

JARAMILLO, Luis Guillermo. Ética como sujeción o como acción dialógica: Un recorrido por el concepto de la ética como posibilidad para comprender a los niños y niñas como sujetos de derechos. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio-Diciembre de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2005 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

ÉTICA COMO SUJECIÓN O COMO ACCIÓN DIALÓGICA: UN RECORRIDO POR EL CONCEPTO DE LA ÉTICA COMO POSIBILIDAD PARA COMPRENDER A LOS NIÑOS Y NIÑAS COMO SUJETOS DE DERECHOS¹

Luis Guillermo Jaramillo Echeverry
ljaramillo@unicauca.edu.co

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Universidad del Cauca
Popayán – Colombia

*La ética no es una señora
que da premios o castigos, es
la que abre horizontes de libertad*

Comprender el escenario de lo ético, implica establecer nuevas y constantes formas de mirar lo humano, es dimensionar la trascendencia de una educación que vaya al encuentro del hombre y la mujer con el mundo desde el reconocimiento de su propia subjetividad. A continuación, se presenta un recorrido por el concepto de lo ético y sus implicaciones en los niños y niñas asumidos en la modernidad como sujeto de obediencia y recientemente como sujetos de derechos.

1. Un breve recorrido por el campo de la ética

1.1 La Ética de la felicidad o la virtud del buen vivir

Para Aristóteles, la ética está relacionada con el buen vivir o bienestar, se encuentra unida a la formación en tanto el niño y la niña necesitan de normas para llegar a ser lo que son: un hombre. El niño es potencialmente un hombre adulto. Pero que el niño crezca no significa necesariamente que llegue a ser un hombre tal como debe ser un hombre. Y un hombre debe ser como la forma o la esencia de hombre. La forma o esencia de hombre es la norma. Tener una norma es tener una prescripción de cómo deben ser las cosas (Hartnack, 1994: 51).

1 El presente escrito fue parte de la revisión teórica de la investigación “La Educación Física: ¿Un problema de preparación o seducción? Texto escrito en co-autoría con los profesores Napoleón Murcia Peña y Henry Portela Guarín. Armenia: Kinesis, 2005.

Esta posibilidad de adquirir normas, era posible por la virtud o adquisición de virtudes que dotaban al niño y la niña (potencialmente hombre) de una vida plena o completa en un estado que necesariamente debía ser bueno; entre las muchas virtudes a adquirir, Aristóteles menciona la fortaleza, la templanza, la justicia, la liberalidad y la gentileza; virtudes que sólo pueden poner en práctica los seres racionales en el buen vivir. Estas virtudes deben hacerse con agrado, puesto que no se puede decir que un hombre sea justo si sus actos, aparentemente justos, se realizan a disgusto. Para Aristóteles, el criterio de un hombre justo, es que se complazca en realizar actos justos. Si la virtud lleva a la acción, el placer la consume. El carácter adecuado del niño que será hombre, es poseer la disposición para actuar según la virtud.

Este accionar de la virtud, encuentra su realización a través del deber ser o la norma; sin embargo no es la norma o el deber como la consideramos en Occidente; la virtud no significa deber u obligación moral. *“En Aristóteles, la virtud es lo que constituye la vida completa; es la condición necesaria para la mejor vida posible. Cualquier otra forma de vida no alcanzaría la norma de la vida humana”*. (Hartnack: 1994: 55). La norma es asumida como posibilidad de actuar sin coacción y sometimiento, es una norma que lleva en sí misma el gusto de realización humana, a una vida plena sin sometimientos y esclavismos impuestos para sí mismos o para otros. En nuestras sociedades, la norma como deber moral ha sido desdeñada como principio de sometimiento y coerción con la justificación ramplona del «como debe ser» o «así debe ser».

1.2 *Ética y fe cristiana*

Posterior a los griegos, en los siglos XII y XIII vendrían el dominio de una Ética Cristiana, impulsada como fuente de virtud a través de una vida que busca el ascetismo, el martirio, la fe, la misericordia, el perdón y el amor no erótico; aspectos que los filósofos de Grecia apenas habían considerado como importantes. El cristianismo de estos siglos, era la norma infundada por el miedo a la condenación, a la santa inquisición, a la persecución de herejes y ateos que corrompían la buena moral de la sociedad. Tomas de Aquino fue uno de sus principales exponentes, trasladando a la iglesia parte de los principios aristotélicos; éste los puso a su servicio apoyando los conceptos de pecado original y redención por medio de la gracia divina.

1.3 *Ética y Conocimiento en el empirismo de Locke*

Locke (1632–1704) plantea un distanciamiento de la ética cristiana cuando intenta eliminar el autoritarismo de la sociedad en todas sus formas: teológica, metafísica y política. Locke, ofrecía un conocimiento empírico y un orden civil basado en el pacto social; para él, la ética tiene que ver con el conocimiento que adquieren los sujetos por medio de la sensibilidad (los sentidos), que en cierta forma, los libera de prejuicios; conocer, es examinar la capacidad estrictamente humana, libre de ataduras que la pretenden extender, pero que a la postre terminan por oprimirla y dominarla. (Serrano, 2004).

Locke trata el problema de la ética como conocimiento; incluso, la coloca en pie de igualdad con un conocimiento matemático y racional; su interés, radica en buscar el origen de las ideas de una ética ilustrada con el fin de distanciarse de los moralismos de la iglesia cristiana, de un confesionalismo metafísico y llegar así a una legislación racional; así entonces, *“Locke, en tanto filósofo ilustrado, busca acabar con el dominio de los fieles por parte de los sacerdotes de distintas iglesias y sectas que señalan tener*

una com unicación con Dios (...) para él, todo esto no es más que una forma de poder” (Botero, 2004: 53).

Distanciado de los autoritarismos eclesiales, Locke en los dos tratados sobre el gobierno (1689), cuestiona la autoridad masculina (patriarcal) de padres sobre los hijos, así como el poder del padre sobre toda la familia - como si la madre no lo compartiera; por el contrario, éste filósofo considera *“que la mujer tiene la habilidad de la razón que le da derecho a igual voz que al varón”* (Serrano, 4), consideración contraproducente para su época, ya que se obtenía la autoridad sobre el otro (mujer - niño) por el sólo hecho de ser adulto varón.

Locke intentó promover una vida civil alejada del ascetismo y la creencia ciega en santos cristianos. Planteó una sociedad que necesita ser educada é ilustrada; una sociedad que ponga freno a los impulsos naturales de la condición humana; proceso que debe iniciarse desde la más tierna edad. *“Locke distribuye la crianza física en función de los fines propuestos: fortalecer el cuerpo para resistir la fatiga, crear destrezas corporales y hábitos de endurecimiento corporal, así como conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu”* (Martín Nicolás, citado por Galantini, 2001). Locke, iniciaría el camino que conduce a la libertad de un individuo autónomo e ilustrado por medio de una Educación racional, cuyos fines morales estén en concordancia con un correcto actuar social.

1.4 Ética e ilustración

Posterior a Locke, llega Kant (1724 – 1804) y con él, la pregunta por la ilustración. Kant imprime el sello de una ética adulto-céntrica que promueve la formación por un sujeto experto. Para él: *“la ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. Minoría que significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía del otro”* (Kant, 1993: 17).

Con Kant y la ilustración, se promulga el ejercicio de salir de la ignorancia y el pre-jucio; se invita a la emancipación de un hombre inculto que nace heterónimo; que necesita ser educado con el fin de moverse en ambientes de libertad en una sociedad que demanda de él la justa proporción (racional) de las cosas. Educarse en la ilustración, es la posibilidad de no caer en el engaño y la ilusión; por ello, debe darse forma a aquellos que se encuentran en «minoría de edad», considerados como no ilustrados (los niños y las niñas):

La figura de la minoría de edad que utiliza Kant para caracterizar a los no ilustrados, alude sin duda a un escaso e insuficiente desarrollo intelectual que mantendría a los ignorantes y perjudicados en un estado de desarrollo comparable al de un niño. La razón plena es adulta (...) Para Kant: todo ámbito de lo pensable es razón (Botero, 2004: 80).

El concepto de niñez en la ilustración es la imposibilidad de ser sujeto para la sociedad; ser niño y niña es ser iletrado, no estar formado en las buenas costumbres de la razón, encontrarse en medio de la superstición; con Kant, la Educación reviste de gran importancia en la cultura y la sociedad, específicamente, en las clases letradas de la burguesía.

Éticamente, el niño y la niña deben responder a la norma del buen entendimiento, de las proporciones, de una razón práctica que lo impulsan a ser un «buen hombre»; hombre libre, en tanto la libertad lo hace no dependiente del otro y lo lleva a actuar con responsabilidad, debiendo para ello, hacer uso de la sujeción de su propio yo perfectamente modelado; con

la ilustración, se ingresa a los límites del «así como debe ser». *“El hombre libre, por definición ético, es aquel que genera su conducta a través de decisiones incausadas; es decir, sin tomar en cuenta los requerimientos sociales en el que sujeta su conducta al deber que genera la conciencia moral”* (Botero, 82). Se percibe así una niñez impostada y servil en sujetos de obediencia, ya que las normas del comportamiento ético se encuentran afincadas en los cercos de una razón universal.

Kant en su Tratado de Pedagogía, plantea los fines de una educación que - según Vargas Guillen - tienen como finalidad la ilustración de los niños y niñas más que su instrucción, objeto último de la educación. Los fines planteados por Kant en su tratado son: disciplinar a los hombres; cultivarlos en el obrar de todos los fines posibles; hacerlos prudentes para que puedan vivir en sociedad; y moralizarlos para que elijan siempre los fines buenos aceptados por todos y cada uno de los hombres. *“Ello impone que la educación busque el endurecimiento de los niños a hacerlos capaces de sobrellevar las contingencias de la vida para que como adultos todos los seres humanos sean capaces de vivir el deber por el deber.”* (Kant citado por Vargas Guillen, 2004). La ética en la ilustración se subsume completamente en los confines de una razón hegemónica que envuelve el tiempo y el espacio en un absoluto objetivo.

1.5 Ética y psicología: Piaget y Kohlberg.

La Psicología empezó a estudiar la dimensión ético-moral como parte constitutiva del ser que rige su mundo vital o mundo de la vida. Uno de los autores más influyentes en esta disciplina fue el psicólogo y pedagogo suizo Jean Piaget (1918 – 1980); autor ampliamente conocido por sus trabajos del desarrollo de la inteligencia en los niños. En el campo de lo ético-moral, Piaget creyó encontrar en los niños y niñas más pequeños una moral heterónoma relacionada con la experiencia de “la presión intelectual de un yo superior sobre un yo inferior”; es decir, la heteronomía como actos de obediencia por parte del niño y la niña frente a la orden impartida por un adulto, sea este profesor, padre/madre o sacerdote. *“Desde el punto de vista infantil, cualquier acto que responda a una “obediencia” a los adultos es bueno, así como cualquier acto no conforme con las reglas establecidas por el adulto es malo. En otras palabras, lo «bueno» estaría relacionado con la obediencia a la autoridad. Por el contrario, Piaget encontró en los niños más avanzados, una actitud crítica respecto de las órdenes de autoridad impartidas por los adultos”* (Citado por Castorina, 2003: 19). De este modo, el desarrollo ético y moral en Piaget corresponde a procesos mentales que hacen los sujetos en el reconocimiento de normas en una sociedad.

Por otra parte, Kohlberg recoge la teoría Piagetana para plantear que el desarrollo moral en los niños es socialización, internalización o aprendizaje de normas y cultura; Kohlberg coincide con Piaget cuando afirma que el Desarrollo ético-moral del sujeto *“da cuenta de las representaciones mentales, respecto del orden social y normativo en que viven, en términos de juicios, criterios y actitudes que se configuran en estructuras mentales de acción sobre objetos del mundo externo”* (Erazo: 2001:5). Sin embargo, Kohlberg toma distancia de Piaget cuando afirma que la moral de los niños y niñas no responde tanto a procesos de obediencia influidos por una orden superior aunque si la condicionan; estos responden más a órdenes impartidas por parte de la autoridad por miedo al castigo. Así, el niño y la niña consideran como buenos y malos los comportamientos que están regulados por las sanciones y obedece en consecuencia” (Kohlberg, citado por Castorina, 2003: 20).

Pese a las diferencias entre los dos autores, cabe decir que ambos se mueven en el principio categórico Kantiano que parte de la universalización de una razón que empuja a la emancipación del individuo de una moral heterónoma hacia el ejercicio de una autonomía reconocida en la edad. Piaget y Kohlberg etapifican jerárquicamente, a manera de escalones, los procesos por el cual el niño y la niña adquieren ascensos cognitivos y morales en su proceso de desarrollo. Kohlberg presenta el concepto de estadio como posibilidad para entender los juicios morales como parte del desarrollo ligado a estructuras de argumentación al dar razón de sí, concepción ligada al esquema direccional de progreso.

1.6 Gilligan y la ética del cuidado

Frente a la posición etapificada del desarrollo moral propuesto por Kohlberg, Gilligan (1994) expone otra posibilidad dentro del campo del desarrollo moral centrada no en una ética del juicio sino del cuidado, que poco tiene que ver con juicios morales jerarquizados.

Gilligan sostiene en varios estudios *“que las cualidades consideradas necesarias para la vida adulta— capacidad de pensamiento autónomo, toma de decisiones claras y acción responsable – son las que suelen asociarse a la virilidad y considerarse indeseables como atributos del ser femenino”* (1994: 39). La autora cuestiona como los juicios morales de Kohlberg son excluyentes y responden más a una ética de justicia androgenizada, esto en razón que, según las investigaciones, las mujeres obtenían menor puntuación en los estadios propuestos por Kohlberg; incluso, con los años retrocedían de estadio. Frente a estos resultados, la autora considera que existe una ética distinta a la de la justicia del juicio moral; es la ética del cuidado en la mujer, la cual no ha sido reconocida por una sociedad que se basa en el «trato justo» y en un principio de igualdad que tiende paradójicamente excluir y segregar al otro como diferente.

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, pasa a depender. Pero mientras que 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 (Gilligan, 1994: 38).

La perspectiva ética de Gilligan, no sólo ha servido para visibilizar el papel de la mujer en nuestras sociedades occidentales, sino también, para mostrar una mirada diferente del desarrollo moral, del cual debemos aprender también los hombres. Mientras que la ética de la justicia precedida de la premisa de igualdad, una ética del cuidado se apoya en la premisa de la no-violencia: no se debe dañar a nadie. Esta posibilidad, puede ser una salvación al salvajismo de guerras intestinas en las que hemos caído; llegar de esta manera a “un entendimiento modificado de Desarrollo Humano y una visión más generativa de la vida (Gilligan, 282).

1.7 Fundamentos de una ética protomoral

Adela Cortina cuestiona la visión unidireccional que ha tenido la ética heredada de un neokantismo impulsado por autores como Kohlberg y Rawls; afirma categóricamente que *“la peor desgracia de América Latina es que nuestros filósofos son kantianos”*. Sus fundamentos teóricos, se apoyan en autores como Xavier de Zubirí, José Luis

Aranguren y Diego Gracia, quienes consideran la ética desde una perspectiva antropológica; para ellos, todo ser humano se ve obligado a conducirse moralmente (lo que ellos denominan como protomoral), se alejan del concepto de desarrollo moral como contenido. La justificación de este planteamiento es que:

El hombre responde a la suscitación que le viene del medio a través de un proceso en el que se distinguen los siguientes pasos: 1) La realidad estimulante por la que se sienta afectado; 2) la respuesta ante el estímulo le abre un conjunto de posibilidades entre la que ha de elegir la que quiere realizar; y 3) su elección por una opción le obliga a justificarla; es decir, ha hacer un ajustamiento a la realidad (Cortina, 1995:6).

El fundamento de la construcción moral en el sujeto está dado por la capacidad que tiene éste de construir y estar en la realidad, de la cual surge cantidad de posibilidades que lo obligan a elegir y a justificar dicha elección. Además, la posibilidad de elección - entre más amplia mejor - implica el desarrollo de la capacidad creadora cuando la persona tiene un mayor campo de posibilidades a su alcance. A su vez, la opción escogida debe ser justificada, lo que impulsa al sujeto a responder desde donde operó dicha elección para que ésta haya sido considerada como buena.

De Kant, Cortina recoge la posibilidad de desarrollo moral a partir de la capacidad de darse leyes así mismo desde la intersubjetividad; desde esta perspectiva, se pone en juego no sólo la relación dialógica promovida intersubjetivamente, sino que también la subjetividad. Si bien Cortina se apoya en Kant en la asunción de una ley moral, su presupuesto es más una ética del discurso en el que se coloca en cuestión no sólo la ley moral, sino también las normas comunitarias de los sujetos implicados en dichas leyes. Así: *“para que la norma sea correcta, tiene que haber participado en el diálogo todos los afectados por ella, y se tendrá por correcta sólo cuando todos – y no los poderosos o la mayoría – la acepten porque les parece que les satisfacen los intereses universales”* (Cortina: 1995: 16).

2. Ética y Educación: Por una persona con altura humana

Después de haber realizado en forma general este recorrido por el concepto de la ética, nos podemos preguntar entonces, ¿cómo educar moralmente? ¿Cómo fundamentar una educación de la moral que reconozca a los niños y niñas como sujetos de derechos y no carentes de necesidades?

Para Cortina, la expresión «moral» significa ante todo, la capacidad de enfrentar la vida frente a la «desmoralización»; es decir, adquirir un alto grado de moral. Esto fundamenta la posibilidad de Altura Humana, la cual no viene dada del exterior sino de su subjetividad; esto se traduce en un desarrollo adecuado del autoconcepto y la autoestima. Autoconcepto como la capacidad de auto-poseernos y construir nuestro propio proyecto de vida.

El proyecto de vida como la búsqueda constante de felicidad, la cual se consigue a través de la formación del carácter. El proyecto de vida no es algo que se consigue individualmente, sino que en él intervienen otros y otras que también poseen sus propios proyectos, por tanto se necesita de la acción dialógica como condicionante de reconocimiento y afirmación; como capacidad de construirse con el otro; es un derecho

a crecer juntos teniendo como base, una ética mínima de entendimiento. Para Cortina una educación de lo moral estaría fundamentada en tres principios a saber:

1. La realización humana como logro de felicidad, la cual se consigue con un alto grado de autoestima y autopoicionamiento de sí, esto permite al sujeto configurar su proyecto personal.
2. La posibilidad de entrar en diálogo con otros como opción de crecer juntos a través del reconocimiento y la afirmación.
3. Poseer unos universales mínimos que den cuenta de la realidad en que vivimos, sopesarlos, y ponerlos en relación desde los mismos sujetos implicados que construyen su propia realidad.

Estos principios se encuentran en concordancia con los factores actitudinales valorativos propuestos por Ausubel y desarrolladas por De Zubiría (1995) para interpretar la complejidad de relaciones que se entrecruzan en el ámbito educativo investigado. De Zubiría sugiere analizar una educación de lo ético a partir de un modelo que parta de reconocer tres grandes factores: un factor yoico, un factor asociativo y un factor cognoscitivo.

El factor yoico tiene que ver con la competitividad, el autoconcepto, la necesidad de lograr metas altas, status y realización; la manera de identificarlos se da desde el autoconcepto, el liderazgo y la necesidad de logros; es decir, con Altura Humana desde los planteamientos de Cortina (1995). De Zubiría parte de dos apreciaciones: La primera hace referencia a la necesidad de amor que requiere el ser humano, la segunda cuando retoma a Beer (1978) quien dice «lo que un niño sabe y piensa sobre si afectará sus interacciones con los demás personas»

El factor asociativo, hace alusión a características y valores particulares como la solidaridad, la interacción social, la empatía, el servicio y ayuda a los demás; la manera como se manifiesta tiene que ver con la relación que se tiene con los compañeros, con los adultos; es la capacidad para ser solidarios y para interactuar. Significa que se parte de reconocer que el ser humano requiere de los otros.

El factor cognoscitivo trabaja el significado de conocer, comprender e indagar fenómenos naturales, sociales y tecnológicos; sus formas de expresión son el interés por el conocimiento, las participaciones en clases, la persistencia por lo que se hace, y las elaboraciones. Para Schukina, citado por De Zubiría (1995) este interés cognitivo es un potentísimo estímulo para que el niño y la niña se conviertan de objeto de la educación en sujetos de la misma, motivados por su propia Educación.

Estos factores no son ajenos a las relaciones educativas, por el contrario, requieren re-pensarse para que el mismo estudiante defina su proyecto de vida, de ahí que sea tan importante descubrir procesos educativos que generen valores y actitudes que permitan la formación de los sujetos lejos de una autonomía individual y segregacionista. Por ello, es tan importante el papel que juega la sociedad con sus distintos grupos: familia, barrio y escuela. Esta última como catalizadora de todo ese microcosmos cultural en el que están inmersos los niños y las niñas; en la escuela, ellos poseen motivaciones o desmotivaciones, aprenden normas o las rechaza, asimilan valores que se constituyen

en una maraña que les permita forjar la capacidad de decidir en grupo. La ética no sólo se enseña, se transmite por contagio.

Para Virginia Caputo, los niños y las niñas son agentes activos en la construcción de sus culturas, como vimos anteriormente, la Psicología nos presenta a los niños y jóvenes culturalmente incompletos, a través del paso de sus etapas biológicas, niveles de desarrollo e instancias de socialización, con el fin de ser parte de la catalogada sociedad adulta. Muchas veces, lo que expresan los niños y las niñas son el reflejo de las habilidades y conocimientos de los adultos, que más tarde son transformadas para ellos ser parte del mundo adulto, con esta acción, se convierten en *“reproductores culturales receptáculos de la enseñanza adulta”* (Caputo, citada por Marín y Muñoz, 2002: 25).

Los niños no deben verse como sujetos que saben menos, ni como incompetentes, sino como sujetos que viven en un mundo distinto al nuestro; ellos con sus acciones, pensamientos y sentimientos, pueden llegar a enriquecer nuestro medio cultural. Desde la historia, se ha concebido a los niños y niñas como seres ignorados, poco se les ha tenido en cuenta para el desarrollo y progreso de su sociedad, es el adulto el que da las pautas para la construcción de la cultura y que posteriormente esperan a que los menores se acojan a los parámetros establecidos.

Los padres/madres buscan que sus hijos en la escuela adquieran conocimientos y se formen ética y moralmente, sin llegar a imaginar que este espacio conlleva al niño y la niña a encontrar no sólo conocimientos, sino que encuentren puntos de vista distintos al que llevaban en la familia; la escuela no es sólo el espacio donde el docente tiene la razón, también es el lugar donde el niño y la niña crean y recrean formas de ser y estar a través de la interacción que establecen con otros. La escuela no es sólo fuente de conocimientos y técnicas racionales, ella también es portadora de relaciones que no necesariamente tienen que ver con la razón; en ella también se manifiesta la sensibilidad y el afecto. Por tanto, se necesita de una escuela que forme personas y ciudadanos y no sólo «expertos»; es decir, que desarrolle saberes transdisciplinarios y no disciplinas y esquemas abstractos que sólo tienen valor para ella” (Tenti Fanfani, 2000: 72).

Una oportunidad es reconocer que se encuentran ingredientes que sazonan o dan sabor al mundo escolar como el Recreo, el Juego, la Educación Física y el Deporte, factores importantes de aprendizajes motricios². Estos factores de relación escolar ocupan un lugar privilegiado en la vida del niño y la niña como potencialidad para enriquecer una vida ética que se funde en la interacción. En las clases de Educación Física, por ejemplo, el profesor tiene la oportunidad para formar en convivencia, en el saber ganar y saber perder, de poner en práctica valores que se escriben en el cuaderno de ética como la participación, el respeto y la tolerancia; valores que se hacen realidad en la intersubjetividad de los niños y las niñas en medio del juego que promueve la Educación Física.

2 Trigo y colaboradores al respecto considera que no se debe hablar de motriz, sino de Motricidad como *“una vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo para el ser humano desde una perspectiva intencional donde se vivencia el ser cuerpo y no sólo el tener cuerpo”*. El término motricio es relativo a la motricidad. En: (Creatividad y Motricidad. INDE, 1999:105)

BIBLIOGRAFÍA

BOTERO, Darío. Discurso sobre el Humanismo. 1a. Edición. Bogotá: ECOE Ediciones, 2004. ISBN 958-648-378-9.

CASTORINA, José Antonio. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

CORTINA, Adela. La Educación del Hombre y del ciudadano- En: Revista Iberoamericana de Educación. No 7 (Enero – Abril, 1995). Editada por la OEI.

CORTINA, Adela. Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica. Madrid: Tecnos Editorial S.A., 1996.

DE ZUBIRÍA SAMPER, Miguel. Formación de valores y actitudes: Un reto de las escuelas del futuro. Primera Edición. Santafé de Bogotá: Magisterio, 1995.

ERAZO, Edgar Diego. Desarrollo Moral, ética ciudadana y construcción de valores. En: Modulo de Desarrollo Humano. Maestrías en Educación y Desarrollo Humano. CINDE – Universidad de Manizales. Manizales (Caldas), 2001.

GALANTINI, Guillermo. Cuerpo y salud en la modernidad: origen del surgimiento de la educación física. En: Revista digital efdeportes [en línea]. Año 7, No. 36 (2001). Disponible en Internet: <<http://www.efdeportes.com>>

GUILLIGAN, Carol. La moral de la teoría psicológica del desarrollo femenino. Cambridge: Harvard University Press. 10 re-impresión. 1994.

HARTNACK, J. Breve historia de la Filosofía. Madrid: Colección Teorema, 1994.

KANT, I. Respuesta a la pregunta: ¿qué es la ilustración? Madrid: Tecnos. 1993.

MARÍN, M y MUÑOZ, G. Secretos de mutantes: música y creación en las culturas juveniles. Bogotá: Editorial Siglo del Hombre, 2002. ISBN: 958-665-049-9.

SERRANO, G. El Antiautoritarismo de Locke. En: Diario Nacional, Bogotá, (13, Noviembre, 2004); Lecturas de fin de semana. Editorial EL TIEMPO.

TENTI, Emilio. Culturas Juveniles y Cultura Escolar. En: Revista Colombiana de Educación. No 40-41. (2000). p. 61-74. ISSN 0120-3916

TRIGO, E. et.al. Creatividad y Motricidad. Barcelona: Inde, 1999.

VARGAS GUILLÉN, G. Kant y la pedagogía: fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo moral. En: Memorias del TERCER COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE CURRÍCULO (3: 2004: Popayán). Memorias del Tercer Coloquio Internacional sobre Currículo. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2004.