a los que no les gusta nada la Botánica o cosas de ésas.

Jesús: ¿Que hay poca gente a la que le gusta la Botánica?

Angel: Hay poca gente en comparación con otras.

Félix: ¿Qué os parece si hablamos ahora de otras cosas en donde veáis injusticia y se podría cambiar? Esto parece que está agotado un poco. Vamos a poner otro tema.

Angel: Es que yo creo que injusticias hay en todos los planos.

Félix: Que nos interesen más a nosotros, ¡claro!

Jesús: ¿Es justo o no el aborto?

Luis Miguel: Depende.

Angel: Yo creo que depende de la moralidad de cada uno. Que una persona por su propia moral, aunque sea justo ese aborto, moralmente puede estar obligado a no abortar.

Javier: Yo creo que sí.

José Luis: Sí.

Félix: Para mi moralidad yo pienso que ninguna persona puede decidir sobre otra persona, ni siquiera para su propia vida, porque la vida es una cosa que no elegimos libremente, que se nos da y tampoco podemos quitarnos, ni quitar a otras personas libremente, sino que se tiene que vivir.

Francisco: ¿Eso qué quiere decir? que no estás a favor del aborto? Es que pienso que de momento el feto, cuando lo tenga dentro una mujer, eso no es una persona todavía, es parte de su cuerpo.

Javier: ¿Y cuándo tiene quince o veinte días? Félix, eso tampoco se puede llamar vida.

Francisco: Y como es parte de su cuerpo puede hacer lo que le dé la gana.

Jesús: Date cuenta de una cosa, que si va a nacer un hijo que no es querido, que va a estar toda la vida recibiendo palos, y echado de todos los sitios...

Félix: Yo creo que tiene que dársele la oportunidad de vivir siempre, siempre hay que dar la oportunidad de vivir a cualquier ser que disponga de vida.

Javier: Es que hay veces que esa oportunidad mejor que no te la den. Tal vez no es ni tu caso ni el mío, pero en ocasiones es mejor que no te la den.

José Luis: Yo estoy a favor del aborto en el caso de que una persona sepa que una criatura va a salir mal mentalmente o físicamente y en el caso que una muchacha joven sea violada por un cabrón de estos que hay por ahí, y que se quede embarazada. Que si no quiere el hijo ese, que aborte.

Angel: Yo lo que creo, como ha dicho José Luis, es que en estos casos que va a salir con una tara física o mental, la mayoría de nosotros conocemos casos que es un

vegetal, que lo único que hace es comer, no hace más, no tiene casi ni sentimientos ni nada. Yo he conocido un caso de un chico que es deficiente, que ha tenido una enfermedad del hígado, ha muerto y lo único que hacía con dieciséis años era mover la boca.

Félix: Yo creo que si nos guiamos por eso de que es un vegetal, que no hace nada, más que comer, si empezanos con eso de que éste solamente come, pues pensamos éste está solamente picando, fuera también, y que se quedan cuatro personas superdotadas, ¡tampoco es eso!, eso es lo que pasaría si en una selección...

Angel: Yo creo que el aborto tiene algo que ver con la eutanasia, o sea que si vemos que alguien está sufriendo, o cada vez se va deteriorando más, yo creo que eso es la moral de las personas que lo rodean, los que están más tiempo con él. Es que yo he tenido un caso en mi familia, antes de que sufriera más pues era matarle para no verle sufrir porque se le quiere tanto que es mejor verlo muerto que ahorrarle ese sufrimiento que está teniendo.

Javi: Os ponéis en casos extremos.

Francisco: Pues yo tenía otro caso y sabía que estaba mal y sabíamos que iba a morir, pero mientras se tiene vida hay esperanza.

Angel: Pero si es irreversible...

José Luis: Una cosa son los sentimientos, eso sí que no lo sabemos nadie, si una persona por muy vegetal que sea los tiene o no los tiene, eso es lo primero que tú no lo puedes saber.

Javier: Siempre habría casos extremos.

Pedro: Primero empezaríamos con eso, luego con otro, este es un poco inútil, porque no controla muy bien el tema de sus responsabilidades, por ejemplo, es un irresponsable, eso no puede ser.

Angel: Pero es que nosotros sabíamos que era irreversible, pero si en el último momento aparece algo...

Félix: Díme cómo vas a mirar, es que yo no sería capaz porque yo estoy en el mismo caso también, yo no sería capaz de mirar a la persona esa, sabiendo que dentro de dos días o sabiendo que ya he dado el paso para que esa persona muera, o sea, yo no sería capaz de mirarle a los ojos y yo creo que me daría algo.

Angel: Es que lo quieres tanto, que tú ves a alguien sufrir y por ahorrarle el sufrimiento, sufres tú. No es la cosa de que él muera y quedarte tan a gusto. Tú siempre estás marcado por esa decisión, le quitas a él el sufrimiento y lo coges tú. O sea que no es nada por nada.

Pedro: Volviendo al caso del aborto, si una chica, por ejemplo, de dieciséis años va a tener un hijo y piensa que va a repercutir en su vida, en sus estudios y le va a fastidiar la vida en ese caso yo pienso que le deberían dejar abortar, si ella quisiera.

Angel: Primero, tendríamos que saber si se ha acostado porque ha querido o por otras razones.

Félix: Eso es lo de menos, lo importante es que hay una vida en juego y que esa persona...

Angel: Si se ha acostado, que se atenga a las consecuencias, que sea responsable.

Félix: Míralo por el lado bueno.

Pedro: También se puede morir la madre.

Félix: El caso es que una persona está decidiendo sobre la vida de otra por su propia comodidad, digámoslo de una forma, sea o no sea obligada, pero es la vida de una persona, aunque sea un feto, lo que sea, pero sigue siendo una vida.

Pedro: Yo no estoy ni a favor ni en contra, yo creo que joroba la vida de esa persona.

Francisco: Yo creo que en parte, eso es parte de su vida y ella le va a dar la vida, entonces si quiere se la da y si no quiere no se la da. No depende de ella sino del

matrimonio o la pareja que se haya metido en el lío éste. Ellos tienen la libertad, porque no pueden responder como padres, porque va a ser un hijo no deseado de darle o no darle la vida, puesto que a lo mejor, si se la dan ellos no van a poder responder como padres. Saben que le van a defraudar a su hijo, entonces prefieren no defraudarle y no darle esa vida que a lo mejor se la van a amargar, incluso se la van a amargar a ellos y al hijo porque va a ser un hijo no deseado.

Javier: Es que tú has visto el aborto muchas veces, no sé si lo habéis visto alguna vez por un vídeo que puso el cura, que ha puesto muchas veces, que a lo mejor aparece un brazo, etc. Es que es asqueroso y mucha gente cree que el aborto es como quitar una cosa ya formada, un niño y matarlo, pero con la píldora abortiva en quince días después del embarazo deja de reproducirse el feto, es que no está formado, no hay vida.

Félix: ¿Qué es vida?

Francisco: Es vida dentro de la vida, pero si la sacas del interior de la madre ya no es vida.

Pedro: Saca ese feto fuera de la madre.

Francisco: ¿Tiene vida por sí mismo?

Félix: Deja un niño recién nacido, ¿es vida?

Francisco: Pero ya tiene vida.

Jesús: Ya ha nacido.

Francisco: Pero tiene vida, pero un feto fuera de la madre...

Pedro: Ahí entra la responsabilidad de la madre.

Angel: Es que es irresponsabilidad si ponemos el caso que dice Félix de cosas vivas, un cáncer es hasta vida, si nos ponemos en ese punto de vista.

Pedro: Es muy distinto, porque del feto puede salir vida, del cáncer todo menos vida.

Félix: Un cáncer no es un ser vivo.

Angel: Son unas células que van creciendo y aumentando, es el mismo caso.

Félix: ¿Pero hasta qué punto tenemos la responsabilidad de decidir sobre la vida de alguien?

Francisco: Es que tú lo estás mirando como si fuera una persona hecha y derecha, es que yo no veo una persona. Te vuelvo a repetir lo de antes, tú dejas un recién nacido aquí y ya tiene vida por sí mismo, un feto, sacado de dentro de la madre no tiene vida por sí mismo.

Félix: ¿Y si dejamos eso y decidimos que sí tiene vida?

Pedro: Es que ya no sería lo mismo.

Francisco: Piensa en la típica chica que se queda embarazada, el novio aquí con muy buenas palabras pero al final coge y se escaquea, le deja con el niño.

Félix: Decís que ese niño va a tener una vida desagradable, que sus padres no van a ser responsables de él, que lo van a defraudar, ¿qué decís entonces de los niños del Tercer Mundo que nacen sin un trozo de pan para comer?

Francisco: Ahí tienes un ejemplo.

Félix: ¿Qué pasa, que a todos esos niños hay que matarlos porque sus padres no les van a poder dar...

Francisco: No, no matarlos, porque es distinto matar a una persona que no darle vida, poner los medios.

Félix: Qué, ¿piensas mandar pastillas anticonceptivas de esas al Tercer Mundo?

Francisco: No, ¿tú ves buena la vida de esos niños? La vida de pesadumbre, agobiados siempre, con hambre, hasta que se mueran.

Félix: ¿Ves que tu vida es buena porque la comparas con una inferior, por ejemplo? ¿Pero tú sabes que tu vida es buena? Porque hay gente que vive mejor que tú, ¿tú crees que ellos, que te ven como nosotros al Tercer Mundo, tienen derecho a decidir sobre tu vida?

José Luis: ¡Claro que lo piensas!

Pedro: ¿Tú crees que esas personas tienen derecho a decidir sobre tu vida?

Francisco: Es que es distinto, estás diferenciando entre clases, dices que si una clase superior puede oprimir o decidir sobre una inferior, pero estamos hablando de una madre y un hijo, y que no es ni hijo todavía.

Félix: Pero es que yo no me refiero a clases. Piensa que hay una raza superior que nos ve como infelices, al igual que nosotros vemos al Tercer Mundo, que vean a madres solteras y para que no sean más infelices digan vamos a quitarles el hijo (abortando), ¿qué te parecería?

Jesús: Es que no estamos hablando de eso.

Francisco: Estamos diciendo que la mujer elija libremente.

Jesús: Existe control de natalidad.

Francisco: Estamos diciendo que si la madre considera que no puede darle una vida que se merezca a ese hijo, que sea ella lo suficientemente libre para elegir.

Félix: ¿Tú crees que si tu madre viera una forma superior de vida y creyera que la que tiene no es digna, diría que para qué va a tener a su hijo si no lo puede mantener dignamente?

Francisco: Para ti eso del Tercer Mundo es digno.

Félix: Para ellos.

Jesús: En esos países existe el control de natalidad, para evitar que tengan cuatro hijos y si no tienen un duro, ¿qué ganan con tener cuatro o cinco hijos?

Javier: Ganan que por cuatro hijos vivan mal y si sólo hubieran tenido uno, ése habría vivido mucho mejor.

Jesús: Vivirían más tiempo. Con el dinero que gastan en mantener a un niño que dura a lo mejor cuatro años, alimenta a uno solo y a lo mejor le dura toda la vida.

Angel: Yo creo que hay que poner antes los medios, pensárselo bien antes de tener un hijo.

Pedro: Entonces tú no usarás preservativos porque quitas la vida.

José Luis: ¡Eso es una tontería!

Félix: Según lo que estáis diciendo el acto sexual es puramente reproductivo.

Jesús: Eso lo dices tú.

Félix: Una cosa es tener una vida hecha y otra cosa es que un acto sexual sea una forma de reproducción para los animales y para nosotros sea una forma de demostrar cariño.

Francisco: Tú estás defendiendo esa vida no sólo como reproducción, sino como fuente de placer ¿no?, lo del acto sexual. Suponte que la gomita se rompe, tú ya te sientes culpable porque le quitas la vida a tu hijo, si decides abortar.

2.2.5. GRUPO DE CHICAS DE 3º DE B.U.P.

Elena: Bueno ¿qué os parece, no sé, moral o inmoral en la vida?

Ana: Yo pienso que las dos cosas, lo de moral e inmoral se dan por igual.

Elena: Vamos a hablar de justicia.

Ana: Creo que en el mundo hay tanta justicia como injusticia. Yo entiendo por justicia, cuando haces una cosa mal y te dan un veredicto que apoye a la persona que ha sufrido, que ha sido víctima, que no porque tenga más dinero pueda conseguir lo que quiera.

Elena: Por el dinero o por esa forma, está claro, más claro que el agua.

Ana: La justicia en sí, como símbolo, tendría que estar con la víctima.

Elena: Tenía que ser, pero estamos hablando de la justicia en general, no sé, podríamos hablar de la justicia o de lo que es justo para nosotras. A ver ¿qué es lo que creéis que es justo e injusto?

Ana: Bueno, primero tendríamos que hablar de la justicia, ¿qué es justicia? y luego partir de ahí.

Elena: No sé, es que yo pienso que todo eso es muy amplio porque a lo mejor lo que es justo para ti puede ser injusto para otra persona.

Eva: No sé, yo creo que la justicia para todos es lo mismo.

Elena: No, para nada, mira, por ejemplo, salió un caso en Ética de un ladrón que lo habían condenado a pena de muerte porque había matado a una mujer y a sus dos hijos y la había violado y el marido quería que lo condenaran a pena de muerte y hay gente, por ejemplo, que está en contra y hay distintos puntos de vista, ¿comprendes? para el marido era justo que lo condenaran a pena de muerte por lo que había hecho, pero también había personas que decían que para ellos no era justo porque a ese hombre habría que respetarle la vida.

Eva: Un momento, quiero decir otra cosa, ese hombre había tenido problemas en su infancia y su madre le había maltratado y le había abandonado a los diez años, entonces no te parezca raro que haya gente así que haga esas cosas. La verdad es que con una infancia tan cruel que ha tenido y con una madre que los ha maltratado...

Ana: Pero él, en parte de su vida, ha sido víctima. Lo que pasa es que no tenía que haber matado a su mujer y a sus hijos. Podría haber salido de su infancia cruel.

Ana Isabel: Una cosa no justifica la otra.

Elena: No, yo estoy hablando del chico.

Nuria: No, es que tú te estás confundiendo con el marido, porque tú crees que el marido es el que ha matado y es que era otro.

Elena: No, ¡cómo va a matar el marido a su mujer y a sus hijos!

Nuria: Oye, pues no sería una cosa rara.

(Risas)

Elena: No, no, era otro hombre.

Ana: ¡Ah! me he confundido.

(Risas).

Elena: No, era otro hombre. El marido era el que pedía la pena de muerte del otro hombre.

Ana: Pero tampoco se puede decir a ciencia cierta...

Eva: A ciencia cierta...

(Risas).

Ana: Que el marido pida un veredicto, porque el marido en esos momentos tiene

una depresión, entonces lo mejor es que entre una persona que no tiene nada que ver con la suya y sea el que juzgue.

Elena: Vale, una persona lo intenta juzgar, pero es que su marido lo va a pasar mal. La gente que está, por ejemplo, a favor de la pena de muerte lo va a ver normal ¿no?

Nuria: Pues yo pienso que lo más injusto de esta vida es la sociedad, porque yo pienso que es la sociedad la que hace delincuentes.

Ana: No.

Elena: Mira yo pienso que nadie nace malo, que es la sociedad la que hace a las personas malas.

Teresa: *Es que en el ejemplo que está poniendo Elena, no sé si ha tenido una* infancia cruel, que su madre lo abandonara, no sé eso, con su propia psicología le ha tenido que influir para luego matar a una mujer, violarla y matarle a los niños. Yo no estoy diciendo que al hombre éste no se le deba juzgar, se le debe juzgar y lo que diga el jurado hacerlo. Pero yo creo que todo lo que le ha rodeado al hombre este a lo largo de su vida es lo que le ha hecho ser así.

Nuria: Yo te voy a decir una cosa, era uno que tenía una enfermedad mental.

Elena: *Pues sí, imagínate, ¡con la infancia que había tenido!*

Ana: Es falta de cariño y a veces uno crea la maldad, la provoca, la sociedad no la crea. Los que la creamos somos los hombres, la sociedad en sí.

Elena: ¿Tú qué entiendes por sociedad? Es que lo que tú estás diciendo, la sociedad la formamos todos. Nosotras formamos una sociedad.

Ana: Para mí, la sociedad provoca justicia, porque el hombre provoca justicia pero también injusticia.

Ana Isabel: Lo que es más injusto es la sociedad.

Ana: No, porque hay tipos de sociedad que tratan bien a la gente.

Ana Isabel: No siempre la va a tratar mal.

Nuria: Yo creo que la sociedad trata mejor a la gente con recursos, más intereses, más dinero que a la gente que no tiene nada.

Ana: Es que el que manda en la sociedad es el que más dinero tiene.

Nuria: Pero es que ellos se deben dar cuenta que ellos solos no forman la sociedad, que hay también otras gentes.

Ana: Bueno, es que esos son unos irresponsables.

Ana Isabel: Bueno, yo creo que eso es injusto, no irresponsable porque la sociedad como tal tendría que tratar a todos por igual y por unas cosas o por otras la sociedad trata mejor a unas personas que a otras. Yo qué sé, por el dinero, por otras cosas.

Teresa: Sí, porque a la gente que no tiene dinero se le discrimina y de hecho si no tienes dinero vives donde puedes.

Elena: Y la raza, la sociedad discrimina la raza y mucho. Y eso es injusto. Porque la raza la hacemos todos, en cierto modo la tenemos todos.

Ana Isabel: También tratamos el tema de lo que es inmoral. Por culpa de la sociedad *la gente se reprime mucho. La sociedad hay muchas cuestiones que considera que es* inmoral. Por ejemplo, el tema de que dos personas vivan juntas sin estar casadas, la sociedad piensa que esto es inmoral y que no deberían hacerlo y también cohibe mucho la libertad de las personas.

Elena: Pero muchísimo, yo pienso que es lo peor de la sociedad. Desde mi punto de vista no puedes hacer realmente lo que quieras. Estás muy limitado por la gente, porque dices: "esto no lo puedes hacer, no sé ", a lo mejor a ti te gustaría hacer una cosa y no la puedes hacer porque piensas que no quieres que te aíslen. Esta gente que te rodea va a aprender esto y entonces me va a influir y si no quiero quedarme aislada, tengo que hacer otra cosa.

Nuria: Yo pienso que es horrible, que si tú con ello consigues la felicidad, yo creo *que no tienes que mirar si fulano me ha dicho esto, no me ha dicho lo otro.*

Elena: Te coarta la libertad, por ejemplo, tú lo haces porque quieres, pero tú no sabes lo que es que la gente de alrededor te mire mal y diga: "¡mira ésta lo que ha hecho!" Es horrible.

Nuria: A lo mejor luego siguen tu método.

Elena: Te ponen verde.

Sonia: Yo creo que influye mucho en nosotros lo que opinan los demás.

Teresa: Es que nos dejamos llevar más por lo que opinan los demás que lo que nosotros pensamos o hacemos. Yo pienso que a la hora de hacer algo, pensamos más en lo que los demás quieran de nosotros que en lo que verdaderamente queremos.

Elena: Yo creo que es que la gente es muy crítica, no sé, a veces pienso que a mí lo que no me gusta de la gente es que a veces se mete en lo que no le importa, ¿no? y critica todo.

Ana Isabel: Pero más bien te das cuenta que es gente ya mayor.

Elena: ¡Para nada! Los mismos jóvenes cuando estás en un grupo tienes que tener cuidado con lo que haces, porque si no, los mismos jóvenes critican, en cierto modo se meten donde no deben porque a ellos que más les da lo que tú hagas, es tu vida ¿no? Yo pienso que incluso la gente que te rodea puede destrozarte la vida.

Todas: Sí.

Elena: Yo pienso que es lo más injusto, lo que menos me gusta de la sociedad, que no tienes en cierto modo libertad para hacer lo que tú quieres.

Sonia: Es que no tienes libertad por eso, porque tienes unas normas que dicen, lo que puedo hacer, porque si no la gente te va a decir esto, esto y esto y es lo que más o menos te da libertad.

Raquel: "A mí, no sé, me influye bastante lo que diga la gente de mí. Se te quedan así mirando y que digan: ¡ésta es la tía esa!"

Ana Isabel: No sé, en cierta manera no es que hagas cosas para que los demás te digan:"¡mira qué maja!", pero te ves coaccionada por ellos.

Elena: Pero luego también según la fama que coges. Eso es lo peor, porque si haces una cosa y lo dices, dos o tres días y luego pues se olvida, pero a veces como cojas una mala fama, ¡lo llevas claro! Y luego lo malo de eso es que coges mala fama y no te toman en serio y dices: "esto lo hice porque me encontraba mal o cualquier cosa así", pero la gente no ve eso, solamente ven lo que has hecho y no sé.

Ana Isabel: Y te marca para toda la vida.

Elena: Y como no te vayas del sitio donde estés, lo llevas claro.

Sonia: ¿Y qué os parece justo en la sociedad?

Nuria: Yo creo que de justo no tiene nada.

Elena: ¡Hombre, alguna cosilla!

(Risas).

Sonia: Y cuando condenan a alguno que ha cometido un asesinato, ¿eso os parece justo?

Ana Isabel: También date cuenta que si a todos los que matan, pena de muerte, yo no estoy de acuerdo con la pena de muerte porque se puede matar por muchas cosas. Cuando tú condenas a una persona a pena de muerte porque esa persona haya cometido un asesinato, te estás poniendo a su misma altura, te estás convirtiendo tú también en un criminal y tienes que hacer todo lo contrario.

Elena: Yo creo que hay muchos casos porque, por ejemplo, estas mujeres que sus maridos les pegan y todo eso. Hace poco vi una película que un marido le pegaba y la maltrataba y la policía no hacía nada. Entonces cogió ella un revólver y cuando llegó su marido, le tenía tanto miedo que lo mató. Entonces tú ahí ¿la matarías a ella también? Hay casos y casos, es lo que te estoy diciendo.

Raquel: No me digas que la maldita E.T.A. cuando pusieron lo de la bomba en el Hipercor, en Barcelona, tú me dirás ahí qué justificación puede tener.

Nuria: Es que esos matan por matar.

Ana Isabel: Nadie tiene justificación ninguna para matar, bueno, según los casos, porque en este caso no, porque tú por matar no vas a ganar nada. A lo mejor lo metes en la cárcel, lo condenas a cadena perpetua y esas personas sufren más que si las matas.

Elena: Pero, ¿tú sabes lo que es condenar a una persona a cadena perpetua? Es mejor matarla, eso te lo aseguro. Eso es más cruel todavía, porque si por lo menos las matas...

Raquel: Pero si en la cárcel lo vas a tener en palmitas...

Nuria: Es que tienen muchas comodidades. Es que si a los de E.T.A los meten en la cárcel los van a tener en palmitas, los tienen mejor que en su casa. Mira en América, todos los asesinatos que hay en muchas zonas donde hay pena de muerte y siguen matando.

Raquel: A la larga tienen que dar ejemplo.

Teresa: Mira en el fanatismo, a lo mejor matan al líder de un grupo, que era pequeño y tal, que la gente empieza a agruparse y luego al final salen un montón. Yo pienso que la pena de muerte hace crear ídolos, mitos, héroes.

Sonia: ¿No crees tú que hacen más los mitos que encierren a los de la E.T.A., estos que han estado en huelga de hambre,"los grapos"? No me digas que esa gente estaría medio muerta, se hacen más mito que si cogen a uno y le pegan dos tiros.

Teresa: Mira, si a todos los de E.T.A., los que tienen en la cárcel los matan, yo te puedo asegurar que la que se arma aquí es de padre y muy señor mío, Sonia.

Ana: Y sólo tienes que ver a la gente que mataron porque se cargaron a uno de E.T.A.

Teresa: Porque por cada uno que se cargan de E.T.A, ella se carga a treinta y algo, sabes. Imagínate que a todos los que tienen cogidos los mataran y además que la gente de E.T.A., ya que en sí, que no los matan, y los tienen con muchas comodidades, son seres humanos y hay que tratarlos bien y tal ¿no?

Nuria: Eso de seres humanos, lo tenemos que dejar aparte.

Teresa: Y es que ya no sólo en el País Vasco, pero es que antes era por Francia, por el Sur de Francia, Bayona y todo estos sitios. Se van a Sudamérica donde no existe extradición y a esos no los matan. Tú imagínate si al Gobierno español le da por introducir la pena de muerte.

Ana Isabel: Sería para todos.

Sonia: Pues es que fíjate que los propios de E.T.A. están metidos dentro del Gobierno.

Ana Isabel: ¡Claro que sí!

Elena: ¿Tu aprobarías la pena de muerte?

Sonia: Yo sí.

Nuria: Yo sí.

Ana Isabel: Yo no la apruebo.

Elena: Bueno, yo pienso que la justicia aquí, bueno la justicia para todo el mundo está fatal, porque es que lo miramos desde un punto de vista y siempre hay que mirarlo desde otro punto de vista, bueno yo ya lo he dicho, pero la sociedad no sabe lo que piensa esa gente ni tampoco te pones en su lugar, bueno te pones en su lugar y a lo mejor...

María Jesús: Ellos están luchando por un ideal.

Ana Isabel: Yo no les estoy dando la razón.

Mª Jesús: Que maten a un niño pequeño y a una mujer...

Elena: Y hacemos huelga.

Raquel: Hay muchas formas de defender un ideal, hacer una manifestación, sentarte ahí, pero matar a personas...

Elena: Por ejemplo, con la dictadura, E.T.A. en la dictadura también estaba, un momento...

Ana: Pero estaba escondida.

Elena: Estaba escondida pero mataba o no mataba.

Teresa: Lo que pasaba antes es que no te enterabas, que no había información, no te enterabas, ahora existe una cosa que se llama telediario, que incluso te informan de vez en cuando y ahora tienes cinco cadenas para elegir, para ver noticias o para oirlas y antes no existía. Pero antes con Franco había menos delincuencia. Antes no oías que E.T.A. había puesto una bomba en Hipercor, ya sé que Hipercor no existía, pero es que no te la ponían, porque eso era algo reservado.

Ana: Claro que no, pero tú reconoce lo que sucedió a Franco antes de morirse, que mató a cinco, todo el mundo se le echó encima. ¿Qué habrías hecho tú?, porque es que se le echó todo el mundo encima. Mataban. Se cargaron a Carrero Blanco.

Elena: Estás en contra de E.T.A. ¿incluso en la dictadura?

Ana: Yo sí.

Elena: Pues perdona que te diga pero E.T.A. hizo mucho en la dictadura, E.T.A. estaba en contra de la dictadura, surgió cuando estaba la dictadura y se cargaba gente y estaba en contra de Franco, ¿es que no lo comprendes?

Ana: No, está en contra de la democracia, porque sino no hubiese matado a guardias civiles...

Elena: Lo que pasa es que ha cambiado, no es la misma de antes.

Ana: ¿Qué ha cambiado?

Teresa: E.T.A: ha cambiado muchísimo y tú que estás en Religión lo deberías saber, porque el profesor nos lo ha explicado más de una vez.

Ana: Sí, lo reconozco, pero tu díme en qué ha cambiado E.T.A., que busca la separación del País Vasco de España.

Teresa: Pero es que E.T.A. ya no busca las mismas cosas que buscaba antes, cuando nació, ha cambiado sus ideales.

Sonia: Yo creo que no se puede comparar la dictadura con lo que estamos ahora. La dictadura es algo pasado porque estaba Franco, ¿no? Franco era un dictador que hacía y deshacía lo que él quería.

Elena: Es decir que tú estás a favor de E.T.A. cuando estaba la dictadura pero ahora no, ¿no?

Sonia: La dictadura que era un comecocos.

Elena: ¿Incluso en la dictadura no estás a favor de la E.T.A.? Pues yo, ¡qué quieres que te diga!, sí estaría a favor de E.T.A. que estaba en contra de la dictadura y yo estoy en contra de la dictadura.

Sonia: Yo no estoy ni a favor de la dictadura ni de E.T.A.

Elena: Yo estoy en contra de la dictadura, porque es que en aquellos tiempos la gente estaba en contra de la dictadura y en contra de Franco, en cierto modo porque acabara todo aquello, ¿comprendes?, yo, por ejemplo, estaba a favor.

Nuria: Y yo le quiero preguntar a Tere que el otro día Laura nos dijo que la información en televisión tampoco era muy fiable, ¿tú crees que en los medios informativos nos cuentan la verdad?

Teresa: Por eso he dicho antes, Ana, que había cinco cadenas, pero ahora tampoco te cuentan toda la verdad.

María: Puedes contrastar, tu dices, por ejemplo, que la primera y la segunda cadena no son críticas.

Nuria: Oye, pero no vas a poner todas a la misma hora.

Teresa: Te escuchas todo, lo que dice la primera cadena, lo que dice Telemadrid, Antena Tres y luego sacas tus propias conclusiones, porque algo de verdad tendrán que tener las tres, ¿no?

Elena: Yo pienso que todo no, pero algo más de lo que se oía en época de Franco eso sí.

Nuria: ¡Hombre, eso sí! Pero tampoco hay que fiarse mucho de ahora. Sigue habiendo censura y tal, pero tampoco hay tanta.

Elena: Bueno, lo que quería decir es que E.T.A. luchaba por unos ideales cuando la dictadura, pero imagino que ahora luchará por otros ideales. Entonces si en aquel tiempo no los condenábamos a muerte porque decíamos que la dictadura estaba mal, ¿por qué ahora los condenamos a muerte, si aún siguen teniendo ideales?, a lo mejor esos ideales nosotros no los consideramos normales, pero son sus propios ideales.

Nuria: Pero esos ideales son matar a gente inocente, es que yo no lo entiendo, de verdad.

Ana Isabel: Porque mate a gente inocente no vas a coger tú y matarlos a ellos.

Ana: Es que yo no digo que los matemos.

Ana Isabel: Es que te estás comparando con ellos, Eva.

Ana: Yo no los voy a matar.

Ana Isabel: Tú matas y ellos matan, te estás comparando con ellos. Lo que pasa es que tú matas de una forma y ellos de otra, me da igual, es matar, acabas con la vida de una persona.

Eva: Son animales.

Ana Isabel: ¿Qué?

Ana: Son personas, Eva.

Eva: ¡Ah, pues no lo parece!

Ana: Tía, pero es que estás diciendo que la dictadura estaba bien, pero yo creo que la dictadura está igual que ahora porque matar a gente inocente no tiene sentido.

Elena: Tú crees que Franco se chupaba el dedo, Franco mató a un montón de jóvenes, a personas y por la cara, sin saber si eran realmente culpables o no, se los ha cargado y punto, ha hecho realmente barbaridades.

Ana: ¡Déjate, en Estados Unidos hay pena de muerte y se han cargado a un montón de inocentes y la gente se queja!

Elena: ¡Pero si tú estás a favor de la pena de muerte!

Teresa: ¿Pero entonces no estás en contra de la pena de muerte?

Elena: No.

Teresa: Pero entonces ¿por qué quieres matar a los de la E.T.A?

Ana: Yo no quiero matar a los de E.T.A., los quiero separar del mundo.

Teresa: ¡Cómo que no, si lo estás diciendo!

Ana Isabel: Ana, te está pasando lo mismo de ayer, ayer te contradijiste dos veces y ahora te está pasando lo mismo y no digas que no, porque...

Ana: Yo no quiero matar a E.T.A., pero quiero separarlos del mundo.

(Risas).

Elena: Yo no quiero matarla, pero si se mueren...

Ana: Vosotras tomadlo a guasa, pero es que estaban los de la E.T.A. en la cárcel de Ciudad Real y se armó una buena porque los presos hicieron una huelga y vinieron sus familiares y se pusieron todos los presos en huelga porque no tenían condiciones necesarias de vida para vivir y que...

Teresa: Eso pasa con todos. El derecho a la huelga lo tienes, si ellos se quieren poner en huelga...

Ana: Todo el mundo no puede.

Teresa: Oye, ¿no está José ahora en huelga de hambre?, es lo mismo.

(Risas).

Teresa: Si tiene derecho a la huelga, tiene derecho a la huelga y punto.

Ana: ¿Qué quieren que les pongamos un negro y que les abaniquen?

Teresa: Bueno, Ana, déjalo.

Elena: Vamos a cambiar de tema.

Ana Isabel: Bueno, yo he propuesto el tema del trabajo en la mujer, si es justo o

injusto, ¿cómo está?

Teresa: Yo creo que en el trabajo la mujer está muy discriminada.

Ana: Estoy de acuerdo, estamos muy discriminadas.

Sonia: Yo pienso que en este tema hay muchos problemas en todos los campos porque yo pienso que una mujer...

Teresa: Sobre todo en el sexual.

(Risas).

Nuria: Ya ves, es que parece que somos un objeto y no. Es que es cierto, es que hay muchas mujeres, la mayoría de la gente piensa que estamos aquí para...

Elena: Hace tiempo salió un director que había violado a una secretaria y que argumentaba que como llevaba minifalda...

(Risas)

Nuria: Entonces si ese hombre llega a ir a una playa de nudistas se pone como una moto.

(Risas).

Ana: No, pero ya no es sólo eso, sino que muchos hombres sabios piensan que emplear a la mujer en el trabajo es una pérdida de dinero y de tiempo.

Eva: La mujer cuando se casa y tiene hijos, la empresa tiene que pagarle y eso es una pérdida de dinero y de tiempo para la empresa. Son cuatro meses de pérdida de tiempo.

Raquel: Oye, Eva, que somos siete contra una.

(Risas).

Nuria: Que cuando tienen una mujer ahí, será porque les conviene.

Sonia: Yo pienso que a la mujer la discriminan en todos los campos, en el sexual, en el social, si estás casada, lo mismo, si estás metida en una empresa te tienen marginada, ¿por qué a una mujer le tienen que pagar menos dinero, si trabaja lo mismo que un hombre, las mismas horas, por qué es eso?

Elena: Mira, a veces no son los hombres los que discriminan a las mujeres, sino que muchas mujeres se discriminan entre sí.

Ana: Pero también se discriminan ellas. Porque hay muchas familias que educan a la mujer como si fueran inferiores. Tú preguntas a una madre, ¿qué preferiría tener un hijo o una hija? y dirán que un hijo porque gana más dinero.

Teresa: Sí, hay muchas cosas de la educación que han tenido, por ejemplo, para mi madre entre mi hermano y yo, da lo mismo cualquiera de los dos. Sin embargo, mi abuela cuando llega a casa, si mi hermano pone la mesa: "¡pero bueno!, ¿que qué es eso, que cómo se me ha ocurrido a mi eso?". O que se haga su cama, no puede hacerse mi hermano su cama. Pues bien, yo pienso que mi abuela es un poco machista, no te digo que no la entienda porque si ha estado toda su vida con que los hombres eran un poco superiores, no tiene capacidad ahora de ver que todos somos iguales. Yo pienso que si a los niños se les educase en la igualdad de hombre y mujer se quitarían muchos problemas de los que ahora hay. Nosotras tenemos que romper todo eso, la desigualdad, es que ellos no lo van a cambiar, eso está más claro que el agua.

Elena: Perdona que te diga pero mi padre cuando estaba en casa, eran cinco y él no hacía nada, era mi abuela la que hacía todo y ahora mi padre, friega, pasa la aspiradora, plancha, cose y un montón de cosas, incluso hace más que yo; los fines de semana se ponen a fregar entre mi madre y él y acaban mucho antes; pero eso es formarlo y mi madre lo ha hecho cambiar.

Ana: Yo pienso que la sociedad va cambiando lentamente pero va cambiando. Yo pienso que se conseguirá pero tenemos que poner un poco de nuestra parte.

Sonia: Es que yo pienso, que es que lo que pasa es que el hombre quiere ser superior a la mujer o la mujer superior al hombre, entonces a lo que tendríamos que llegar, es a una igualdad tanto en el hombre como en la mujer. Entonces, si por ejemplo, una

mujer está trabajando y el hombre también, cuando llegan a casa, pues si el hombre tiene que fregar los cacharros y la mujer tiene la comida, hacerlo los dos, no porque llegue el hombre y lleguen los dos a la misma vez de trabajar: "¡bueno sírveme la comida mientras yo me leo el periódico!", porque si los dos trabajan lo mismo...

Elena: ¿Sabes lo que pasa también con eso?, pues que a lo mejor la primera vez lo dices y se arma una bronca, a la segunda vez lo vuelves a hacer y se forma otra bronca, pero a la tercera vez se dice: "¡mira prefiero yo fregar los platos que tirarme media hora discutiendo!". Yo pienso que antes de esto tenemos que poner todas un poco de nuestra parte, insistir, insistir y yo pienso que a base de insistir todo se consigue.

Teresa: Pero tampoco hay que intentar ser superiores a ellos sino ser simplemente iguales. No, es que lo que está pasando ahora es que la gente está sobrepasando ya los límites, diciendo que los hombres no tienen inteligencia y hay chicos tan inteligentes o más que nosotras, la prueba está en que hay chicos en clase que sacan buenas notas.

Eva: Y chicas igual.

Teresa: Entonces somos iguales, lo que no hay que intentar es ser superiores a ellos, simplemente somos iguales.

Elena: Lo que pasa a veces es que se intenta ser superior a ellos y es que yo pienso que eso es un poco de juego, porque yo a veces lo he hecho, que estás en un grupo con chicos y con chicas y "los hombres no sirven para nada", y bueno lo dices en tono de broma, porque lo mismo vale un hombre que una mujer, el hombre puede ser tan inteligente como una mujer.

Teresa: Yo con mis amigos también lo digo en broma: "¡anda que no valéis para nada!"

Elena: Lo que pasa es que en muchos casos no nos dejan ni igualarnos al hombre, porque es que yo, por ejemplo, vi hace unas semanas en el programa ese de Mercedes Milá, salieron unas mujeres que eran mineras, y entonces ellas querían bajar a la mina pero no las dejaron, ellas querían trabajar en la mina, las rechazaron, yo creo que eso es una injusticia y es que muchas veces oyes por ahí... Es que mi vecino dijo que el día que la mujer baje a una mina como los hombres entonces luchará por la igualdad de la mujer y estará de acuerdo en que la mujer sea igual que el hombre. Pero es que yo pienso que si no las dejan ¿cómo van a igualarse?, ya no estamos hablando de superarse sino de igualarse, si no las dejan, es que estamos en lo mismo.

Nuria: ¿Y vosotras pensáis que la mujer va a buscar sólo la igualdad?

Teresa: Es que yo pienso que es a lo único que se puede aspirar, es que nadie es superior a nadie.

Nuria: Es que la mujer al ver que el hombre es superior, va a querer ser superior al hombre. ¡Hombre, yo quiero la igualdad pero yo pienso que la mujer va a querer ser superior al hombre!

Elena: Yo pienso que a veces los hombres se están quedando un poco desfasados y la mujeres están como progresando un poco más, porque han hecho estadísticas y se ve que hay más mujeres en la Universidad que hombres. ¿Sabes lo que te digo? que a lo mejor el día de mañana yo no seré una de ellas, los hombres van a estar en el trabajo y las mujeres van a estar más arriba y eso es porque son tontos.

Ana: Pero eso es por superación de la mujer. El hombre tiene miedo de que la mujer sea superior, el hombre no cree que la mujer quiera igualarse, porque el hombre teme que después de tantos años de marginación de la mujer, llegue un día en que la mujer dé el paso final para ser superior, y los hombres no quieren, sencillamente porque son más fuertes que nosotras y eso les hiere en su orgullo. Pero es que los hombres se creen que por ser sencillamente más fuertes físicamente que la mujer, pueden dominar a todas las mujeres y temen que las mujeres se les suban encima.

Sonia: Tened en cuenta una cosa, que hay campos en que la mujer no se puede igualar, eso es una cosa que hay que reconocer y las mujeres no lo reconocemos. Por

ejemplo, tú fíjate una mujer que se meta en la mina, ¿va a poder hacer el mismo trabajo que el hombre?, es que no va a poder.

Ana: Pero es que todo el mundo tiene derecho a trabajar.

Elena: Oye, yo te voy a decir una cosa, no te creas que todos los hombres son fuertes, porque hay hombres débiles y otros fuertes y hay mujeres que son más fuertes y mujeres que son más débiles. A lo mejor en la mina hay hombres débiles que no se pueden meter y si hay mujeres más fuertes para ello, ¿por qué no va a hacer lo mismo que el otro hombre?, pero habrá hombres más fuertes que ellas y que lo puedan hacer mejor, pero habrá hombres que tengan la misma fuerza y lo harán igual.

Ana Isabel: Las mujeres, éstas que yo te digo, tuvieron que hacer una prueba física para entrar en el trabajo y lo tuvieron que superar para poder entrar. Una mujer que supera esa prueba física es porque esa mujer tiene fuerza y no se va a quedar fuera viendo cómo sale el carbón, sino que tendría que transportar el carbón en el carro, para lavarlo y todo, o sea, que es la prueba física.

Ana Isabel: Y con el servicio militar, dicen que es una guarrería porque la mujer tiene más facilidades para entrar que los hombres, y allí ellos tienen sus propios derechos y en ese momento se rompe la igualdad porque la mujer está más favorecida.

Nuria: Sí. ¿Sabéis lo que opinan los hombres de la mili? ¿De las mujeres que van a hacer el servicio militar?, que es una guarrería.

Sonia: Es que por ejemplo, las pruebas son menos fuertes.

Nuria y ***Eva:*** Es que eso es normal.

Sonia: Es que entonces ya no puede ser igualdad, Eva.

Elena: Es que el hombre es más fuerte que la mujer.

Sonia: Entonces en las minas pasaría lo mismo, también tienes que reconocer que no se puede igualar el hombre a la mujer.

Elena: Pero es lo que yo te estoy diciendo, que hay mujeres más fuertes y mujeres más débiles, y hombres más fuertes y hombres más débiles, porque a lo mejor yo me pongo a hacer cualquier prueba física con un tío y lo supero, pero habría otros más fuertes y no los puedo superar, porque a lo mejor yo no puedo superar a cualquier chico de la clase. Eso es imposible, pero hay chicos de clase que los puedo superar y a lo mejor él puede estar en la mina y yo no, porque yo no soy chico y él es un chico. Pero si yo soy más fuerte que él, ¿por qué no voy a poder estar?

Sonia: No, si no te digo que no, lo que hay que reconocer es que también hay muchos hombres que están por encima de nosotras y ya no se puede alcanzar la igualdad.

Teresa: Pero si esas mujeres han tenido que pasar esas pruebas físicas, es igual que el tema de los bomberos. Hace poco la mujer no podía trabajar de bombero, llegó una, superó la prueba física y la tuvieron que admitir. Esa chica que ha superado la prueba física, la tienen que admitir y ya está, porque se supone que tiene tantas o más cualidades que cualquiera de los bomberos que están en el parque.

Ana: ¿Os estáis dando cuenta que siempre hablamos de la diferencia entre la mujer y el hombre en el campo físico, pero en el intelectual?

Teresa: Es que lo intelectual es igual, Ana.

Ana: Sólo hay una diferencia, solamente la que nos da la moral de nuestros padres.

Teresa: Bueno vamos a hablar de otro tema, vamos a sacar el tema de la responsabilidad.

Ana: Eso ya no es problema del hombre.

(Risas).

Ana Isabel: Yo pienso que cuando empezamos a tener un poco de confianza ya nos podemos preocupar por las cosas, por las responsabilidades, si hay algún problema en la familia, ya empiezas a preocuparte por ese problema, no sé, yo pienso que en la infancia es cuando menos problemas tienes.

Ana Isabel: Es cuando ya empiezas a crecer y a madurar, empiezas a preocuparte

por lo que ocurre. De pequeña veía las cosas de color de rosa y lo pasaba mundial y ahora lo que pasa es que te vas dando cuenta de las cosas, porque en esta vida hay más cosas sucias, vas viendo las cosas más difíciles.

Teresa: Claro, porque cuando eres pequeña te lo dan todo hecho.

Elena: Y estás más ciega, ves las cosas mucho más bonitas.

Ana: Cuando eres pequeña ves las cosas más bonitas porque tienes a tus padres alrededor, y tus padres te evitan todos los peligros que puedas tener.

Ana Isabel: Yo, por ejemplo, no he tenido a mi madre, bueno he tenido una familia, pero no sé, yo por ejemplo, de pequeña no la he echado de menos pues también por la familia y porque he estado rodeada de mis tías, mis abuelos y tal, pero lo que quiero decir que más bien es por el conocimiento de los niños y tal.

Teresa: Es que no te das cuenta de los problemas que hay.

Elena: A lo mejor para ti el problema es que no te han comprado una chupa. **(Risas).**

Teresa: O algo que no te han traído, esos son los únicos problemas que ves, o al contrario porque si lo que quieres es un chupachús, coge tu madre y va a los frutos secos y te compra un chupachús y tú te quedas tan feliz y la verdad es que no tienes grandes problemas.

Elena: Pero es que luego vas creciendo y vas abriendo los ojos y dices: "esto mira cómo es".

Ana: Yo pienso que tenemos mucho miedo a la responsabilidad.

Ana: Sobre todo a las obligaciones que es ahí donde más te duele.

Teresa: Es un problema que nunca se te puede plantear antes y te afecta mucho, tener que responder ante algo.

Elena: No sé, pero pienso que la juventud es muy irresponsable y muy inmadura.

Ana: Porque no queremos enfrentarnos a los problemas.

Elena: Y también porque somos cómodos y queremos que nos lo den todo hecho.

Sonia: Eso de que te lo dan todo hecho, no estoy de acuerdo tampoco, al menos por mi parte, porque yo, en mi familia, es que no me lo han dado hecho. Porque, yo de acuerdo que mi padre estaba trabajando y mi madre también, somos tres hermanos y yo, por ejemplo, a mi hermana le tenía que dar de comer. A mi hermana Eva la veías cocinando y con diez años ya estaba fregando los cacharros y yo tenía una responsabilidad.

Ana Isabel: Claro, según la familia.

Sonia: Te dan cosas hechas ¿no? pero...

Ana: Y también sería una responsabilidad eso de tener un hijo tan joven, no sé, para mí es darnos responsabilidades antes de tiempo.

Elena: Mira, eso yo lo veo una crueldad, porque una niña de dieciséis años con un niño y además ese niño es que no sería educado igual.

Ana Isabel: Es que sería más bien criado por los abuelos.

Elena: Pero es que los abuelos no tienen por qué cuidar a ese niño.

Ana Isabel: Por eso te quiero decir que son los verdaderos padres y normalmente en pocas ocasiones el chico se casa con la chica, para poder formar una familia, pero de todas formas son muy jóvenes y tienen que ganarse la vida.

Sonia: Pero es que además quien padece todo eso, no son ellos sino también los propios padres y el niño no tiene ninguna culpa.

Ana: Yo pienso que la joven ya deja un poco de su juventud y la abandona.

Teresa: Mira, yo tengo un vecina que tiene dos niñas, y las tiene pues con veintidós años y la mayor tiene cuatro años, así que vosotras echad cuenta de cuando ha tenido a la primera, y la verdad es que ella no los está criando, los está criando la abuela. Se pasa el día en casa de la abuela, lleva a la mayor a la guardería, cuida a la pequeña, o sea que no es eso. Los niños están todo el día con su abuela.

Ana: Pero yo pienso que pierde la juventud, la abandona porque se da cuenta que

eso que está viviendo ella, ya se le ha pasado un poco.

Ana Isabel: Yo pienso que eso puede vivirlo perfectamente pero lo que pasa es que ese hijo le va a crear unas obligaciones antes de tiempo.

Elena: Lo que hay que hacer es poner un seguro o tomar una cosa para que no pase nada. Y la verdad es que si son demasiado jóvenes lo primero es no hacerlo y bueno son demasiado jóvenes para meterse en una cosa así. Es que yo pienso que con dieciséis años se es un niño para andarse con juegos de mayores y si lo quieres hacer pues que pongan más medios y más preocupaciones para hacerlo, que las hay, no hacer las cosas a lo loco.

Ana Isabel: ¡Claro!, porque si no las hubiese...

Elena: Y ya que se arriesgan...

Ana Isabel: Por ejemplo, fijaos en el tema del aborto, ¿moral o inmoral? Tendrían que legalizarlo.

Nuria: El tema del aborto sería, no sé, pues si te quedas embarazada te dicen: "mira el niño no va a salir bien". En ese plan yo estaría de acuerdo, pero luego que el niño salga normal...

Teresa: Pero, ¿tú no piensas que es mejor que ese niño no nazca que nacer en un clima que no lo quieren, o sea unos padres que para nada se van a interesar por él, que no le van a dar una buena educación, que no va a tener cariño?

Ana: Lo das en adopción.

Elena: Pero, ¿tú vas a ser capaz de tener un niño nueve meses en tu cuerpo y luego darlo en adopción, que no sabes ni cómo lo van a cuidar?

Ana: Oye, se supone que si lo adopta será por cariño.

Eva: Es verdad.

Ana Isabel: Es decir que te estás convirtiendo en una máquina, tú tienes un hijo y lo das, porque claro, si tú no quieres tener un hijo porque para tener un hijo y no quererlo para eso no te quedes embarazada, pones precauciones y ya está.

Nuria: ¿Y si te falla?

Eva: Perdona que te diga pero, no porque te quedes embarazada lo vas a dar en adopción, tú imagínate que todas las hijas que se quedan embarazadas diesen a su hijo en adopción y mira yo estoy a favor del aborto porque es una cosa tuya y en cierto modo te están quitando libertad, porque tú, por ejemplo, vas al médico y le dices: "córteme este brazo porque no lo quiero", no te lo corta porque es inmoral.

Nuria: No señor.

Elena: Tú vas al médico y le dices que te quite la nariz porque esa no te gusta y te pone otra, si quieres que te quite pecho porque tienes mucho te quita pecho.

Eva: Pero no te quita un brazo.

Ana Isabel: Es un ejemplo, estás poniendo unos ejemplos, Eva, no seas burra.

Eva: Pero no te quita un brazo.

Ana Isabel: Pero ese niño siente.

Elena: Pero si sólo tiene tres semanas.

Ana Isabel: Claro que siente.

Elena: ¡Venga, no me digas que eso siente!

Eva: Claro que sí.

Teresa: Pero ¿tú te crees que un feto con tres semanas puede sentir algo?

Ana Isabel: Tía, tú estás haciendo una nueva vida, sólo por ser una nueva vida, respétala, si tú no quieres un hijo, no lo hagas, pero no lo mates.

Ana: Perdona que te diga, pero usar anticonceptivos es abortar, estás impidiendo que se produzca la fecundación.

Eva: Pero eso no es abortar.

Elena: Sí, estás interrumpiendo que haya vida.

Eva: Pero después de que está hecha no la matas.

Elena: La estás interrumpiendo de todas maneras.

Eva: Que no.

Ana: Para mí, el anticonceptivo no es un método de aborto, es matar a un niño después de ya tener vida.

Teresa: Pero es que Ana, un feto de tres semanas no es un niño.

Ana: *Para mí es un niño.*

Teresa: ¿Para ti es un niño?

Eva: En tres semanas no te das cuenta de que estás embarazada.

Teresa: ¿Qué no te das cuenta?

Eva: Claro que te das cuenta, ¿en veintiún días?

Ana: Para mí es un niño.

Elena: Sólo tienes que hacerte unas pruebas.

Eva: Sí hombre, cada vez que lo hagas tienes que hacerte unas pruebas.

Nuria: Si no tienes una pareja estable...

Sonia: Es que no me digas que te vas con tu novio, te vas al parque y pin pin. **(Risas).**

Ana: Tu tendrás un remordimiento de conciencia, ¿no? fíjate si me quedo embarazada ahora.

Eva: Es que el remordimiento de conciencia te tiene que venir antes.

Ana Isabel: Eva eres novata y no lo sabes. **(Risas).**

Nuria: Eres paleta, paleta.

Eva: ¿Es que no es normal?

Elena: Una cosa, lo que estábais diciendo antes del brazo ¿es tu vida o no es tu vida?, ¿es una cosa tuya o no?

Eva: La vida que llevas dentro de ti no es tuya, no es tuya.

Elena: *Yo soy de mi madre y de mi padre.*

Eva: No eres ni de tu madre, tú eres tuya.

Ana: Elena tú quieres ser como tu madre, tienes el mismo carácter que tu madre, ¿no es verdad? **(Risas).**

Elena: Sí.

Eva: ¿Tú eres un brazo de tu madre?

Teresa: Pero es parte de ella.

Eva: No señor.

Teresa: ¿Que no?

Eva: No.

Teresa: ¿Quién puso el óvulo para que nacieras, quién te parió? **(Risas).**

Eva: Pero por eso no tienes que ser parte de tu madre.

Teresa: ¿Cómo que no?

Sonia: Eres hija de tu madre cuando estás en la tripa, cuando sales...

Eva: Es decir, que ahora si te mueres y tu madre dice: "¡bah! si se muere que se muera".

Ana Isabel: ¿De quién es el útero, del vecino de enfrente? **(Risas).**

Eva: La vida de tu hijo no es tuya.

Elena: Entonces tu madre la hubiera abandonado, hubiera dicho que como no es suya...

Ana Isabel: Si tu hijo no es tuyo podría vivir sin la madre, ¿no?

Ana: No exageres.

Teresa: Sin la madre el hijo no puede vivir.

Eva María: Eso está claro, pero la vida tuya es de tu madre.

Teresa: Ahora mismo no.

Eva: Pero antes tampoco.

Teresa: La vida depende de la madre.

Eva: Pero no es suya.

Ana Isabel: Eva, son dos vidas distintas pero depende una de la otra, eso no lo puedes cambiar.

Eva: Pero son dos vidas y es la suya.

Teresa: Pero si es un feto de tres semanas...

Ana: Ya se alimenta.

Teresa: No cortes un vegetal porque tiene vida, no sé, crece, se reproduce y muere.

Elena: Yo apruebo el aborto. No me importa ser una asesina.

Eva: Yo no digo que esté en contra de él, lo legalizo si quieres pero eso sí, soy yo y no lo hago; pero legalizarlo sí, claro que lo hago.

Elena: Yo lo veo muy bien, porque cada uno piensa lo que quiere. Una mujer que esté en contra del aborto no abortará y una que esté a favor, lo hará. Y pienso que tiene que dar la suficiente libertad a las mujeres para que ellas mismas decidan lo que hay que hacer.

Eva: Sí, estoy a favor de él.

Elena: Yo estoy a favor de él, estando en contra, no lo haré.

Ana Isabel: Aquí no se entiende nadie, callaos.

Sonia: Si por ejemplo, ahora Ana te quedas embarazada y te dicen que tu hijo es subnormal, ¿tú lo traerías al mundo?

Ana María: Sí.

Sonia: Y te atreves a que se haga mayor y te mueras, ¿y con ese hijo qué va a pasar, para qué va a estar en este mundo?

Nuria: Para hacer sufrir.

Sonia: Para hacer sufrir a tus familiares.

Ana: Es su vida, que lo decida él.

Sonia: Es decir, que si por ejemplo, tú figúrate que si todas las mujeres que tengan un hijo, "bueno, yo lo he parido pues ahora que se busque la vida".

Eva: Es que eso significa que los subnormales no tienen derecho a vivir.

Sonia: Sí, tienen derecho a vivir.

Ana: Si tú le ayudas esa persona puede vivir.

Sonia: Los ciegos, matarlos ya.

Nuria: Los ciegos no son subnormales, por favor.

Ana: Los subnormales tienen derecho a vivir.

Eva: Igual que tú, el mismo derecho a vivir.

Sonia: Tiene el mismo derecho a vivir pero no es lo mismo.

Eva: El mismo derecho.

Sonia: Yo no digo que no tengan el mismo derecho, Eva, pero no me digas...

Elena: Si ellas no quieren abortar que no aborten, pero que nos dejen a las demás que abortemos.

(Risas).

Eva: Sí, os dejamos abortar.

Teresa: Entonces, ¿para qué estamos discutiendo?

Eva: Estamos diciendo si es moral o no es moral, para mí no es moral.

Elena: Un momento, estás diciendo que estás en contra del aborto pero nos dejas abortar, eso no tiene ni pies ni cabeza. Si tuvieses que firmar un papelito en que estás en contra o a favor del aborto ¿tú que pondrías?

Eva: A favor.

Ana: En contra.

Ana Isabel: ¿Y no puedes poner a favor y ayudar a las demás que queremos abortar? y en el caso de que no quieras abortar, no abortes, chica, y haz lo que quieras.

Ana: Yo no sé por qué será pero el porcentaje de mujeres que abortan que luego tienen traumas psicológicos existe, imagínate por qué será.

Elena: Pues yo no tendría traumas psicológicos.

Ana: Es matar una vida, no sencillamente coger y meterte en un autocar.

Elena: Pero si es lo mismo, es que tiene dos semanas y no siente nada.

Ana: No es lo mismo.

Elena: ¿Qué quieres que te diga?, que tienes el niño con nueve meses y dices, vamos a matarlo ahora y ves a esa criatura y lo has tenido nueve meses dentro de ti y no serías capaz de matarla pero con dos semanas que no siente nada, es que es una bolita. **(Risas).**

Ana: Dos semanas y esa bolita que está ahí, que dices que no siente, va a pasar nueve meses y se va a convertir en un niño precioso, que puede darte alegría en la vida. Yo no lo mataba, sencillamente por eso.

Teresa: Se supone que si vas a abortar no lo deseas. Ese niño no va a tener una infancia feliz, no va a tener el cariño de sus padres.

Eva: ¡Dálo en adopción!

Teresa: Entre otras cosas no sería capaz de dar en adopción a un niño que he llevado nueve meses.

Ana: Yo tampoco.

Teresa: Se trata de la realidad de los dos, la mía para tener un hijo que no deseo y la de él para tener una madre que no le quiere.

Eva: Si no lo deseas a las tres semanas, ¿por qué sí a los nueve meses?

Nuria: A los nueve meses no se puede abortar.

Eva: Ni a los cuatro.

Sonia: Tiene que ser mucho antes.

Ana: Antes de las cuatro semanas.

Todas: No.

Elena: Antes de las tres.

Eva: Tres o cuatro meses.

Elena: Tú, si no deseas al niño a las tres semanas ¿cómo vas a desearlo a los nueve meses?

Teresa: ¡Pero si no te digo que no! Yo ahora mismo no tengo...

Eva: Que no, pero si lo deseas a las tres semanas como vas...

Elena: No es que no lo desees pero es que te daría pena, a mí me pasaría eso.

Sonia: Mira, Eva...

Eva: Pues por eso.

Elena: Tú imagínate que me quedo embarazada ahora y yo abortaría. Pero si ese niño lo tengo que tener porque me dicen que no puedo abortar, después, a los nueve meses, a mi no me gustaría dar a ese niño en adopción, porque lo he tenido yo, es algo mío.

Eva: Pues ya está.

Elena: Pero con dos semanas es diferente.

Eva: Con dos semanas es igualmente tuyo.

Elena: No, no es lo mismo.

Eva: Es lo mismo.

Teresa: Si yo ahora mismo me quedo embarazada...

Eva: Estás diciendo que a los nueve meses es tuyo, pues a los tres meses también.

Elena: A los nueve meses ya me siento algo, a las dos semanas no siento nada.

Ana: ¿No sientes nada?

Eva: No.

Elena: Yo me quedo embarazada ahora mismo y no digo:" ¡ay mi niño, mi niño!"

Ana: Muy bien, reconocedlo, pero yo pienso que si abortara y luego me pusiera a

pensar en lo que pudiera haber sido ese niño, me sentiría culpable de asesinato.

Elena: Bueno tú, pero no yo.

Eva: No lo sabes.

Ana: Piensa en una chica que no tiene dieciocho años, te voy a decir veintiuno.

Elena: Bueno, yo me quedo embarazada ahora...

Eva: Sí, ésta está siempre embarazada.

Elena: Bueno, pero este es el caso ¿no?

Eva: Sí, sí, venga.

Elena: Me tendré que quedar embarazada para poder abortar. Yo me quedo embarazada ahora, si aborto puede que me sienta mal, imagínatelo ¿no?, puede que me sienta mal y todo lo que quieras pero, bueno, aborto y he hecho mal, lo comprendo no tenía que haberlo hecho, pero aborto y me quito un peso de encima porque yo puedo seguir con mi vida. Pero yo tengo ese niño ahora y ya tengo una responsabilidad y pierdo mi juventud y ese niño me arruina mi juventud. Igual que ese niño me arruina mi juventud, yo puedo arruinar la vida a ese niño porque a lo mejor no va a tener todo el cariño, todo lo que el niño necesita de su madre, la responsabilidad de una madre.

Eva: ¡Dálo en adopción!

Elena: Sí, como lo he dado en adopción...

Ana: Para empezar, haber tomado medidas anticonceptivas, segundo si te has quedado embarazada, asume la responsabilidad.

Teresa: Pero con dieciséis años no tienes esa responsabilidad.

Ana: ¡Pues no lo hagas!

Teresa: Bueno vale, no me lo digas, yo no estoy embarazada.

Elena: Yo no lo voy a hacer pero hay mucha gente que lo hace por ahí.

Ana: Le dices ¿no lo has hecho?, ¡pues te jodes!, le dices eso.

Ana Isabel: Yo creo que la persona que va a abortar tiene que estar muy segura para hacerlo, dices tú, que no puede arrepentirse una persona que va a abortar, estar segura de que no lo quiere, tiene que mirar las cosas, desde luego, pero...

Raquel: Se supone que el día de mañana que te ganes la vida y te cases tienes todos los hijos que quieras y puedes dedicarle el tiempo que te de la gana y todo.

Ana Isabel: Exactamente, es que tú estás diciendo que esa persona se puede arrepentir. Tú no lo sabes, una persona que va a abortar tiene que estar segura de sí misma para saber lo que está haciendo y tiene que estar segura de que no se va a arrepentir.

Ana: Yo no digo que no hayas pensado mucho y te has planteado sencillamente que vas a abortar, que no vas a echar de menos al niño, que es una cosa pequeña, que no la sientes siquiera, que no te da patadas, abortas, sales de la clínica, te vas a casa, te sientas en el sillón y piensas que ese niño no nacerá.

Ana Isabel: Puede que no te quedes a pensar, simplemente pues ya está...

Ana: Sencillamente tú un día te vas a plantear qué has hecho.

Ana Isabel: Eso es lo que te estoy diciendo, que esa persona se lo tiene que plantear antes.

Elena: Vamos a aclarar una cosa, tenemos que respetarnos las unas a las otras y respetar la vida de cada uno. Yo pienso que tendremos que legalizar el aborto y quien quiera abortar que aborte y quien no quiera no abortará y ya está. Si tú no quieres abortar no abortes, nadie te va a obligar. Si ella quiere hacerlo, lo hace.

Ana: Vale, yo le dejo que aborte pero es que es su responsabilidad y que se las apañe como pueda.

Ana Isabel: Es su vida y su responsabilidad, no le vas a echar la responsabilidad al vecino.

Nuria: Si estuviera legalizado el aborto ¿tú crees que la mujer sentiría, bueno, tendría problemas de tipo psicológico?

Ana: Sí.

Elena: Te voy a decir una cosa...

Nuria: Yo creo que no, porque ella se daría cuenta, bueno un momento, lo hago porque yo quiero y ya está.

Elena: Un momento, es que en España hay muchos abortos a pesar de no estar legalizado, hay muchos abortos y ¿sabes lo que pasa? que hay muchas mujeres que quedan mal, porque se hace de malas maneras y en sitios de mala muerte y piensa que si se legalizara todo podría ser mucho mejor porque las mujeres quedarían mucho mejor.

Ana: ¡Vale!

Elena: ¿Comprendes? Y no hay que gastarse un montonazo como hace mucha gente que va a Inglaterra, eso las que tienen, que las que no tienen, tienen que buscarse a una mujer de éstas que lo hacen de esas maneras, quedas mal y todos los jaleos esos porque al final las que quieren abortar van a abortar, sea como sea van a abortar.

Ana: Por supuesto, si eres inhumana seguro que abortas.

Elena: La inhumana serás tú, que no dejas abortar a los demás.

Ana: Para mí es muy duro pensar que no deseas a tu hijo y lo vas a matar, para ti no es una vida, para mí si lo es y para mí hay personas que necesitan a ese niño, que para ellos es un trauma psicológico no tenerlo y tú puedes sentirte a gusto y ayudar a una persona más.

Ana Isabel: Yo dando a ese niño en adopción no me quedaría a gusto.

Teresa: La cuestión es que cuando tengas a tu niño en tus brazos no vas a querer deshacerte de él.

Ana: Por eso la adopción se tramita sin ver al niño.

Ana Isabel: Pero has tenido al niño, Ana, o ¿el niño ha salido sin saberlo? Lo hacen a escondidas pero es que la madre no se da cuenta que ha tenido un niño.

Teresa: Ya te he dicho Ana, y te lo ha dicho antes Eva, en ese momento, me quedo embarazada y no me dejan abortar y tengo a ese niño. Ese niño se queda conmigo porque no soy capaz de después de tener mi hijo en brazos darlo en adopción. Yo no sería capaz, entonces estaríamos mal los dos, entonces, ¡claro! yo llego a casa y digo:" mamá estoy embarazada".

(Risas).

Elena: Voy a decir que a veces hay familias que saben querer mucho al niño, pero a veces no le cuidan bien porque la madre no ha tenido al niño. Es muy diferente una mujer que tiene ese niño y lo ha sentido y lo siente que es suyo, que una madre que le dan a ese niño y no siente que es suyo, le puede querer. Porque yo conozco a una mujer que tiene un niño y el niño es feliz pero el niño está muy gordo porque la madre en cierto modo no sabe alimentar a ese niño, le da todo lo que quiere, todo lo que pide, en cierto modo no sabe cuidarlo. A lo mejor a una madre le duele dar a su hijo pero cuando lo tiene que dar, lo da ¿comprendes? Y esa madre no siente el cariño ese que se siente cuando el niño es tuyo y sabes que lo has parido tú. Ella no lo siente.

Ana Isabel: Voy a poner un ejemplo, allí en mi barrio dos matrimonios que han adoptado a un niño, uno cada uno, esos dos matrimonios son personas que son bastante mayores, no te voy a decir la edad que tienen, pero estarán por los sesenta años. Tú imagínate ese niño cuando tenga una edad, lo mayores que van a ser sus padres, porque están solos y esperan un niño.

Eva: Porque han estado esperando mucho tiempo.

Ana Isabel: Vamos, Eva, no me digas a mí...

Eva: Es que hay un montón de gente esperando a un niño, ¿no?

Ana Isabel: ¡Y han estado esperando veinte años para tener un niño!

Eva: Pues sí.

Ana: Esperad un momento, vosotras pensáis que llegáis a casa y le decís a vuestro padre: "papá estoy embarazada."

Eva: Sí, me pega un tiro.

(Risas).

Ana: ¿A quién crees que le echa tu padre la culpa al chico o a ti?

Todas: A los dos.

Elena: Y a mí la primera. Porque por la educación que me han dado tendría que tener la suficiente responsabilidad para saber lo que hago. No porque sea chica, porque a mí me han explicado esas cosas, para hacer esas cosas hay muchos medios para poder evitarlo.

Ana: Bueno, yo estoy en contra.

Nuria: ¿Piensas que a un niño se le tendría que decir que es adoptado?

Todas: Sí.

Raquel: No es lo mismo que se entere por sus padres, que vaya un niño diciendo, porque luego todo se sabe, "tú eres hijo de no sé quién o no son tus padres esos, no se qué, no sé cuantos".

Ana: Para el niño sería dramático.

Elena: A veces huyendo de los problemas, se cambian de casa.

Eva: No me refiero a que te cambies de casa, sino que el niño sepa que es adoptado.

Teresa: De todas formas yo creo que se lo debes decir.

Nuria: ¿Pero a qué edad?

Teresa: Yo conozco a una niña que es adoptada y tiene catorce años y es tan feliz. Y su madre no es su madre biológica pero la quiere, la ha tenido desde que tenía nueve meses y la quiere como si fuera su madre de verdad y la niña es feliz.

Nuria: La madre biológica no puede ser muy feliz cuando la deja en adopción.

Ana: Pues te puedo decir que es el mismo sentimiento que tiene la madre biológica a los nueve meses, la tendrá que tener a los dos meses.

Eva: Entonces hemos quedado que el aborto...

Elena: Sabes que he llegado una conclusión, tú eres muy cabezota.

Sonia: Ahora otro tema, por ejemplo, las prostitutas, ¿qué os parece?

Todas: Moral.

Sonia: ¿La prostitución se legaliza como si fuera una profesión?

Todas: Sí.

Sonia: Estamos todas de acuerdo en eso.

Todas: Sí.

Elena: Deberían tener seguro médico para que tuvieran más higiene y todo eso, porque hay algunas que dan pena.

(Risas).

Ana Isabel: Creo que deberían ir al médico a hacerse revisar ahora, con el problema que tenemos del S.I.D.A. y enfermedades venéreas.

Elena: Igual que lo que decíamos del aborto, la mujer es libre de hacer lo que quiera con su vida.

Nuria: Con su vida y con su cuerpo, ¡a ver si tú crees que una prostituta no tiene su vida!

Sonia: Las prostitutas pueden surgir por obligación o por placer.

Teresa: Yo creo que la mayoría lo hacen por obligación, porque no tienen otra manera de vida.

Raquel: Sí, como una vez en la televisión a un chaval que decía que era un chulo, que él a los nueve años lo probó y le gustó. Dije: "¡tío, es que das asco!". A los nueve años dice que lo probó y le gustó y ahora está de chulo por ahí!

Ana Isabel: Yo creo que hay muchas personas que ven esto mal, bueno, pues dicen que se podían dedicar a otra cosa, a trabajar en vez de esto.

Ana: Para mí es un trabajo cualquiera.

Ana Isabel: Oye no, yo no estoy diciendo con esto que, por ejemplo, dicen en vez de estar a esto que se dediquen a, por ejemplo, ¡yo qué sé!, a trabajar de asistenta en una

casa, que, por ejemplo, parece que también hay problemas. Entonces pues eso, que hay muchas personas que piensan así.

Elena: Te voy a decir una cosa, que para trabajar una de puta, gana más que trabajando de asistenta, se gana mucho más y pienso que tendría que tener mucho valor para meterse a prostituta. ¡Yo en la vida podría meterme a prostituta! Tiene que dar asco, a mi me daría un asco horrible.

Teresa: Lo mismo que te puede venir uno que está bien de cara, que te puede tocar otro que...

(Risas).

Elena: Y si la mujer tiene bastante valor para meterse a prostituta y va a ganar más, ¿por qué no?

Nuria: A mi me gustaría que las que dicen que podrían buscarse otra profesión y tal, que se la buscaran ellas que dicen...

Ana Isabel: Lo oyes muchas veces.

Elena: ¿Cómo?

Nuria: Que la gente dice que se podrían buscar de otra forma la vida.

Ana: Para mí es un trabajo cualquiera.

Nuria: Pues que se lo buscaran ellos, es un trabajo.

Ana Isabel: Yo creo que en eso estamos de acuerdo.

Ana: Para mí es un trabajo cualquiera porque esa mujer de la vida está haciendo de tripas corazón y luego resulta que cuando se hace vieja no la quieren para nada y es un trapo sucio.

Ana Isabel: O sea, pero es que es constantemente lo mismo, lo que dice Elena que tenía que ser un asco acostarte con unos hombres que...

Elena: Hay que tener muchísimo valor o tener mucho afán por el dinero.

Sonia: O en las películas porno, las mujeres que se ponen en las películas para hacer esas guarrerías.

Ana: Lo hacen por dinero.

Sonia: ¿Por dinero o por gustazo?

Eva: Pues si está en paro, pues...

Sonia: ¿Por qué no?

Nuria: Os voy a decir una cosa, mi abuela...

Sonia: Pues sale cada guarrada...

(Risas).

Elena: Espera, no sé lo que ha visto, pero seguro que en una película porno saldrán mamadas, tiene que dar un asco...

Nuria: A mi abuela la tuvieron que operar de pólipos...

Sonia: ¿Qué, qué?

Nuria: De pólipos, que son como bueno tienes unas bolillas dentro del útero y bueno pues en el mismo sanatorio había una prostituta y bueno ella decía que lo hacía por placer, vamos.

Ana: Sí, por placer eso es lo que tienen que decir ellas.

Nuria: Era muda, perdona que te diga y dice que lo hacía por placer.

Teresa: Bueno, se puede dar el caso de que lo hagan por placer.

Raquel: A lo mejor es eso que pasa cuando se da la soledad.

Nuria: Tienen soledad y todo eso.

Raquel: Igual que aquello que decían que las viudas empezaban a comer para olvidar al marido.

Nuria: Sí, pues a ella le dio por otra cosa.

(Risas).

Teresa: Se decía de legalizar y ponerles algún tipo de seguro o seguridad social.

Ana: Y pensión.

Ana Isabel: ¡Desde luego los hombres no tendrán queja!

Raquel: Yo si fuera hombre me daría asco.

(Risas)

Ana Isabel: Pues al revés, hija, parece que no...

Ana: Tú piensas que la mujer tiene que pensar que de éste voy a sacar dinero y él va a pensar de ella cuando esto se acabe, se acabó, se utilizan mutuamente.

Sonia: Ahora, los hijos que puede tener esa mujer, porque esa mujer puede quedar con más hijos y puede pensar que puede ser injusto, que puede ser inmoral y puede...

Elena: Yo pienso que eso puede ser un problema, porque imagínate que esos chicos lo pasarán mal, pero imagínate qué hacen esos chicos en un colegio cuando les digan que su madre es una puta. Yo pienso que lo iban a pasar muy mal, que pueden tener traumas psicológicos.

Sonia: Psicológicos sobre todo, porque pueden pensar dónde está mi madre y quién es mi padre, porque luego ten en cuenta que una persona...

Ana Isabel: Yo creo que no saber quién es tu padre es lo de menos, lo que realmente es, lo importante es lo que están viviendo, que ven que su madre es una cualquiera y aparte de ser una cualquiera, imagínate quién es su padre.

Raquel: El hecho de decir "ahora estoy preocupado porque no se quién es mi padre", yo creo que eso no es lo principal.

Elena: No es que le preocupe quién es su padre sino la gente, que está alrededor hablando.

Ana: Para mí lo más importante son los niños pequeños, más que los adultos, porque de pequeños, como somos muy espontáneos, pues dices lo primero que te viene a la cabeza.

Nuria: En cuanto a la relación de los niños con las prostitutas, en un programa de "En Familia", echaron un programa y una prostituta que tenía hijos pues se lo contó y vamos tendría cinco o seis años el hijo y le dijo "que con tal de estar con ella que hiciera lo que quisiera".

Raquel: Yo creo que con cinco años el crío no creo que lo entendiese.

Ana: Si le quiere y le demuestra un cariño tremendo y, tía, yo creo que un niño pequeño de seis años no cambia a su madre por nada del mundo. En su vida privada puede ser una mujer maravillosa.

Eva: Voy a decirte una cosa, yo no quiero decir que todas las putas sean así pero la mayoría de las prostitutas van con muchos hombres, muchos de ellos toman drogas, a veces y mucho alcohol porque tienen que estar en bares. Los hombres que vienen las invitan, esa mujer es una alcohólica, yo no sé, yo no digo que no las cuiden bien, pero no sé, la educación que podrían dar a sus hijos, porque yo no sé cuantas horas pueden estar con él porque imagino que saldrán con hombres por la noche. Con ellos no iban a estar por la noche y no van a tener a alguien que cuide del niño; y la verdad es que no sé el cariño que le daría esa madre a ese niño.

Ana: Pero, tía, yo pienso que si la madre fuera en su vida privada respetable, puede dar mucho cariño y el niño no la cambiaría. ¿Tú no cambiarías a tu madre, verdad?

Elena: Bueno, yo no cambiaría a mi madre por una cosa así, pero habría niños que yo no sé qué les diría.

Eva: Pues si se la quiere, ¡cómo la vas a cambiar!

Ana Isabel: Cuando los niños son pequeños, todavía, pero cuando son grandes, de catorce o quince años, ahí es donde se empiezan a dar cuenta y bien...

Ana: Hay muchas riñas, muchas peleas.

Elena: Bueno, vamos a hablar de otro tema.

Ana: ¿De otro tema más?

Nuria: Venga, Sonia.

Ana: La culpabilidad.

Teresa: La culpabilidad.

Sonia: Yo creo que es importante la culpabilidad.

Ana: Bueno, podríamos empezar con lo de Sudáfrica y todo eso, lo de Etiopía, que están muertos de hambre.

Elena: ¿Cómo los vas a matar tú a ellos?

Eva: En cierto modo sí.

Elena: ¿Tú, por qué?

Eva: Porque no haces nada por ayudarles.

Raquel: ¿Qué vas a hacer? ¡Vas a meter cinco durillos en la cestilla esa!

Elena: Yo no sé, no lo haría porque en cierto modo no sabes a dónde van esos cinco duros.

Ana Isabel: Eso es lo que piensa la mayoría de la gente, como decía el de Religión, con sesenta pesetas come una familia o no sé qué.

Teresa: Sí es cierto, durante un año.

Raquel: Tú te crees que, bueno sesenta pesetas, a mi ahora no me hacen nada.

Elena: Pues que lo cojan de los impuestos, que bastante nos roban ya.

(Risas).

Ana Isabel: Están muy ocupados en construir el A.V.E.

Nuria: Eso, que no construyan tantas autovías y cosas de esas. ¿Habéis visto lo de Rumanía? Eso sí que me ha parecido bien porque se ve el tren que llega a Rumanía, pero a veces el dinero para cualquier causa, tú no lo ves.

Elena: Sólo que cogieran una peseta de cada uno, de los impuestos se sacaría mucho dinero para ellos.

Nuria: Espera un momento, es que yo esas sesenta pesetas, no sé si van a llegar de verdad.

Ana: Hazte a la idea de que van a llegar, sencillamente siéntete feliz.

Elena: Sí ahora mismo os voy a echar un sermón que te pasas y digo ese dinero va a ir allí. Tú te crees que va allí y no, lo gasto luego por ahí, oye, estupendamente.

Ana: El de Religión te dice si llega o no llega.

Sonia: Yo cuando estaba en E.G.B. pertenecía a un colegio de monjas, yo, por ejemplo, era una monja.

Ana: ¿Tú eras una monja?

(Risas).

Sonia: Las profesoras eran, no eran monjas, la directora era monja. Esta profesora nos daba unos sobres. Ella venía siempre cuando lo de Manos Unidas y decía siempre que echáramos unas pesetitas y a los niños pequeños les decía que a quien pusiera más dinero le daría unos cuantos caramelos. Fijaos, los críos al decir caramelos, pues a lo mejor se lo quitaban a la madre y se lo daban y se callaban y no decían nada y ese dinero, ¡sabe Dios dónde va!

Elena: Si es que lo que estoy diciendo yo, es que lo cogieran de los impuestos del Estado y lo llevara allí, saldría mucho más y no sé, se vería una muestra del Estado, porque la verdad, es dinero de todos.

Ana: Se supone que el Estado, cuando da cheques en blanco a Argentina y todo eso, será por algo.

Sonia: O si no, el propio país, que en vez de gastárselo el dinero en armas hace que se encargue de sus propios habitantes.

Elena: Eso es lo que habría que hacer.

Ana Isabel: Es que hasta que no se den cuenta de todo eso.

Nuria: Es que hasta que no se muere la gente no se dan cuenta de nada.

Sonia: Es que están ahí y no se dan cuenta.

Elena: Y hasta que no destruyamos el mundo no nos daremos cuenta de que estamos destruyendo el Amazonas, estamos talando los árboles.

Raquel: Cuando hicieron la iglesia de aquí, nos fueron repartiendo de casa en casa información sobre la iglesia y que podían dar una ayuda mensualmente, trimestralmente.

Nuria: Yo la verdad es que nunca he echado, pero hay gente que dice todas las semanitas le echo.

Sonia: Le echaron las mil pesetas.

Raquel: ¿Tú crees que es para los pobres o para la iglesia?

Nuria: Yo creo que los curas son muy chupones. Además con la iglesia que había ahí no tenían bastante, aunque fuera pequeña...

Elena: Pero ¿es que sabes todas las iglesias que tenemos aquí? Pues yo me conozco una ahí, otra allí más arriba y ahora ésta que han hecho.

Sonia: Pasado Pablo Neruda hay otra más.

Elena: ¡Es verdad, que hay un motón!

Ana: Pues yo no sé cuantas iglesias hay en mi barrio, sólo voy a la de mi pueblo.

Elena: Yo no voy a ninguna iglesia porque lo primero no creo, pero vamos...

Ana: Yo sí, porque me he confirmado y tengo que ir.

Raquel: Yo, por ejemplo, me pongo a pensar en toda esta gente que ha dado limosnas, bueno hay gente...

Elena: Bueno, yo aportaría mucho más dinero si supiera que todo ese dinero llegara, yo lo daría, de verdad que lo daría. Pero dar dinero a esa persona para que se enriquezca, porque eso es lo que hacen, nos roban.

Eva: Es que es verdad.

Ana: Yo te digo una cosa, he ido en primero a otro Instituto. Tenía una profesora que era muy simpática, que la conoce también Eva. Van a hacer como de padres adoptivos de un niño de Etiopía y lo van a alimentar y le cuesta veintiuna mil pesetas al año y le mandan fotografías. Tampoco es ver al niño pero lo visten con ropa normalita y lo van a alimentar durante un mes para que esté un poquito más gordo y no...

Elena: Yo no creo en nada de eso. Yo lo que si veo muy bien son esos conciertos que se hacen, yo lo veo, yo a un concierto de esos sí que iba porque sé que ese dinero va a llegar.

Ana: ¿Quién te lo demuestra?

Eva: Pero si ningún músico cobra, entonces ¿dónde va el dinero?, a pagar los gastos, nada más.

Nuria: El músico que sale en la película de "El muro" ese a todas partes que vayas está siempre.

Raquel: El Sting, Pink Floids y los U2 también.

Sonia: Culpable o no culpable.

Nuria: ¿El qué?

Sonia: La eutanasia.

Raquel: Yo sí que la legalizaba.

Ana: Yo, también.

Raquel: Como, por ejemplo, este caso de los dilemas morales, la mujer que iba a estar sufriendo, iba a hacer sufrir a todos los demás, sabía que no tenía solución...

Todas: Sí.

Elena: Además es su vida y con su vida puede hacer lo que quiera.

Ana: Y al médico juzgarle.

Sonia: Inocente.

Nuria: ¿Qué, qué has dicho del aborto?

Eva: Nada.

Ana: Pero eso de matar a viejos y ancianitos por el placer de matar, no.

Eva: Eh, eh, eso no.

Nuria: Siempre sacáis lo peor.

Elena: Si es que no es el decir de matar, sino que él diga que yo quiero que me

maten o yo quiero morir y tener los medios para que lo hagan.

Raquel: En cierta manera le haremos un favor.

Ana: Yo estoy diciendo los ancianitos, que hay muchos en esas clínicas que tienen sesenta años y que cogen y por gusto y placer, por las enfermedades los matan.

Elena: Tienes unos temas...

(Risas).

Teresa: Pero ese no es el tema de la eutanasia, que es el que ha sacado Sonia.

Elena: Eso es un asesinato.

Teresa: Eso sale en las películas.

Elena: En los hospitales eso no lo hacen, a menos que haya de esas enfermeras locas que...

Ana: Pues se ha dado el caso y dicen que ellas ayudan a los ancianitos a pasar a una vida mejor.

Elena: Yo no digo que no se haya dado el caso.

Nuria: Que matan a ancianitos, ¿qué has dicho, que no me he enterado?

Ana: Que les ayudan a pasar a una vida mejor.

Ana Isabel: Que no, que lo que dices de las enfermeras que matan a ancianitos. No, pero es verdad, no me hagas mucho caso, que en una clínica o algo así que fue, en Alemania.

Elena: Para las Navidades ¿no?

(Risas).

Ana Isabel: Una inyección al pobre anciano y le mataron y eso no me digas tú, que no es un crimen más grande que una catedral.

Elena: Vamos a dejar de hablar de asesinatos, vamos a hablar de monjas, a ver, ¿qué opináis de los colegios de monjas?

Ana Isabel: No puedo opinar porque no he ido, pero sí que puedo decir que yo he ido a un colegio mixto desde pequeña y le veo más ventajas.

Sonia: Yo, por ejemplo, en el colegio de monjas, que era solamente de chicas, resulta que he hecho hasta 1° de B.U.P. y a lo mejor te obligaban a ir con tu "baby" o llegaba la época de Mayo, teníamos una Virgen en el patio, todo el mundo trayendo flores y nos poníamos a rezar a la Virgen, todos los días de Mayo. Entonces resulta que, claro, como empezaron a tirar todas la paredes del patio del Pozo del Huevo, venía gente y decían que eran marginados que no tenían educación, no sé qué, no sé cuantos, bueno, empezaron a venir las del Huevo que eran todas chicas y se hizo el colegio mixto, bueno empezaron a quitar los "babies" y el colegio se hizo una porquería, es decir que, yo pienso que...

Nuria: No sé, pero yo tengo amigas que van a colegios de monjas pero es que en cuanto ven a un chico es que se vuelven locas.

Teresa: Tengo amigas que son tres, que han estado y de hecho dos de ellas siguen yendo allí en el Instituto que es de monjas y en el pueblo cada vez que ven a un chico se ponen, bueno, las chicas allí tan tranquilas, bueno, pues a un chico, no sé, tal vez porque hemos estado conviviendo con ellos, yo con ellos desde que tenía cuatro años, pero de verdad los chicos estos se ponen cada vez más...

Raquel: Que somos cada vez más salidas, como dice Antonio, que las chicas estamos cada vez más salidas, que en la clase éramos todas unas salidas...

Ana: En primero pasábamos por un colegio de monjas íbamos varias chicas y varios chicos, pero es que los tíos mirando por una ventana y nosotras, bueno... Igual que pasas por un colegio y de repente dicen todos: "¡Una tía!" Vas por una calleja así y parece que te van a comer,¡es que te violan!

Sonia: Es que parece que te van a comer: "¡eh tú, ven "pa cá!"

(Risas).

Raquel: Es que hasta de pequeña te van separando, hasta los pañales "boys and

girls".
(Risas).

Eva: No, pero eso está bien visto.

Raquel: ¡Anda, venga ya!, que como no tienen otra cosa que inventar, es una cosa tan simple que no saben lo que van a sacar ahora.
(Risas).

Teresa: Eva, aunque sean prácticos y tengan distinta forma porque la tienen que tener el azul a los niños y el rosa a las niñas.

Ana Isabel: Y si a mí me gusta el azul, ¿qué pasa?

Teresa: Bueno, yo si estoy diciendo de acuerdo en que si cada uno tiene su forma pues que le pongan más celulosa donde más...
(Risas).

Eva: Estoy de acuerdo con eso, pero lo de los colores es un absurdo.

Raquel: Es que no saben qué sacar.

Ana: Oye, ¿por qué no los ponen verdes?, el verde es tanto color de chico como de chica.

Ana Isabel: Me parece que nos estamos yendo del tema.

Eva: Oye, siempre terminamos en temas de niños.

Ana: Además el verde es ecológico.

Raquel: Venga, otro tema.

Ana: Ya no se me ocurre más, porque como no digamos de matar a los animales, a las hormiguitas.

Elena: Bueno, más asesinatos, no.

Nuria: Hoy cuando salgamos asesinamos a alguien.

Ana: Yo no creo que llegue a tanto, a Elena la tengo más cerca.

Elena: Bueno, yo noté mucho el cambio.

Nuria: ¿El qué?

Elena: El de estar a los ocho años en un colegio de monjas para luego entrar aquí. Noté mucho el cambio, luego ya te vas adaptando porque yo ya me he adaptado, pero al principio cuesta mucho.

Ana Isabel: Bueno no es lo mismo estar desde los cuatro años yendo con chicos.

Elena: Hubiera preferido ir desde primero con chicos y chicas.

Raquel: Bueno, yo me acuerdo la primera vez que empezábamos a ir con chicos. En cuarto íbamos todas chicas y los chicos no, y en quinto, ya nos pusieron mixto.

Nuria: Yo he estado en mixto desde parvulitos.

Teresa: Yo he estado con chicos desde parvulitos, desde los cuatro años, entonces vas cogiendo mucha confianza con ellos. Vas viendo que sí, que eres diferente a ellos y vas viendo que tú les gustas a ellos y ellos te gustan a ti y punto. ¡Y yo qué sé!, que aparte de que en los colegios de monjas, si es en un colegio ya de por sí sólo de chicos o sólo de chicas, pues bueno, pero encima las monjas te van inculcando mucho la religión.

Eva: La religión y los chicos, porque a mí que no me digan que...

Teresa: No te acerques a los chicos, que los chicos son malos.

Eva: Es verdad a mi me decían eso.

Elena: No sé, en el tema sexual también te cuentan, también te cuentan cosas.

Nuria: Anticonceptivos, te cuentan que no, que eso no.

Elena: A veces también en las familias ése es uno de los temas que hay también muy importante, sobre la sexualidad y los niños. Yo pienso que es muy importante porque, por ejemplo, hay libros de sexualidad que yo he leído y se ve que hay muchísimos problemas sobre todo en parejas cuando ya se hacen mayores y todo por culpa de que no se han tratado cuando eran niños; que a lo mejor se les ha visto que se estaban examinando, jugando a médicos o algo de eso, que la verdad es una cosa normal. Es que están descubriendo el mundo igual que pueden descubrir que esto es una mesa. Bueno,

pues están descubriendo otra cosa y los padres les han reprimido y le han dicho, niño, pero ¿qué haces? Eso es un pecado, que eso no se qué, ¿no es verdad? Y luego hay muchos problemas en las parejas y como no haya en la pareja un buen comportamiento sexual, vamos, quiero decir que no... Yo pienso que es mucho mayor el riesgo de llevarse mal.

Ana: ¿Oye, esos problemas los tienen los hijos de las prostitutas?

Ana Isabel: Ya hemos pasado esa etapa, no vuelvas. ¿Oye, os parece bien que los curas se metan en la política del gobierno?

Eva: ¡Tienes una mente más retorcida, hija mía!

Elena: Estamos hablando ahora de la sexualidad y nos sales con eso, de verdad... **(Risas).**

Ana: No me importa.

Elena: No te importa, pues es uno de los temas más importantes.

Ana: Todos los temas que nos atañen son importantes, la sexualidad de los niños es importante.

Elena: Hoy en día lo que pasa es que no se sabe, las mujeres que tienen muchos problemas con los maridos porque los maridos en cierto modo sólo se preocupan de su sexualidad y pasan en cierto modo, o sea les da igual la sexualidad de las mujeres y hay *muchas mujeres sobre todo en estos barrios que dicen que no han tenido ni un coito en su* vida.

Eva: ¿Un qué?

Elena: Coito.

Eva: Habrá sido otra cosa.

Elena: Y yo la verdad pienso que eso es muy, no sé...

Eva: Hay mucha gente de edad avanzada que le dices qué es un orgasmo y no te lo saben decir.

Teresa: *A mí por lo menos, yo llegué al colegio y a cierta edad, me explicaron el* aparato reproductor y también me dieron educación sexual, me dijeron qué era un orgasmo, qué era esto y qué era aquello.

Ana Isabel: La mujer está más bien vista como receptora, o sea que el hombre más bien se preocupa más de tener su orgasmo y la mujer pues si no lo tiene, ese es su problema. Y bueno se ha llegado, por lo que nos han dicho a nosotras, a que la mujer pueda llegar a tener dieciséis orgasmos y a veces ni siquiera saben las mujeres si lo que sienten es un orgasmo o no.

Elena: Y no lo han sentido.

Ana Isabel: Y no lo han tenido, exactamente, o sea, es que el hombre solamente cuando ya ha gozado, la mujer es su problema si ha gozado o no.

Elena: Y sobre todo en España, porque el hombre es muy macho.

Raquel: Eso es de la poca información que hay.

Ana Isabel: Es que no es la poca información, Raquel, es que las mujeres, es que incluso no saben, es que no se dan cuenta, no saben si lo que sienten y experimentan es un orgasmo o es que solamente...

Eva: *Es que la primera vez que lo haces no te vas a enterar.*

Teresa: Por eso ya probablemente a los chicos de clase, por ejemplo, se les ha dado una educación en el tema.

Elena: Demasiada yo creo que tienen.

2.2.6. GRUPO MIXTO DE 3º DE B.U.P.

David: ¡Venga, Olga!

Susana: Es un poco frío, entrar así.

David: Habla claro.

(Silencio).

Luis: No existe la moral.

Luis: Creo que la moral es subjetiva, de cada uno.

David: Bueno, eso sí, pero existe.

Rosi: Pero existe, cada uno lo enfoca desde un punto de vista diferente.

David: Pues yo creo que moral es algo que no se salga, que no se salga de las normas, aunque a lo mejor, puede haber algo que sea moral para ti, que esté bien, pero que a otro le perjudique y que no le guste tanto; entonces ahí entra la moralidad, por ejemplo, no sé, desnudarse, a ti no te importa y a lo mejor a uno que te está viendo le hiere, o sea, que no le gusta y, ¡yo qué sé!, puede ser un criterio moral, no salirse de las normas. Está muy mal utilizado, no sé, yo no lo veo muy objetivo lo de la moralidad, algo abstracto.

Rosi: Yo creo que no depende de ti, depende de los demás.

David: De ti también depende.

Rosi: Sobre todo de los demás.

David: Es que yo creo que es de todos, de cada uno y de todos, porque no sé, lo que he dicho antes de que uno lo vea bien y otro mal.

Susana: Es que depende de la educación que hayas recibido en tu casa, depende del entorno en el que te muevas.

Rosi: Y a lo mejor una cosa es que a ti te parece bien...Yo, generalmente, tiendo más a los demás, a los que no les parece tan bien, para respetarles.

David: Criterios, criterios de moralidad ¿algún criterio?

Rosi: Hay muchos, los padres te imponen muchos cuando eres pequeño.

David: Por eso los padres te imponen mucho el tabú de la virginidad y esas cosas.

Rosi: Sí, o los amigos.

David: ¡Ya empezamos!

(Risas).

Rosi: No, pero casi todo gira entorno a lo mismo.

David: Sí, sobre todo en las chicas suele girar en torno a la sexualidad.

Rosi: A los chicos...

David: ¡Cuidado con los chicos, que son el diablo!, ¡yo qué sé!, es que no lo sé, hay criterios no sólo sobre ese tipo sino...es que, ¡yo qué sé!, no tengo ni idea.

Rosi: Cuando eres pequeño, sobre todo lo de ir a misa, por ejemplo, hay algunas familias que consideran inmoral no ir a misa.

Luis: Mi abuela.

Rosi: Los amigos.

Susana: No, no influyen.

Rosi: Digo la visión de los padres, si a ti, por ejemplo, te ven con muchos chicos y pocas chicas, ya están diciendo que qué pensará la gente, siempre con chicos.

David: Yo creo que es sobre todo en grupo, con los amigos, también hay criterios en general morales que nos rigen sin darnos cuenta por qué, no los definimos. Aquí,por ejemplo, en mi grupo de gente, pues pocos son los que, o sea, que trabajamos todos y han dejado el colegio en octavo de E.G.B., ¡vamos!, no le llaman criterio de moralidad, pero,

por ejemplo, al salir a divertirse, pues pagar todo a medias. Si uno ya coge y se separa y paga lo suyo, pues está mal visto. Mi criterio de moralidad, ¡yo qué sé!, sobre todo en dinero es pagarlo todo a medias, que uno no pague más que otro, que no pague menos, no sé, ¡yo qué sé! Pero es un grupo, en cada familia hay uno, en cada grupo de gente hay otro.

Luis: La moral pura y objetiva no existe, somos en grupo.

David: Yo creo que la moral...

Rosi: ¿Y qué consideráis vosotros inmoral?

David: Inmoral...

Rosi: Inmoral, sí.

Susana: Yo creo que no hay nada inmoral.

Rosi: Tú, tú desde tu punto de vista de joven, o sea así.

Susana: Yo creo que no hay nada.

Luis: Para mí hay cosas justas y no justas, pero inmorales no, para mí no hay nada que sea inmoral o moral, para mí eso...

Susana: Justas o injustas sí que puede haber pero...

David: Yo creo que viene de que desde pequeños hemos estado influídos por la moralidad de nuestros padres o familiares sobre eso de la Iglesia o lo de ir con chicos y chicas, y esas cosas, pero ahora, no queremos eso de la moralidad. Seguro que tenemos alguna moralidad, no lo pensamos y pasa que nos soltamos más el pelo y eso de moralidad ya no...

Rosi: Yo creo...

David: No lo vemos así.

Rosi: Yo creo que la moralidad atentaría contra nuestra libertad.

David: Contra la libertad que queremos.

Rosi: Que la moralidad atentaría un poco contra nuestra libertad.

Luis: Yo creo que el término moral está algo pasado ya, es como el término pecado.

David: No es igual.

Luis: Yo creo que es un término caduco.

(Risas).

Rosi: ¡Es que tú todo lo ves caduco!

Susana: Yo sí, yo pienso que la inmoralidad no...

David: La inmoralidad es justo lo contrario a la moralidad, si no sabemos definirla vamos a estar siempre en un círculo.

Rosi: Para mí existe el término respeto.

Susana: Y justo e injusto.

Rosi: Respeto sobre todo. En cuanto a moralidad e inmoralidad, luego justo e injusto a mí me parece que...

Susana: Y además es evidente, hay pruebas. Al igual que la moralidad no sabemos definirla, la justicia, yo creo que sí, la mayoría de la gente sabe lo que es una cosa justa y una cosa injusta.

David: Sí, eso sí, ya es más fácil.

Susana: Para nosotros, bueno para mí...

David: La justicia, bueno, ya lo dijimos, la justicia, para mí, es como una balanza.

Susana: Tiene que ser un equilibrio en la sociedad.

David : Equilibrio.

Susana: Y yo creo que nuestra sociedad no está equilibrada.

Rosi: Es que es necesario.

Susana: Ya, pero...

David: Es que la justicia... bueno, lo peor sería la injusticia.

Susana: Pero, ¿la justicia existe en esta sociedad?

David: ¿Injusticia?

Susana: Sí, existe.

David: Mira a los pobres.

Rosi: Y no hay que irse al terreno judicial, ni de abajo, desde nosotros.

David: Yo creo que sí hay injusticia. Ya ves tú, los bloques de casas grandes, grandes y a lo mejor al lado una chabola, cada vez nos parecemos más a...

Luis: A los gitanos.

David: No a los gitanos no, a...

Susana: Pasas el puente y...

Luis: Los gitanos tienen las casas grandes y luego las chabolas al lado.

David: A Argentina.

Rosi: A Argentina, sí.

Luis: Los americanos también.

Rosi: Sí, ¡no veas cómo nos parecemos a los americanos!

Rosi: Sí, nosotros en todo caso una imitación así, chabacana.

Luis: Tenemos un sistema político parecido al suyo.

David: Intentamos...

Rosi: ¡Igualito!

David: Intentamos parecernos a ellos. A mí me parece que todo gira en torno a ellos, a los americanos. Lo que ellos hacen, nosotros somos los que...

Rosi: Los jóvenes.

Luis: Digo los jóvenes que tenemos un sistema muy parecido al americano. Además, es que...

Rosi: No, no, aquí no generalices, un sector de los jóvenes está americanizado.

Mónica: Sí en el Instituto, y eso...

David: ¡Cállate, hombre!, deja hablar uno a uno.

Olga: Hoy en día, muchos jóvenes.

Rosi: Ya, pero no es que estemos todos.

David: Yo era antes, y si no entrad a mi habitación...

Luis: Yo tengo una bandera americana.

David: Uno a uno, uno a uno, no habléis todos...

Rosi: Yo no represento a América, a mí no me gusta.

David: ¿No te gusta?, pues a mí me ha gustado.

Rosi: Me parece el país más hipócrita.

David: ¿Y a ti no te gustan esas películas así americanas y esas cosas?

Rosi: A mí, otra cosa no, pero te puedo decir que América nunca me ha gustado, nunca me ha atraído la forma de vida ni de pensar de los jóvenes, ni nada.

Luis: Pues a mí sí, yo me siento casi más americano que español.

(Risas).

David: Tú no te pases que, tú eres un poco bicho raro.

Luis: Igual que también me siento, a veces, alemán, pero bueno.

Rosi: Y a ti, ¿qué te da América para que te sientas tan americano?

Luis: No, no me da nada pero, pero me gusta el sistema de vida.

Rosi: Pues, entonces...

Luis: A mí me gusta el sistema de vida ¿no?... Es por ejemplo, el sistema español, cada vez se parece más, porque al fin y al cabo cada vez nos parecemos más.

Rosi: No, no, depende de cada persona.

Luis: No, es que no te estoy hablando de cada persona, sino en general.

Olga: Pero hoy en día nos intentamos parecer al sistema americano...

Luis: El sistema económico yo creo que es cada vez más parecido, que se basa...

David: No habléis todos a la vez, que hable uno...

Luis: Yo creo que, por ejemplo, como Francia o Alemania.

David: Ves, ves. Estoy hablando yo y salta él: ¡cállate!

Raúl: Al sistema capitalista es al que nos estamos acercando y es el que tienen los americanos.

Luis: Precisamente.

Olga: Hoy en día lo que impera es el sistema capitalista, ¿no? y ¿quiénes son los primeros?, pues los americanos.

David: Es que lo de moral e inmoral a mí me es muy difícil.

Olga: ¿Qué es moralidad?

David: Tendríamos que saber definir qué es moralidad para saber a la vez lo que es inmoralidad.

Susana: Pero yo creo que a ciencia cierta nadie sabe cómo es la moralidad, nadie sabe qué es la inmoralidad.

Olga: Es que lo que una cosa a mí me puede parecer moralmente buena, a ti te puede parecer moralmente mala, entonces...

David: Desde nuestro punto de vista, desde tal y como estamos es más fácil juzgar la justicia e injusticia.

Rosi: No, para analizar el término moral e inmoral sería mejor desde el punto de vista de nuestros padres o abuelos que tienen más prejuicios, porque en el nuestro, no sé, creo que está bastante superado.

David: Es que la moralidad en nosotros se podría limitar a no hacer el mal. ¿Qué entendemos por no hacer el mal? Pues no matar, respetar al prójimo...

Susana: Justicia.

Rosi: Pero ahí, para mí sería el término respeto.

David: Pero va un poquito ligado, entonces.

Rosi: Sí, sí. Pero te quiero decir que para mí no existe lo moral e inmoral, para mí existe respeto y no respeto.

David: También es que...

Rosi: ¿Sabes?, porque para mí no existe la moralidad, yo respeto la moralidad que tengan los otros, a ver si me entiendes, para mí es que no hay diferencia, porque yo creo que tengo bastante superado lo que es inmoral o lo que es moral, más que nada para mis padres o para las otras personas, ¿sabes?

David: Pero también va un poco ligado todo, moralidad con justicia e injusticia o responsable e irresponsable... va todo un poquito, un poquito ligado.

(Silencio).

Luis: Puedes tener un sentido de la moralidad mucho más grande cuanto más responsable eres, cuato más justo eres también y al contrario.

Rosi: ¡Ah! Pero esto no lo baso sobre si éste es responsable e irresponsable.

David: Justo e injusto.

Rosi: Sí, también, pero lo que más valoro...

David: La responsabilidad ahora en nosotros, ¡claro que lo tenemos que valorar mucho más!, somos jóvenes y eso. Maduras a medida que te haces mucho más responsable y ahora en nosotros impera eso.

Rosi: Yo creo que lo que marca que un chico sea maduro, haya crecido, o sea ya mayor es la responsabilidad.

David: Responsabilidad, lo que estoy diciendo.

Rosi: Es la responsabilidad.

David: A medida que te haces más responsable, también te haces más justo.

Rosi: Más justo.

David: A medida que maduras te haces más justo.

Rosi: Sí, sí.

David: ¿Tú qué dices, Raúl?

Raúl: Yo todavía no sé muy bien de qué va esto. La moralidad es algo que va por dentro. La moralidad es lo que tú piensas que está bien, o sea respetar a los demás y todo.

Y estoy de acuerdo con David que dice que va todo ligado, yo creo que sí.

David: Lógico.

Rosi: Es como una cadena, sí.

(Silencio).

David : Una evolución, sí, también tiene un poco de eso.

Rosi: O un paso llevaría a otro.

David : Una escalera.

Rosi: Sí, sí.

(Silencio).

David: ¿Qué entendéis por ser justo o injusto?, pero generalizando, no en una sola cosa.

(Silencio).

Rosi: Digo que es que...

David: Es que no tienes que...

Rosi: Es muy difícil de definir, o sea...

David: No hay que definirlo desde el punto de vista de la palabra justo o injusto sino desde el punto de vista de lo que tú ves.

Rosi: No, es que tú a mí me pones un ejemplo concreto, pues a mí me parece justo o injusto.

Olga: ¡Exactamente!

Rosi: Yo te puedo decir qué me parece justo o me parece injusto pero, definirlo así, qué es justo y qué es injusto... ¿Y es que no sólo depende de eso porque una misma situación, o sea, en un mismo caso, en distintas situaciones te puede parecer justo o te puede parecer injusto, ¿me entiendes?

David : Pero, por lo general, a todo el mundo le puede parecer que tiene que ser justo un acto bien hecho, que equilibre.

Rosi: Mira, no, el caso éste de la eutanasia. Todo esto que dijimos, hicimos en la clase esa de Filosofía.

David : Por ejemplo, ese es un punto inmoral.

Rosi: A una persona, a mí, por ejemplo, me podría parecer moral, justo, lo que sea, que esa mujer le dieran, o sea, que muriera, o sea que tuviera libertad de morir o de elegir, si quería vivir o morir. Pero a lo mejor para otra persona, no, ¿sabes? Y es un caso tan... que es que depende mucho de las personas.

David: De la manera de ser.

Rosi: Claro, nos hemos quedado en la manera de pensar y de cómo haya sido su educación, del entorno, de la clase social, de muchísimas cosas, ¿sabes?

Raúl: A lo mejor hay algo que me parece justo y a ti no te parece justo.

Rosi: Sí, Raúl.

David: Injusto, moral o no moral, porque injusto, por lo general, por ejemplo ¿a quién le parece justo?

Rosi: Depende.

Luis: Es que...

David : Sin ser responsable de esa muerte.

Rosi: Depende.

Luis: Es que no, también depende de muchas cosas, porque no todos somos iguales.

Rosi: ¡Claro!

Luis: Por ejemplo, a lo mejor ves una muerte, como por ejemplo, un asesino, pues a lo mejor dicen que lo condenan a muerte; para ti sería justa pero para otro sería...

Rosi: ¡Claro!

David: No, pero no digo la condena a muerte, por ejemplo, tú ves en la misma calle que están atracando a uno, no le quiere dar el dinero y le mata. ¿A quién no le parece justo

que ese tío tenga un castigo?

Rosi: No, pero es que...

Olga: Pero es que ahí está demasiado claro.

Luis: Y además luego tiene que haber un castigo, para unos sería excesivo y para otros no sería nada.

(Silencio).

Rosi: Es que sería un total desequilibrio pero es que tampoco hay...

David: Equilibrio, eso es la justicia, el equilibrio.

Rosi: Y generalmente lo que es justo para una persona es injusto para otra, el superequilibrio a costa de...

David: El equilibrio es muy difícil.

Rosi: Sí, o determinar si es justo o no es justo.

David: ¡Claro, hay tantas maneras de pensar los humanos que a ver quién se pone de acuerdo, así van las cosas!

(Silencio).

Susana: ¡Jo, es que es muy difícil hacerlo! Hay que hacer unas leyes que...

David: ¡Leyes, ya estamos con las leyes!

Luis: *Tiene que haber leyes para la justicia.*

David: Que, claro, son necesarias.

Susana: Son necesarias.

David: A pesar de lo que diga Manolo son necesarias a muchas personas.

Rosi: A mí lo que me parece absurdo es tener unas leyes y que luego cada uno haga lo que quiera.

Susana: No se puede decir que cada uno haga lo que quiera.

Rosi: O que no se apliquen como debieran aplicarse.

David: Sí, es que está la ovejita negra de los que se salen y...

Luis: Pero es que las leyes creo yo que son necesarias, es que sin leyes no se puede convivir.

David: Hay muchas leyes que son necesarias.

Rosi: Demasiadas abstenciones.

David: Justas e injustas, hay muchas leyes justas y otras injustas.

Luis: Yo no digo que todas sean justas, pero es que si no hay leyes no puedes...

Rosi: El problema no es que haya o no haya leyes, el problema es saber o no saber aplicarlas, aplicarlas bien o aplicarlas mal.

(Silencio).

Susana: Pero el problema es que, la persona que las aplica es siempre humana, y todo el mundo tiene fallos, cada persona tendrá un criterio y a cada persona le parecerá justo darle castigo a esa persona y otra persona le parecerá que no. Depende de la persona que te lo imponga o de la sociedad cómo esté mentalizada, es que es difícil.

(Silencio).

Luis: Mis padres dicen que soy irresponsable.

Rosi: ¿Responsable o irresponsable, cómo has dicho?

Luis: Irresponsable.

Rosi: ¡Irresponsable! Yo creo que dentro de mis posibilidades...

Susana: A mí me llegaron a decir una vez que era demasiado, pero es que no...

David: Demasiado responsable.

Susana: Sí.

Luis: A mí me gustaría ser siempre un niño pequeño.

Rosi: Bueno.

Susana: Cada uno piensa lo que quiere.

(Silencio).

Susana: ¿A ti no te gustaría ser un niño?

David: ¿Un niño? No lo sé.

Luis: Soy un niño cuando quiero.

Susana: Pero tú le estas diciendo a Luis que es una tontería.

David: Sí.

Rosi: Pero, pero lo que no puedes ser es un niño eterno, ¿sabes?

David: No puede serlo. Es imposible ser un niño eterno porque un niño vive de sus padres y aquí, ¡pues yo qué sé!, con la edad que tienes...

Luis: Yo puedo ser un niño eterno.

Rosi: Pues yo creo que todas las personas llevan un niño dentro y yo, ¡yo qué sé!, hago tonterías, a veces.

Susana: Y es bueno.

Rosi: A mí lo de ser un crío me parece muy de persona inmadura y poco responsable.

David: La responsabilidad es muy importante.

Rosi: Pues sí.

David: No que te impongan, que te manden hacer algo que debes hacer.

Rosi: Ante todo, la confianza. Para mí, responsabilidad y confianza es lo mismo.

David: Sobre todo para ti.

Rosi: No es que sea lo mismo, es que va ligado.

David: Ya, cuando tienes que hacer cosas y no las haces por ser irresponsable, ya es seguro que no puedo confiar en ti.

Rosi: ¡Claro!

David: Hay un ejemplo muy claro, muy práctico, "ve a por el pan, que no se te olvide, a la una a por el pan" y no vas. Estás tú a tus historias y pasas totalmente de lo que te digan, vas sólo a lo tuyo.

Susana: Es que además, llega un momento en que te puedes olvidar.

David: Te puedes olvidar, pero si eres responsable o lo apuntas o intentas acordarte, ahí está la responsabilidad; si tienes mala memoria seguro que se te olvida.

Susana: Pero es que para mí, ser responsable no significa que no vayas a por el pan.

David: ¡Hombre!

Susana: Pero es que habéis puesto un ejemplo muy estúpido.

David: No, no es estúpido, ¿qué quieres que ponga a las altas esferas? Tienes que trabajar, tú coges y no trabajas y eres un parásito social siempre.

Rosi: ¡Claro!

Susana: Es que esta sociedad está llena de parásitos.

David: De gente irresponsable.

Rosi: Gente irresponsable.

Luis: ¡Gente lista!

David: ¿Gente lista?

Luis: Sí.

Rosi: ¿Desde cuándo?

Luis: Sí, saben vivir sin trabajar.

Rosi: Pero es que tú no vives del aire, a ti te mantienen, ¿no? Yo creo que eres entonces un fraude para tus padres y para todos.

Luis: Para toda la sociedad.

David: Nosotros te pagamos escuelas...

Luis: Los tíos esos que han timado una especie de ochenta millones en...

Rosi: Sí.

Luis: Los parásitos sociales, son unos tíos listos.

Rosi: ¿Un tío listo? Pues a mí me parece...

David: No son parásitos sociales, son parásitos a lo mejor de una persona a la que

han timado.

Rosi: ¡Claro!

David: Pero los parásitos sociales son los que...

Luis: Porque viven...

David: Los que están en el paro, y dicen es que no encuentro trabajo, pues la verdad es que yo no lo veo así, el que no trabaja es porque la mayoría de las veces no quiere y debe ser vago, siempre puedes ponerte de cualquier forma.

Susana: Es verdad.

David: Es un vago...

Luis: Es un irresponsable porque ya no sabe ni mantenerse.

Rosi: ¡Claro!

Susana: Otra cosa es que no puedas trabajar porque tengas una enfermedad o algo, pero es que no es que sea irresponsable, eso es que no puedes y ya está; pero hay un montón de gente que lo hace, que a lo mejor va al paro, no es que no haya encontrado, a lo mejor no está estudiando y está haciendo otra cosa.

Rosi: ¡Claro que sí que hay, yo siempre lo he dicho!

Luis: Otra cosa es que sea un trabajo en condiciones porque luego también te quieren explotar.

Rosi: ¡Pero antes que nada!

Susana: Pero ya tienes tus derechos.

David: Eso ya es injusticia, lo ves, te explotan pero mientras vivas, ¡qué le vas a hacer!

Rosi: ¡Claro!

David: Lo único que puedes hacer es luchar.

Raúl: En las manifestaciones...

Susana: ¡Pues ya está!, lo que hay que hacer es luchar por...

Raúl: Si tú buscas trabajo, lo más probable es que encuentres.

David : Está muy mal, ¿no?, pero...

Luis: Si te pagan menos de lo que sería el trabajo, entonces, ese trabajo no lo quiero.

Susana: Es que a todo el mundo le gustaría tener un trabajo maravilloso, que trabajase superpoco y cobrase mucho, a todo el mundo le gustaría. Pero te tienes que conformar con lo que te dan, no por eso vas a dejar de trabajar, está claro, y si necesitas mantener a una familia o simplemente para pagarte tus gastos, pues, no vas a estar viviendo...

David: De la familia, de nuestros padres.

Susana: ¡Pues claro!

David: Y así algunos jóvenes salen diciendo: "es que yo no me quiero casar", y yo, yo me meto el primero. Es que yo no me quiero casar, veo cómo están las cosas y ¡vamos, cómo para mantener una familia! Eso es una postura egoísta, ¿no?

Rosi: Yo estoy segura que...

David: Decir: "Yo no me caso porque tengo que mantener una familia y, ¡anda que no es difícil!" Imagínate que vienen momentos malos y ¿qué vas a hacer con esa familia, a ver cómo la mantienes?

Susana: No es que seas egoísta, es que es el ideal, que te den una oportunidad, es que...

Luis: Está claro que casarse supone una responsabilidad muy grande.

Susana: ¡Claro que sí!

David: Muy grande y ¡claro!, los jóvenes, la mayoría dice: "¿yo casarme y tener hijos?, no".

Rosi: No sé. De todas las maneras, generalmente ahora los jóvenes están muy bien en casa. Yo, ahora mismo estoy bien en casa.

Susana: A mí me gustaría independizarme, pero me tengo que aguantar.

Rosi: Pero, no porque no me encuentre bien en casa, sino más bien por realizarme o no sé.

David : Y cada vez los jóvenes se van más tarde de casa.

Mónica: Sí, pero porque no pueden.

Luis: Porque no pueden.

David: O porque se encuentran muy a gusto con su familia, o aún trabajando, ¿eh? Hay jóvenes que trabajan, que viven en casa de sus padres aún.

Susana: Pero no cobrará lo suficiente como para comprarse un piso, porque los pisos están por las nubes.

Luis: Yo creo que más.

David : También.

Luis: No porque estén a gusto sino porque no tienen suficiente dinero.

Susana y ***Mónica:*** ¡Claro!

David: A mí no me importaría. Si a lo mejor yo trabajo y cobro así, cobro bien, a lo mejor como para comprarme un piso, a mí no me importaría vivir con mis padres.

Rosi: Compartirlo con algún amigo.

Luis: A mí, por ejemplo, me gustaría independizarme y no porque viva mal con mis padres sino porque yo prefiero ser independiente y vivir de mí mismo.

Rosi: Pero es una contradicción.

David: Es que con la manera de pensar que tienes ¿cómo vas a ser independiente, hijo mío? Es que para ser independiente hay que tener...

Luis: Para independizarse de los padres hay que tener independencia económica también.

Rosi: Y no sólo económica.

David : Independencia económica, yo creo que es lo primordial.

Luis: Es lo riguroso. Ser independiente económicamente, es ser independiente.

David : Si tú eres autosuficiente...

Rosi: Lo que tenía pensado es compartir un piso con unas amigas, pero es que no se si me apetece a mí independizarme. Yo estoy muy a gusto con mis padres y no sé, mientras pueda...

(Silencio).

David: De todas maneras a mí no, no me importaría comprar un piso y lo comparto con un amigo, yendo a ver a mis padres.

Luis: A mí me gustaría vivir y a temporadas, tener un piso y vivir abajo mis padres y arriba yo.

Rosi: Mis padres, por ejemplo, ven independizarme como algo... , puedes salir con quien te de la gana, puedes estar con un puñado de chicos, hay un descontrol, ellos sin embargo, ven independizarme como realizarme como persona, tener mi propia vida.

David: Ser individual.

Rosi: Sí, no sé.

Susana: ¿Y lo del sentimiento de culpabilidad?

Luis: El sentimiento de culpabilidad viene de ser inmaduro.

Rosi: No, no siempre.

David: El sentimiento de culpabilidad...

Luis: Yo creo que si tú ves claro una cosa, luego pasas, no tienes porque sentirte culpable de eso. Si tienes claro lo que vas a hacer y luego sucede, no tienes por qué sentirte culpable.

Rosi: Pero a lo mejor surge alguna frustración.

Luis: Además si te sientes culpable es una tontería, porque no solucionas nada.

Susana: ¿Tú nunca te has sentido culpable de nada?

Luis: Que sí, por eso, pero es un sentimiento inútil, un sentimiento que no vale.

Rosi: Pues a mí, sí me parece...

David: ¿Cómo que no vale?

Luis: Me parece un sentimiento negativo.

Rosi: Para mí, si me siento culpable es porque me he arrepentido.

David: Es negativo porque, ¡joder, está claro!, ¿cómo no va a ser negativo? Si a lo mejor has hecho una cosa mal, te lo reprochan, y claro, te sientes culpable.

(Silencio).

Luis: Te sientes culpable. Te sientes culpable y no te encuentras bien. Estás aquí diciendo, es que si hubiese obrado de otra manera no hubiera pasado esto. Dices tú, es inútil, es un sentimiento muy malo.

Rosi: Pues para mí, ya te lo he dicho, para mí significa...

David: Supone...

Rosi: Para mí conlleva arrepentirse y saber corregir tus errores.

David: Exactamente, no sólo arrepentirse, tú te puedes arrepentir y no poder poner medios, pero aprendes de ello.

Rosi: Y sigue la pregunta de lo que has hecho bien y lo que has hecho mal.

(Silencio).

Rosi: Hay muchas cosas de las que me siento culpable y por muchas cosas.

David: Y te sientes mal.

Rosi: ¡Claro!

Luis: ¿Y luego actúas de manera diferente?

David: A veces.

Raúl: Sí.

Rosi: Luego, ¡yo qué sé!, se intenta no cometer el error para que no te vuelva a pasar lo mismo, poner los medios.

David: También es frustrante.

Rosi: También.

Susana: Sentirse culpable es lo peor, porque sabes que has hecho algo mal, entonces...

Rosi: Pero ya pones medios para no volverlo a hacer.

Susana: Pero puedes caer otra vez en el mismo error.

Rosi: Te puede volver a pasar.

David: Hay otra manera de sentirse culpable de algo que no... de lo que no eres culpable. Por ejemplo, lo he leído yo en una revista, no sé, el caso de dos hermanos que estaban jugando y el uno mata al otro sin querer.

Rosi: Con una excavadora.

David: No, eso me pasó a mí casi. A lo mejor estás jugando con tu hermano ahí, no se qué, no sé cuantos, tal y cual, y se cae por un barranco, ¡boom!, ¡pumba! Se mete aquí un golpe en la cabeza, se muere, te sientes culpable y no tienes la culpa, es algo accidental que no has tenido la culpa pero ¡claro!, estaba contigo y te sientes culpable. O lo mismo, ayer, mi hermana, que va con muletas, se le fueron las muletas y se cayó, iba mi hermano con ella y el pobre, ¿qué va a hacer? Pero se cayó y no se dio cuenta. Mi hermano, ¿qué culpa tiene?, se sentía culpable pero no tenía la culpa de nada y eso también te frustra. Que eso es lo malo, que ese sentimiento ¡a ver quién te lo quita!

David: Ser culpable de ello, pero cuando tú no eres culpable y te sientes culpable...

Rosi: Es como cuando tú haces algo y te sientes satisfecho, te parece que has hecho bien, ayudas a una persona mayor, pues igual, te sientes bien, tienes que saber reconocer, tienes que sentirte bien cuando has hecho bien y sentirte mal cuando has hecho el mal, porque si haces mal y te quedas tan fresco pues... la verdad es que me parece bastante ¿no?, digo yo.

David: Va ligado a ser responsable o no ser responsable.

Rosi: Si, pero más o menos responsable, no tienes por qué sentirte culpable, se

supone que no haces nada malo.

David: No, también el ser culpable de una cosa y no sentirse culpable, evadirlo, eso denota una irresponsabilidad e injusticia también.

Rosi: Yo me siento mal cuando creo haber cometido una injusticia.

David: Moral, también.

Rosi: Justicia e injusticia y responsabilidad e irresponsabilidad son los valores que yo veo en mí, que más destaco, a los que más atenta estoy o los que más intento alcanzar y creo que la mayoría de los jóvenes.

David: Si eres responsable, muy bueno, si eres irresponsable, malo, si eres justo, maravilloso, si eres injusto, asqueroso. No malo, malo, hay que equilibrar, no es equilibrar, lo mejor sería irse siempre a lo bueno, ser muy justo, muy responsable.

Rosi: Pero eso sería muy... seríamos todos perfectos.

David: No, pero nadie es perfecto.

Susana: Tender siempre a lo mejor.

David: Hay siempre fallos, pero dentro de tus posibilidades, mirar por los demás.

Susana: Dar todo lo tuyo, o sea dar todo de sí personalmente y saber...

Rosi: Son valores que cambian con el paso del tiempo. Son escalas que tienes que conseguir cuando eres pequeño, no naces con la responsabilidad puesta, la adquieres. Cuando yo era más pequeña era más moral o sea, tenía más prejuicios.

David: Porque te los infundirían tus padres.

Rosi: Pero yo creo que ya está superado, yo creo que todo se va superando.

Susana: Porque no estás formada todavía.

Rosi: Lo de responsable e irresponsable. Lo que más es ser responsable no sólo por ti, sino por tu familia, por tus amigos, por el trabajo. Son valores cristianos al principio, aunque no quieras, tarde o temprano vas a tener que...

David: Aquí no hay barullo, no está el heavy para echarme broncas y llevarme siempre la contraria.

Rosi: Sí, aquí falta Manolo, si estuviera Manolo esto habría sido un debate.

David: Sí, porque es el rebelde sin causa.

Susana: Yo creo que Luis tampoco se conforma con mucho.

David: No, pero a Luis le callamos, que te calles y se queda callado.

Luis: Sí, soy muy bueno.

Rosi: Sí, muy buena pieza.

David: ¡Muy buena pieza estás tú hecho! Ser justo, puedes nacer con un sentimiento de justicia, con eso sí que puedes nacer, con un sentimiento así, de justicia, de saber lo que es justo o injusto.

Rosi: Pero entonces ¿qué sentido de justicia tienes?

David: Es que en Italia tienen un sentido de justicia, tienen lo que quieren y lo consiguen por medio de violencia.

Rosi: Es que al fin y al cabo el término de justicia es muy relativo.

Luis: Porque al fin y al cabo la justicia es muy subjetiva.

David: Todo es muy subjetivo, lo que es menos subjetivo, yo creo que es la responsabilidad e irresponsabilidad, también es un poco subjetivo, pero creo que es menos, todo el mundo creo que sabe lo que es justo, digo, lo que es responsable e irresponsable.

Rosi: Un caso concreto, cualquiera.

David: La justicia o injusticia, un caso en concreto.

Luis: El aborto.

David: Es un tema mucho más moral o inmoral.

Rosi:Además siempre caes en el machismo-feminismo y a mí eso, no, o la eutanasia.

David: A ver ¿quién estaba de acuerdo entre nosotros con la eutanasia?, a ver, por partes, a ver, Raúl.

Raúl: Yo estoy de acuerdo con la eutanasia.

Rosi: ¿Por qué?

David: Espera, ¿todo el mundo está de acuerdo con la eutanasia?

Rosi: ¿Por qué?

Raúl: Pues porque si una persona desea morir, no hay que obligarla a vivir.

Manolo: Y además es que no está viviendo.

Raúl: ¡Claro!

Olga: Es un parásito, además es libre de elegir.

Raúl: Si quiere, lo elige.

David: Es libre, en ese mismo caso, ¿qué pasa con el médico, con el marido?

Luis: Yo creo que los demás no, ni marido ni médico ni nadie, lo único que importa es su decisión, ni su padre ni su madre ni nadie.

Raúl: También influye su familia, su pareja.

Luis: Yo creo que puede influir, pero no decidir.

David: En esos casos está la individualidad de cada uno.

Susana: Pero tú sabes que va a morir, pero también sabes que va a hacer un daño a alguien.

Manolo: O puede que un favor, porque también vivir así, de esa forma...

Susana: Eso depende de la persona.

Manolo: Yo creo que nadie puede meterse en tu vida. Tú puedes hacer lo que quieras, nadie te puede influir, ni decir lo que tienes que hacer o no, ni tu marido, ni nadie. El también puede pensar en ti y en lo que estás haciendo.

David: Es que ese caso ya es más difícil, en el caso del marido y la mujer, has decido compartir tu vida con una persona pero espera un segundo, por ejemplo, tu marido tiene una enfermedad incurable, se va a morir al mes, ¿tú que le dirías?

Manolo: Pues que le hagan la eutanasia, está sufriendo, yo creo que sí.

Susana: Tú lo dices ahora, porque tú no sientes nada así por nadie, pero cuando a una persona la quieres mucho, no quieres que se vaya, no quieres que se vaya de tu lado.

David: Yo sé que está mal, porque esa persona quiere morirse pero...

Olga: Pues mira, si tú quieres a una persona, lo que deseas es su bien.

David: No es el bien porque se muere, pero es lo que ella quiere.

Rosi: Yo, por ejemplo, sí me quiero morir, o sea, ya.

David: Tú te callas.

Rosi: Yo, por ejemplo, me quiero morir. Yo necesito que la persona con quien yo esté, mi pareja o lo que sea, mi familia, no sé, pero que no se desentiendan, que digan, bueno, quizás es lo mejor para ella, ¿sabes?

Susana: ¡Es que es muy duro!

David: ¿Pero en esos momentos vas a pensar en lo que piensa la familia? En esos momentos...

Olga: Es lo que quieres, es el bien de esa persona.

David: En esos momentos yo creo que poco importan los demás, ahí eres tú que quieres morir, y aunque te lo diga tu marido o lo diga quien sea...

Susana: Sí, estoy de acuerdo, pero es que...

Luis: Además, si todavía hubiera posibilidades de salvarle, todavía podrías impedirle morir.

Olga: Eso ya cambia.

Luis: Si es una enfermedad incurable yo creo que lo mejor es que se muera pronto.

David: Eso es vida vegetal.

Rosi: Para mí eso no es vida, cuando vivir es un problema, pero es que en esas condiciones es ...

Manolo: Y te das cuenta de que así y...

David: ¿De qué te sirve pensar si no puedes realizarlo?

Luis: Yo preferiría morir.

Susana: Pero tienes que tener ilusión para vivir.

Rosi: ¿Y quién puede tener ilusión así?

David: Puede tener ilusión, si, por ejemplo, es muy cristiano, muy beato y siempre cabe la posibilidad de un milagro, ¡claro!, puedes pensar no lo matéis porque puede ocurrir un milagro, recemos a Dios y cosas así.

Rosi: Ahí está la ciencia.

David: Ya, pero una persona tiene sus ideales.

Rosi: Pero llegaría un momento en que tienes que ser una santa, te das cuenta de la realidad, puedes estar viviendo de la ilusión, un año, o dos años, pero luego...

David: No digo que lo piense el que se va a morir, sino, por ejemplo, el marido, o la mujer. Porque esa persona tiene que estar en una posición que no pueda ni pensar.

Susana: Lo que tienes que pensar es en vivir, esa persona desearía miles de cosas y en esos momentos supongo que habrá un momento en que dirás yo no quiero morirme, yo soy joven.

Rosi: Las personas así, lo que buscan es un motivo por el que vivir.

Susana: Sí, ya lo sé.

Rosi: ¿Y qué motivo pueden encontrar?

Luis: Nada.

Rosi: Que a lo mejor el simple hecho de salir al día siguiente al cine, pero una persona así no puede...

David: Ese no es el caso, ese puede ser el caso de una persona que se quiere suicidar porque no tiene motivos.

Susana: Pero quiere vivir.

David: Pero ya no tiene motivos, si se va a morir.

Susana: ¿Qué no tiene motivos? Esa persona tiene más motivos que tú.

David: O sea no, al revés, espera, que me he equivocado, sí que los tiene pero no puede realizarlos porque se va a morir.

Susana: Sí, se va a morir, pero...

Olga: Si él tiene una esperanza de vivir, él sabe que no puede hacer nada, pero le gusta mirar a las personas, tiene ilusión por vivir aunque él no pueda hacer nada, entonces ahí no se puede...

David: Entonces ya diría que no se muere. Es que eso es de la persona y como tú no sabes lo que piensa de verdad...

Olga: Mira el caso de la mujer ésta que nos pusieron, la mujer que quería morir.

Rosi: Para mí lo peor sería morirme con dolor, todavía peor, todavía si me dijeran que me voy a morir poco a poco, pero sufriendo todavía más...

David: A ver, vamos a cambiar el tema.

Rosi: Sí, sí.

David: Algún tema de injusticia, es que yo no estoy muy puesto...

Rosi: No sé.

Susana: No hace falta irse a otro país, la injusticia puede verse aquí mismo.

Manolo: Con los gitanos.

Rosi: Los gitanos, pero es que los gitanos....

Susana: Pero habrá gitanos que quieran integrarse.

Luis: ¡Pocos!

David: Digo a los que no hablan, ¿no creéis que eso habría que mirarlo desde las raíces de por qué ha pasado?

Susana: Porque siempre los hemos tenido marginados.

David: Sí, ¡es que siempre tengo que hablar yo! Los gitanos, puede ser que antes, no sé por qué, puede que por cultura o por sus costumbres, los habíamos marginado y ahora a lo mejor no son tan malos. Han sido personas normales y se han querido meter en

esta sociedad, no los hemos dejado y ¿qué ocurre ahora?, pues que ahora se rebelan y son muy malos, por lo menos a nuestros ojos.

Rosi: Los gitanos son una minoría y generalmente una minoría se debería adaptar a la mayoría.

David: Ahí tienes a los negros.

Rosi: Pues yo no soy racista, pero yo no me casaría con un gitano.

Olga: ¿Es eso ser justo?

Rosi: Pero es que eso es diferente, los negros no decidieron ir a América, se los llevaron los blancos. ¡Claro!, ahora se ha acabado la esclavitud y ya no les interesa tener a los negros.

Olga: Los gitanos es una cultura, bueno la consideramos inferior.

Susana: Pero no es inferior.

Olga: Pero es su cultura.

Rosi: Yo sólo sé que a los gitanos se les ha dado las posibilidades de integrarse en esta sociedad y no quieren. ¿A ti te gustaría atentar contra nuestra libertad también?

David: Porque nosotros aceptamos atentar contra la suya, es lógico que se rebelen, lo que pasa es que nosotros somos muchos más, los payos somos muchos más, ¡pues claro!

Rosi: Pues no, lo que no puedo soportar es que vaya a mi clase una niña con piojos, que no se lave y hecha una piltrafa.

David: Pues date cuenta que puede ser culpa suya o puede ser culpa nuestra.

David: Tienes que tener en cuenta que ha sido culpa tuya.

Rosi: O que vas ahí, por el barrio ese y toda la basura por ahí tirada en las calles y los restos de la fruta tirada.

David: Y su comportamiento.

Rosi: ¿Tú te has preguntado si les gusta vivir así?

Susana: En los pisos altos.

Rosi: En los barrios de chabolas.

David: Su comportamiento.

Manolo: ¡No me digas!, o sea es que yo me avergüenzo.

Rosi: ¡Yo qué sé!, yo pasaba por un descampado, cuando iba al dentista y era todo un descampado de chabolas, de cajas, de tablas, de plásticos, todo, todo como un pueblo, ¡si tú ves eso bien!, yo creo...

David: Tienes que pensar que ese comportamiento que ahora tienen ellos, ha sido antes, no ahora; bueno, ahora también, su comportamiento es una réplica de lo que hemos tenido con ellos. Date cuenta, aunque tú no lo hayas tenido lo hemos tenido nosotros. Tienes que darte cuenta a la hora de juzgarlos de que muchas veces la culpa es nuestra.

Rosi: No, yo creo que les hemos dado muchas posibilidades de integrarse en un colegio a los niños.

David: Y si ahora no quieren, tienen razón porque nos hemos pasado mucho con ellos.

Susana: ¿Y si ellos quieren tener una escuela para ellos?

David: ¡Tampoco es eso!

Susana: Es que, ¿por qué tienen que meterlos en los pisos, si ellos no quieren vivir en ellos?

Rosi: ¿Y dónde los tienen?

Susana: Pues que hagan casas bajas, ¡que más les da!

Rosi: Lo que pasa, maja, es que no hay sitio en Madrid para tantas personas. En el mismo terreno que pueden vivir cuatro familias pueden vivir catorce o veinte, no pueden hacer eso. A mí también me gustaría vivir en una chalet.

David: Hay mucha injusticia.

Rosi: Es que no hay sitio en Madrid, ¿qué quieres, que nos vayamos a vivir a los

Pirineos?

Susana: Pues que se los den a los pobrecillos, hay más sitio donde están ellos, pues que los hagan.

Rosi: Pero si es que el problema es que ahí querían hacer pisos, ahí en el terreno de las chabolas querían hacer pisos.

Susana: ¿Y ellos a dónde van?

Rosi: Ahí también, vale, voy a tirar mi piso y me voy a hacer mi casita, mi chalet, pero es que eso no puede ser.

Luis: Yo creo que la minoría debe adaptarse a la mayoría y no la mayoría a la minoría.

David: Pero la mayoría podría ayudar a la minoría.

Susana: ¡Exactamente!

Luis: Pero tiran las chabolas y le dan piso y luego vienen y venden los pisos.

David: Hay que ayudarles porque es que a mí también me jode que sean así. Pero es que tengo que ver que hemos sido nosotros los payos, la mayoría, los culpables de ello. ¿Y qué tengo que hacer? Pues callarme, callarme porque aunque hay veces que la gente no se calla y explota, porque a veces se pasan y ahora aunque nosotros queramos remediarlo, pues es muy difícil y ahí está el tema. Es muy difícil remediarlo, porque ya...

Susana: Sí, porque si en un principio los hubiéramos aceptado, pues ahora, pues haz lo que quieras.

David: No, pero estas injusticias del mundo...

Raúl: Yo conozco a gitanos que se han integrado.

Rosi: Yo también.

David: Y gitanos que por menos...

Raúl: En mi casa los pisos están llenos de gitanos y no hay ningún problema.

Rosi: ¡Jo! lo que no puede ser es que los gitanos es que no aceptan nada, no aceptan normas de comunidad.

Susana: Porque nosotros tampoco les hemos aceptado a ellos.

Rosi: Yo si que les acepto, pero es que igual que yo para integrarme en esta sociedad tengo que estar de acuerdo, tengo que respetar unas normas, ellos para integrarse también tienen que respetar unas normas. La diferencia es que yo sí quiero y ellos no. La posibilidad es la misma, o sea las posibilidades de los dos son iguales, yo las acepto y ellos no.

David: También hay payos que no las aceptan y también hay gitanos que las aceptan.

Susana: Ahí está.

David: Y lo mismo consigue integrarse o a lo mejor no lo consigue.

Rosi: Hay payos y gitanos marginados.

David: Los gitanos, lo que pasa, es que tienen un modo de vida muy rarillo, pero yo conozco a gitanos que tienen dinero.

Susana: ¡Claro!

David: Y tienen unos valores muy pobres, a lo único que aspiran es a un coche nuevo.

Rosi: Sí.

David: Todos.

Rosi: A una furgoneta.

David: Yo me acuerdo haber visto, estar viendo coches, llegar un gitano con siete millones en un saco, ¡pum, pum, pum, toma! Con siete millones ya ves tú, tendría para comprarse una casa, comer bien y todo y vestir bien. Prefieren una chabola inmunda, que ya ves.

Rosi: Luego tienen a los niños...

Susana: Hay de todo. ¿Tú no te compras un vídeo?, ah pues tú aspiras a eso, si

quieren comprarse un coche, pues déjalos. Hay payos que no tienen para comer y se compran un coche, vídeo y su chalet.

David: No sabes tú lo que hay por ahí. Hay mucha gente que tiene mucha fachada y luego llegas a su casa y está la nevera siempre vacía.

Susana: *Yo lo sé porque tengo familia, que tienen vídeo y todo, pues mejor pasar* de todo eso y arreglar un poco la casa.

Rosi: A ver.

David: Donde esté la nevera llenita...

Luis: A lo mejor prefieren tener un Mercedes y comer poco.

David: Pues ya ves qué valor. ¿Y tú crees que ese es un valor? Es un valor bajo.

Rosi: *Como a los niños que viven ahí, maja, que tienen a los niños casi en invierno* con un jersey, con nada de ropita, sin nada, descalzos, que no paran de ir al portal. Los tíos ahí todos en el banco sentados y con la furgoneta y eso; y tienen a los niños, pues eso, que los lavarán ahí, ¡cuando llueva!

David: Ahora, responsabilidad. A ver si no hubo algo así de una noticia, de que un alcalde andaluz se había quedado con dinero.

Susana: ¡Ya, hay tantos de esos!

David: *Bueno, gente que se aprovecha de la posición en que está.*

Raúl: Tráfico de influencias.

David: Una irresponsabilidad es aceptar un cargo alto y no saber llevarlo.

Susana: Pero eso es que...

David: Falta de responsabilidad.

Susana: ¡Te vas a la Moncloa y allí lo ves!

Olga: Ya, pero digo un caso concreto.

David: Sí, ya sabemos que los hay, pero estoy diciendo un caso concreto, estoy buscando un caso concreto, haberlos los hay. Pero eso es un caso de injusticia, eso no es una responsabilidad.

Susana: Bueno pero estamos dentro de la...

David: Pero estamos hablando de la responsabilidad y la irresponsabilidad, ese hombre era irresponsable, pero yo digo un caso de irresponsabilidad en un cargo.

Luis: Por ejemplo, el tío ese que tenía un hotel, el presidente del Atleti construyó la base con pocos cimientos, para ahorrar dinero y luego, claro, el hotel se vino abajo.

Rosi: ¡Qué tacaño!

Manolo: Eso es tener mucho morro para poder ahorrarse mucho dinero.

Susana: También está lo de los niños que dejan abandonados.

Olga: Sí, pero las circunstancias que les llevan a ello...

David: Eso no es moral.

Rosi: No, porque si tú eres responsable para hacer un hijo, eres responsable para tenerlo, porque si no quieres tener un hijo...

Susana: Hay remedios suficientes para no...

Rosi: Sí.

David: Ahí está el aborto.

Luis: Aborto libre y gratuito.

Susana: No sé, yo conozco a gente que se ha dejado al hijo en el colegio de monjas, pues hay una madre que ha abandonado a su hijo, tenía cuatro hijos y ¡claro como no tiene dinero, no lo puede mantener!

David: Es falta y si no que aborte, ahí está el criterio moral, que aborte o no.

Susana: Antes de abortar hay un montón de medios.

David: Pero también esos medios a veces fallan.

Susana: Bueno, pero hay gente que ni se preocupa.

David: ¡Falta de responsabilidad!