



[Cierre de edición el 01 de mayo del 2014]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Dilemas morales para contextos rurales: Construcción y validación en básica secundaria de una institución educativa colombiana

Moral Dilemmas for Rural Contexts: Construction and Validation in a Colombian Secondary School

*Fabio Enrique Barragán Santos*¹

Fundación Universitaria de San Gil

San Gil, Colombia

profesorfabioenrique@yahoo.com

*Agustín David Arias Rey*²

Fundación Universitaria de San Gil

San Gil, Colombia

agustindavid.ariasrey@gmail.com

Recibido 8 de setiembre de 2013 • Corregido 28 de febrero de 2014 • Aceptado 2 de abril de 2014

Resumen. Este artículo se deriva de un trabajo de investigación cuyo propósito central fue construir y validar dilemas morales para estudiantes de contextos rurales. En una primera fase, la profesora recopiló situaciones morales de interés para sus estudiantes; en la segunda, los investigadores diseñaron dilemas atendiendo a criterios predeterminados, y en una tercera la profesora desarrolló nueve dilemas en el aula. En esta última fase el equipo analizó la información de videos, carteleras y hojas de trabajo del estudiantado, diario de campo de la profesora y registros de observación de los investigadores. Así se llegó a los resultados: quince dilemas morales; de los cuales se llevaron a la práctica nueve, y seis de aquellos resultaron válidos. Los tres que fueron declarados no válidos son susceptibles de afinamiento, gracias a los aprendizajes que la experiencia le deja al equipo en cuanto a la construcción misma de los dilemas, al desempeño de los estudiantes frente a los dilemas y al rol docente en el desarrollo de dilemas en el aula. Así se abre un panorama rico en problemas de investigación diversos relacionadas con los dilemas morales.

Palabras claves. Dilema, moral, juicio, ruralidad, básica secundaria.

¹ Especialista en Pedagogía e Investigación en el aula de la Universidad de la Sabana. Docente de Lenguaje y Didáctica en Educación Básica y Superior. Líder del grupo de investigación "Taller de Reflexión Pedagógica –Tarepe–", de Unisangil. Coordinador del Nodo Guanentá de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje y de la Red Santandereana de Docentes Transformadores -Red Hormiga-. Con experiencia en investigación en Pedagogía de la producción escrita y Educación para la ciudadanía. Sus publicaciones académicas incluyen variados libros, artículos y ponencias. Además, ha publicado obras literarias, especialmente para público juvenil.

² Psicólogo Pontificia Universidad Javeriana. Experiencia como consultor en procesos referentes al desarrollo de jóvenes y sus familias. Integrante del grupo de investigación Tarepe, de Unisangil. Fue docente del programa de Psicología de la Universidad Autónoma de Bucaramanga –UNAB–, en el área de psicología cognitiva. Ha publicado dos libros, editados por Unisangil: *La construcción de la ciudadanía: un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*; *La resiliencia en los procesos de cuidado de la salud*.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract. This paper is the result of a research project aimed at constructing and validating moral dilemmas for students of rural contexts. In the first phase the teacher compiled moral situations of interest to her students. During the second phase, the researchers designed dilemmas responding to predetermined criteria, and in the third phase the teacher presented 9 dilemmas to her class. The group analyzed the information in videos, students' posters and worksheets, the teacher's daily activity report, and the researchers' observation log. Fifteen moral dilemmas resulted at the end, from which nine were put into practice, and of those six were validated. The remaining three dilemmas that were not validated could be polished thanks to the learning experience gained by the research team in relation to creating dilemmas, the students' performance at facing dilemmas and the teacher's role in the development of dilemmas in class. This opens a new panorama full of different research problems related to moral dilemmas.

Keywords. Dilemma, morale, judgment, rural contexts, secondary school.

No es escaso ni desconocido que muchas instituciones educativas plantean en sus currículos énfasis en valores. Según se justifica, en diferentes tonos y con diversas perspectivas, porque los valores "se han venido perdiendo" y se hace necesaria su recuperación.

Si bien el interés es común, son muy diversos los medios para conseguirlo y muy relativos sus resultados, considerando que el fenómeno parece seguir creciendo. Por ello es necesario preguntarse, entre otras cosas: ¿Cómo se está educando en valores? ¿Nuestros estudiantes están "aprendiendo valores"? ¿Cómo evaluar la educación en valores?

De tales inquietudes surgió, en el equipo de investigación, la idea de estudiar el campo de la educación para la ciudadanía. El interés en este caso se enfocó en la construcción de dilemas morales, como una herramienta que permite el desarrollo del juicio moral. En una exploración inicial se encontró que no abundan dilemas morales redactados y estructurados para ser trabajados por los docentes en el aula, que aquellos pocos corresponden con situaciones propias de lo urbano y que en estos resulta difícil que se sientan involucrados los estudiantes de contextos rurales.

De allí emerge la necesidad de dilemas morales que reflejen las diversas situaciones propias de contextos rurales; que sean significativos para los estudiantes que viven en la ruralidad. Por eso se eligió una institución educativa rural³ para desarrollar esta investigación.

En este artículo se presentan los principales fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación, las acciones realizadas, los quince dilemas construidos y los resultados de su validación en el aula, reflexiones y aprendizajes derivados, y un horizonte prospectivo de la línea de investigación.

Dilemas morales: Por el desarrollo del juicio moral

Como ya se dijo, es frecuente hablar de la pérdida o crisis de valores cada vez que se abordan ciertos aspectos del comportamiento juvenil que generan preocupación y desconcierto en padres, profesores y adultos en general: *Que si ahora los jóvenes mantienen relaciones sexuales*

³ La institución está ubicada en el municipio del Valle de San José, al sur del Departamento de Santander, en Colombia, y en ella se desempeña como docente una de las integrantes del equipo de investigación.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

desde tempranas edades, estamos ante una crisis de valores. Que si ahora consumen más alcohol, estamos obviamente ante una crisis de valores. Que si se suicidan, claro, es porque estamos ante una crisis de valores. Que si ahora no hacen caso, es consecuencia lógica de que estamos presenciando una inminente crisis de valores.

Atónitos ante las amenazas de tal crisis, muchos educadores, padres de familia y adultos, en general, se esfuerzan por inculcar en niños y jóvenes los valores que, a su parecer, perdieron el rumbo, o quedaron extraviados en la maraña de una sociedad que estimula el consumo, la pronta gratificación de los deseos, el ateísmo, seguidos de un largo etcétera.

Otros opinan (...) que, aun siendo cierto que los valores tradicionales están en crisis, también lo es que nunca hubo una "Edad de Oro" de la moral, en la que todos los miembros de una sociedad vivieran de acuerdo con los valores morales, tradicionales o no. (Cortina, 1997, p. 97)

La discusión que surge desde diferentes sectores sobre la crisis de valores puede resultar exagerada, si se acepta que los valores que se añoran realmente nunca fueron adoptados por la sociedad; es decir, no se han perdido sino que jamás se han alcanzado, por lo menos al nivel de las expectativas. Quizás, entonces, una cortina de complicidad, ingenuidad e hipocresía ha hecho creer, por ejemplo, que el trabajo y la compasión son valores en boga en algunas comunidades en las que la población recibe dineros de fuentes corruptas e ilegales, inmersa en una cultura del dinero fácil.

El fenómeno, como puede verse, no es tan sencillo ni se resuelve simplemente con inculcar valores o acomodar en los proyectos educativos énfasis en valores. Tras prolongados intentos por *inculcar* valores de respeto, solidaridad y obediencia, entre otros, padres de familia, docentes y demás profesionales y autoridades comprueban que lejos de habitar en el mundo idílico de la tolerancia y la compasión, niños y jóvenes discriminan; que en lugar de construir un sentido de vida basado en el esfuerzo y la responsabilidad, a ellos les importa principalmente divertirse; que la ilusión por verlos alejados de los vicios queda sepultada por el alud de estímulos que los seducen hacia estos.

Aún así, a pesar de su frustración, no son pocos los adultos que insisten en *inculcar* valores. No encuentran alternativas diferentes a repetir una y otra vez la importancia del respeto, de la tolerancia, de la solidaridad... Pegan en las paredes de los salones de clases frases vistosas sobre la importancia de tal o cual valor. Eligen para cada mes un valor que hay que aprender. Acrecientan su discurso repitiendo frenéticamente que "uno debe ser responsable en la vida", que "tiene que aprender a ser respetuoso", etc.

Con la cantidad de palabras, consejos y papel que se han invertido en las últimas décadas procurando *inculcar* valores, ya sería hora de disfrutar de unos resultados más esperanzadores. Sin embargo, a juzgar por la información proveniente de muchas fuentes, especialmente de los medios de comunicación y de los mismos padres y docentes, parece que no es así. Tendríamos que afirmar, en consecuencia, que si bien la estrategia de inculcar valores puede ser atractiva, no es suficiente.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Es en este punto donde la teoría de los dilemas morales se constituye en una herramienta propicia para que las expectativas educativas no naufraguen. El fundamento simplificado podría ser que la sociedad (o la humanidad) desea que todos sus individuos vivan según algunos valores (respeto, amor, honradez, etc.), pero no puede vigilar ni acompañar permanentemente a cada uno de sus individuos para que lo haga. Es decir, se requiere que el comportamiento de los individuos dependa menos de si los vigilan, los descubren o los castigan. En otras palabras, se necesita que los individuos sean autónomos.

Las personas autónomas se caracterizan por:

- tener metas personales
- ser capaces de dirigirse y controlarse
- ser capaces de analizarse, evaluarse y modificarse a sí mismas. (Donoso, 2012, p. 5)

Los dilemas morales le apuestan al desarrollo de la autonomía moral más que a la obediencia. Así, si los jóvenes deciden no consumir licor lo harán porque reconocen los riesgos de hacerlo y no importará si están en presencia de alguien que los pueda sancionar o denunciar; si un conductor acata el semáforo en rojo lo hará porque sabe la importancia y el sentido de esta norma, sin necesidad de que haya un policía o una cámara que impliquen riesgo de multa.

Un dilema moral es una historia breve sobre un personaje que se enfrenta a una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. En un dilema se presentan dos alternativas de acción opuestas: ambas alternativas tienen aspectos positivos y negativos tanto para el personaje que decide, como para las otras personas involucradas en la situación. (Mejía y Rodríguez, 2004p. 42)

Esta herramienta pedagógica tiene como marco de referencia general la psicología cognitiva de orientación constructivista. Desde esta perspectiva, el ser humano es considerado como un sujeto activo que construye paulatinamente nuevas estructuras mentales, cualitativamente diferentes, a partir de su interacción con el medio (Flórez, 1998).

A partir de esta premisa general, Kohlberg (1992) –principal exponente de la teoría de los dilemas morales– concibe al ser humano como un sujeto moral cuya capacidad de deliberar sobre lo que es bueno o justo –lo que el autor denomina juicio moral– va evolucionando a través de varios estadios, cualitativamente diferentes, ligados al desarrollo cognitivo del sujeto.

Así, desde una moral preconvencional, caracterizada por sumisión y egoísmo, el individuo evolucionaría a una convencional, en la que prima lo que los demás esperan de él y sus deberes con la comunidad, para llegar finalmente al ideal de una moral posconvencional, que consiste en la actuación del individuo por convicción y fundado en principios que él mismo ha construido (Kohlberg, 1992).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

¿Qué ofrecen entonces los dilemas morales, que acaso no da la reiterada insistencia por inculcar valores? Ante todo favorecen la posibilidad de pensar y argumentar y no tan solo de obedecer. Es decir, estimulan el pensamiento crítico, promueven la metacognición, la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento –algo que en nuestra actual época no parece tan usual, dada la cultura del instante, del disfrute inmediato, de la velocidad en la que está inmerso el hombre contemporáneo–. Los dilemas morales propician: detenerse a pensar y a repensar, sentarse a argumentar sobre las decisiones, compartir dichos argumentos, rebatirlos y reconstruirlos.

Todo ello no se alcanza cuando nos limitamos a inculcar, a repetir con empeño muchas veces a nuestros niños y jóvenes por qué deben hacer tal o cual cosa, pero dejamos de lado la posibilidad de escuchar qué piensan sobre ello, por qué desde su perspectiva es correcto o no realizar tal cosa, por qué desde su punto de vista es bueno o no llevar a cabo tal o cual acción –lo cual es propio de la moral posconvencional que se comienza a explorar en la básica secundaria–.

Los adultos tienen la tendencia a decir que es bueno ser respetuoso, tolerante, solidario... pero no es propio de ellos, especialmente cuando están investidos de poder, generar espacios para intercambiar puntos de vista, para conocer cómo estructuran niños y jóvenes sus argumentos. Los padres y los docentes asumen que tienen un acceso privilegiado a la verdad y que los estudiantes deben hacer caso.

Ahora bien, hay que aclarar que ni la inculcación de valores ni los dilemas morales garantizan la efectividad en las decisiones morales de niños y jóvenes (ni de adultos, por supuesto). Las encrucijadas morales que se experimentan pueden derivar decisiones inconvenientes en cualquier caso (para el individuo y para su prójimo), decisiones que podrían ser vistas como malas por alguien empeñado en la simple tarea de clasificar las acciones.

Por ejemplo, un niño, ante la evidencia de abuso sexual de su padre a su hermano, se encuentra en una encrucijada: hacer caso a su mamá (que le pide no denunciar a su padre) o denunciarlo en contra de la voluntad de su madre y sabiendo que habrá consecuencias dolorosas para toda la familia.

Si opta por lo segundo probablemente su padre vaya a la cárcel y su madre lo reprenda severamente, y hasta puede que no lo perdonen. Si opta por lo primero complacerá a su madre, pero llevará a costas la complicidad y la culpa por el padecimiento de su hermano.

La decisión no es fácil ni de sentido común, pues tanto la obediencia como la justicia son aspiraciones sociales. No se elige aquí solo entre parecer obediente o justo, sino también, y principalmente, entre parecer desobediente y sentirse cómplice de una injusticia.

Por ambos caminos se pierde y eso es lo que hace compleja la existencia moral del ser humano, que no siempre se puede elegir entre lo bueno y lo malo. “Lo malo parece a veces resultar más o menos bueno y lo bueno tiene en ocasiones apariencia de malo” (Savater, 2008, p. 22).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Las decisiones de las personas se relacionan con el *deber ser* pero todo *deber ser* no es algo absoluto, como a veces quisiéramos pensar, imaginando un mundo totalitario en donde todos hacen lo que se les inculca. Nada nos garantiza que ante una misma situación todas las personas elegirán “el camino correcto” porque alguien lo ha establecido como tal. Quizá escojan ese “camino correcto”, quizá no. Savater (2003) afirma que vivir es más un arte que una ciencia “definida por axiomas y leyes universalmente válidas que puedan aplicarse con el mismo resultado en el retiro experimental del laboratorio y en la calle o en la jungla” (p. 61). Lo importante, si la apuesta es la autonomía, es que las decisiones no sean tomadas acriticamente sino por el sendero del razonamiento, de los argumentos que se han construido, que se han pensado y repensado.

Los dilemas morales señalan, entonces, que las personas no son tablas rasas sobre las que se imprime un deber ser de manera absoluta. Los dilemas morales recuerdan que los valores no funcionan aisladamente o sin contexto, y que las personas son seres cognitivos que argumentan. Los dilemas morales indican que los actos morales, si bien pueden ser consecuencia de los ejemplos de otros o fruto de la socialización primaria, se forjan en gran parte en el terreno de los argumentos, de lo que podría denominarse el pensamiento moral. Y que dicho pensamiento, si bien se cimienta sobre un terreno evolutivo (basado en los planteamientos de Piaget sobre el desarrollo psicológico), también depende de que los contextos familiar, social y escolar promuevan la metacognición, la reflexión y la discusión en el plano moral.

Génesis y proceso de esta investigación

Generalmente, los dilemas morales han sido pensados y diseñados para contextos de metrópolis y se refieren a encrucijadas muy urbanas, que ocurren en grandes almacenes, avenidas con semáforos o colegios de cientos de estudiantes; lo cual puede resultar significativo para adolescentes familiarizados cotidianamente con tales contextos, pero no para quienes viven sus días en la finca familiar y encuentran en la escuela solo tres o cuatro decenas de colegas, en un edificio incrustado entre las montañas, al que llegan luego de caminar una o dos horas.

La participación de una docente de estos contextos rurales en el equipo de investigación permitió conocer algunas de las circunstancias a las que se enfrentan sus estudiantes. A las dificultades propias de la edad se suman otras, particulares del contexto familiar y local. Los estudiantes se habían referido, en algunas clases, a situaciones que se presentan en la vereda y que les ocurren a sus compañeros, situaciones que los ponen a pensar a ellos y a sus docentes pues implican justicia, verdad, amor, lealtad, etc.

Además de estos relatos espontáneos y sucintos en clase, a veces los estudiantes agobiados se habían acercado a sus docentes para volverles sus confidentes por medio de mensajes o diálogos íntimos y el personal docente había notado que existía una contraposición entre el discurso moral y la práctica cotidiana. En otras palabras, mientras se les insistía en el valor de la verdad, se mentía delante de ellos y se les hacía mentir; mientras se les recalca el respeto y la no violencia, los conflictos familiares o comunitarios se resolvían a los golpes; y otras contrariedades por el estilo.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En este colegio, la mayoría de estudiantes de secundaria ha cursado también su básica primaria allí; por lo tanto, varias de las profesoras los conocen desde muy pequeños. Eso les había permitido notar que algunos niños y algunas niñas sienten el peso de tener padres alcohólicos, de vivir en graves circunstancias de pobreza a pesar de que sus padres trabajan arduamente, de contar con poco tiempo para estudiar porque deben trabajar en las labores del campo, entre otras tensiones y conflictos.

Entonces, los estudiantes de básica secundaria⁴ de esa institución rural, como les ocurre normalmente a las personas en edades entre los diez y los quince años, viven una serie de experiencias complejas que confrontan su juicio moral, en contextos familiares y escolares que no propician intencionalmente su desarrollo, pues se enfocan –como ya se dijo en otro apartado de este texto– en “inculcar valores”.

Con toda esta información se configuró un panorama problemático, susceptible de intervención pedagógica en el campo de la formación para la ciudadanía. Gracias a varias sesiones de reflexión y discusión en las que se conocieron detenidamente las características de la alternativa pedagógica de los dilemas morales, se eligió esta como el mecanismo propicio para desarrollar el juicio moral de los estudiantes.

No se hallaron estudios que giren en torno a dilemas morales para población rural; de allí que haya sido necesario construirlos y validarlos consecuentemente con esta realidad sociocultural. Entonces, el objetivo general de la investigación fue *construir y validar dilemas morales adecuados para desarrollar el juicio moral en estudiantes de básica secundaria de instituciones educativas rurales*.

Para lograr esta finalidad, se desarrolló una investigación de corte etnográfico; por cuanto se exploró la realidad moral de una comunidad (estudiantes de básica secundaria de un colegio), procurando identificar, comprender y analizar situaciones problemáticas⁵ propias de ella, en el campo de la moral, y convertirlas en dilemas morales.

A continuación se especifica la manera como se llevó a cabo la investigación, durante diez meses, en tres fases.

Reconocimiento y selección de situaciones problemáticas

La información provino inicialmente de la docente y el estudiantado. Por una parte, ella relató por escrito situaciones que habían llegado a sus oídos y además construyó una situación comunicativa para que sus estudiantes, en una actividad de clase, escribieran a un programa de

⁴ En Colombia, la educación básica comprende dos niveles: Primaria, que consta de cinco grados. Secundaria, que va de grado sexto a grado noveno. Luego viene la educación media: grados décimo y undécimo.

⁵ Las situaciones problemáticas corresponden con la enseñanza problemática, un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje mediante análisis y resolución de situaciones que implican problematicidad (Azcuy, Nápoles, Infantes, Rivero y Ramírez, 2004).





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

televisión que realiza una serie de dramatizados sobre problemas de la vida cotidiana de la gente. En esta actividad los estudiantes crearon relatos sobre problemas que les parecieran importantes y propios de su vereda⁶, en los cuales los protagonistas se vieran en un conflicto de valores.

El equipo de investigación analizó un total de 48 situaciones problemáticas, valorando en ellas tres aspectos fundamentales: que se pudiera identificar una encrucijada verosímil⁷ para alguno de los personajes, que existiera un conflicto de valores en tal encrucijada y que incluyera información suficiente para la redacción de un dilema contextualizado en la ruralidad.

Además, en este análisis se establecieron los valores que entraban en conflicto en cada una de las historias y se determinó que algunos de ellos se presentaban con mayor frecuencia: obediencia, honradez, lealtad, responsabilidad, justicia, respeto y prudencia.

Tras el análisis de cada situación por parte de tres lectores, y luego de varias sesiones de deliberación del equipo de investigación, se eligieron quince situaciones problemáticas, las cuales se convertirían en dilemas morales en la siguiente etapa.

Diseño de dilemas morales

Inicialmente, en esta fase, el equipo de investigación, basado en Mejía y Rodríguez (2004), estableció los criterios que debían cumplir los dilemas morales a construir:

- Presentar la información en forma breve, sin precisar en detalles irrelevantes.
- Afectar al protagonista y a otras personas, bien sea explícita o implícitamente.
- No confrontar explícitamente las alternativas de solución.
- Describir equilibradamente personajes y circunstancias de manera que no se induzca al lector hacia ninguna de las opciones.
- Plantear un conflicto de valores, que implica un reto cognitivo.

Adicionalmente, se consensuaron algunos lineamientos de estilo en procura de conseguir efectivamente el interés de los estudiantes:

- El título debería ser llamativo, original y coherente con el relato.
- Se permitiría –y se recomendó– usar el diálogo, la descripción y la primera persona como recursos narrativos que involucraran en mayor medida al lector.

⁶ En Colombia, la palabra vereda alude a una sección administrativa de un municipio, no ubicada en la cabecera municipal, es decir, correspondiente a lo rural, no a lo urbano.

⁷ La pretensión no fue la veracidad, sino la verosimilitud; es decir, no se constató que fueran casos reales sino que fuesen creíbles.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

A continuación se pasó a la redacción de los dilemas, distribuyendo las quince situaciones problemáticas entre tres de los investigadores. Durante más de dos meses, ellos escribieron, leyeron y reescribieron, actuando como pares evaluadores de los dilemas que cada uno escribía.

Finalmente, se consolidó un conjunto de quince dilemas morales que cumplían con los criterios establecidos y estaban listos para ser validados en el aula.

Validación de dilemas morales

De los quince dilemas redactados se escogieron nueve para validar en la práctica, se tuvo en cuenta el calendario del colegio y el tiempo disponible. Estos nueve se distribuyeron en los cuatro grupos (sexto a noveno), para lo cual se consideró que fueran adecuados según las edades de los estudiantes. Uno de los dilemas se desarrolló con todos los grupos de estudiantes y los demás fueron distribuidos de a dos para cada grupo.

Con base en Jaramillo y Bermúdez (s. f.) y Mejía y Rodríguez (2004), se estableció el siguiente procedimiento para el análisis de los dilemas morales en el aula:

1. Indagación sobre las posibilidades del título del dilema y las expectativas que en los estudiantes surgen.
2. Lectura del dilema en voz alta.
3. Reconstrucción oral del dilema.
4. Resolución de dos preguntas en una hoja sin marcar (individualmente): ¿Qué debe hacer el protagonista? ¿Cuáles serían las razones para tomar esa decisión?
5. Construcción de consenso respecto a las dos opciones del protagonista.
6. Resolución de una tercera pregunta (individualmente, en su hoja sin marcar): ¿Con cuál de las dos opciones estoy de acuerdo?
7. Construcción de consenso sobre las razones que sustentan esta opción (en grupos de 2 o 3 estudiantes que coincidan en su respuesta a la anterior pregunta).
8. Desarrollo de un debate (moderado por la docente) en el que cada subgrupo escribe en una cartelera las razones que ha consensuado previamente. Durante este debate, se brinda la oportunidad de ayudarle al grupo contrario, si se nota que le hace falta alguna razón para sustentar su decisión.
9. Resolución de nuevos interrogantes (individualmente, en su hoja sin marcar): ¿Cuáles razones asociadas a la opción contraria me parecen buenas o me hacen dudar de la decisión que tomé? ¿Hay nuevos argumentos para sustentar mi decisión inicial? ¿Cuáles? ¿Mis argumentos iniciales todavía son válidos? ¿Por qué?





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

10. Divulgación de las respuestas iniciales en los grupos de trabajo y consolidación de las conclusiones del grupo respecto a las tres últimas preguntas (que incluyan las posiciones individuales).
11. Divulgación de las conclusiones para todos los compañeros de clase.
12. Desintegración de los grupos de trabajo.
13. Resolución de un interrogante final (individualmente, en su hoja sin marcar): ¿Ahora cuál es mi decisión respecto al dilema?
14. Conclusiones de la docente respecto al ejercicio, manifestadas oralmente a los estudiantes.

La docente desarrolló los nueve dilemas según el plan establecido y, en algunos casos, tuvo acompañamiento de un par de investigadores, como observadores. Ella registró sus experiencias en un diario de campo y los investigadores acompañantes grabaron en video, tomaron fotografías y registraron por escrito lo que observaron. En todos los casos, se recopiló el material de trabajo de los estudiantes.

Toda la información compilada mediante los diferentes mecanismos fue analizada posteriormente por tres de los investigadores, individualmente, teniendo en cuenta seis criterios, establecidos en correspondencia con aquellos que se consideraron para el diseño de los dilemas.

1. El título sugiere a los estudiantes, les genera expectativas que se satisfacen con el relato.
2. Los estudiantes identifican al protagonista del dilema y a los terceros afectados por su decisión. Además los estudiantes alcanzan empatía con el protagonista, se comprometen con su encrucijada.
3. Los estudiantes identifican las dos alternativas de solución que se previeron (aunque sea dentro de una baraja de más opciones).
4. Es posible descartar otras opciones de solución imprevistas gracias a la claridad y precisión del contenido del dilema.
5. Se presenta una oposición significativa entre los estudiantes del grupo gracias a la variedad de argumentos que pueden formularse a favor o en contra de las opciones.
6. Se evidencia en el debate un conflicto entre los valores de los estudiantes.

Finalmente, en una sesión de discusión en profundidad, el equipo de investigación conoció las conclusiones de estos tres investigadores y determinó por consenso, uno a uno, la validez de los nueve dilemas llevados a la práctica.



Conjunto de dilemas resultantes

En síntesis, los resultados son los 15 dilemas diseñados; nueve de los cuales se desarrollaron en el aula para validarse; y seis de estos últimos estimados como válidos. No obstante, todos son susceptibles de afinamiento; lo cual implica que no es necesario descalificar definitivamente los nueve que restan por validarse.

La invalidez de tres de los dilemas se debió al incumplimiento de uno o varios criterios de evaluación, como puede verse en la tabla 1. En dos casos se trata de que la encrucijada del protagonista no se concretó; es decir, se abrieron múltiples opciones de solución que no pudieron seleccionarse según la información contenida en el dilema. En el otro caso, los estudiantes se inclinaron por la compasión hacia un personaje que no era protagonista del dilema, sino un tercero afectado por la decisión del protagonista. Esto causó que la totalidad de los estudiantes decidiera más desde la situación del tercero que desde la encrucijada del protagonista.

Tabla 1

Resultados del análisis de los dilemas desarrollados en el aula

Título del dilema	Criterios de validación					
	1	2	3	4	5	6
La verdad que atormenta a Rodrigo	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
La platica que faltaba	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
Érase una vez una amistad	Sí	No	Sí	Sí	No	Sí
Si esa mamá supiera	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Apareció el perdido	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Una abuela extraña	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Fue un accidente	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
El secreto de mi madre	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí
El nuevo compañero de mamá	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Nota. Elaboración propia.

En el siguiente apartado se presentan los títulos de los quince dilemas, clasificados según el estado al que llegó su proceso. El último dilema se entrega en su versión completa para un reconocimiento más específico. Se trata de aquel que fue analizado por los cuatro grupos de estudiantes.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Dilemas que no fueron desarrollados en el aula

1. El secreto de Lucía
2. Durmiendo en el gallinero
3. La furia que se apoderó del padre
4. El retorno de mamá
5. Amor furtivo
6. El nuevo compañero de mamá

Dilemas desarrollados en el aula, pero no validados

7. La platica que faltaba
8. Érase una vez una amistad
9. El secreto de mi madre

Dilemas validados en el aula

10. La verdad que atormenta a Rodrigo
11. Si esa mamá supiera
12. Apareció el perdido
13. Una abuela extraña
14. Fue un accidente
15. Un cupo en el equipo de micro

Un cupo en el equipo de micro

Cuando dijeron que no inscribiéramos a Peña en el equipo de micro del salón, aprovechando que él no fue a estudiar hoy, me opuse inmediatamente. Él es mi vecino y mi amigo, vive en la finca siguiente y nos conocemos desde muy pequeños. Le encanta el fútbol y sería muy doloroso para él que lo sacáramos del equipo de séptimo para los inter-clases.

—Yo sé que tienen razón —les dije a mis compañeros— pero qué tal que a ustedes los sacaran también por los defectos que tienen.

—Una cosa es tener defectos y otra ser puerco —dijo Manuel.

—No es que sea puerco —volví a intervenir mientras los demás se reían y le hallaban la



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

razón a Manuel— lo que pasa es que no alcanza a bañarse antes de venirse al colegio y tampoco le dan plata para el desodorante.

Ni Peña, ni yo, ni Manuel... ninguno de nosotros es buen jugador. Todos somos reemplazables en la cancha pero jugamos con pasión, nos encanta competir y es la única oportunidad que tenemos en la vereda para estar en un campeonato. Por eso es tan importante estar en ese equipo.

Si hubiera más gente que quisiera jugar en el salón, yo sacaría otro equipo, solo por participar y por incluir a Peña, pero no. Tampoco puedo asegurarles a los demás que Peña va a controlar su sobaquera de un día para otro. Sé que le podemos ayudar regalándole un desodorante o hablando con la profe para que lo dejen bañarse en el colegio. Pero esas soluciones pueden tomar tiempo y mañana se cierran las inscripciones.

Manuel tomó la vocería del equipo para darme un ultimátum en tono agresivo:

—¡Deje de defenderlo, Remolina, parece que fuera su novio. Que aprenda a ser limpio...!

—No vamos a inscribir a Peña. Y si a usted no le gusta pues tampoco juegue. Metemos a Rogert, que sí quiere estar en el equipo —agregó Jerson.

—Avisé mañana qué va a hacer porque hay que entregar la planilla de inscripción

—concluyó Manuel—.

¿Qué responderías mañana si estuvieras en el lugar de Remolina?

Resultados y proceso desde una perspectiva crítica

Esta parte del texto se destina a tratar de manera crítica tres aspectos fundamentales de esta experiencia investigativa: la construcción de los dilemas, los estudiantes frente al dilema y el rol docente en el desarrollo del dilema.

Construcción de los dilemas

La construcción de un dilema moral implica retos complejos; por una parte, en cuanto a la selección de la situación problémica y, por la otra, respecto a la producción escrita. En lo primero, podría decirse que en la vida cotidiana de los estudiantes no escasean las situaciones en que sus valores morales se ven confrontados. A pesar de que la cotidianidad rural podría parecer a simple vista más plácida y blindada contra los problemas del mundo, niños y niñas responden diariamente a numerosas encrucijadas que pondrían en apuros a muchos adultos.

Sin embargo, tal abundancia, en este caso, dificultó la selección de las situaciones problémicas en lugar de simplificarla, pues todas eran dignas de analizarse y discutirse en dilemas morales. El conjunto de situaciones elegidas en esta investigación, una vez superado el filtro de los tres criterios iniciales, respondió a una intencional procura de variedad en los valores confrontados. Así, hay dilemas que confrontan: lealtad vs justicia, lealtad vs honradez, amor vs obediencia, justicia vs prudencia, etc.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

De aquí se desprende una confirmación valiosa lograda durante esta experiencia: la relatividad de los valores morales, evidente cuando se confrontan. Es decir, por ejemplo, que no hay duda de que la honradez es "lo correcto" mientras no se confronte con la justicia o el amor.

Y esto nos traslada a la producción escrita, camino ineludible en el diseño de dilemas morales. Durante la escritura se depura y se especifica la situación problemática original para garantizar que el lector llegue a la confrontación que se pretende. Al hablar de depuración no nos referimos solamente a la corrección gramatical y la coherencia del texto. Consideramos cada dilema moral un discurso, no solo un texto, porque "Los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman" (Camps, 2003, p. 23). Los dilemas morales diseñados en este proyecto surgieron del contexto rural de los estudiantes y ahora, gracias al desarrollo de los dilemas en el aula, son parte de aquel contexto, pues el estudiantado no solo fue destinatario de unos textos sino sujeto interactuante con ellos: los interpretaron, los analizaron... tuvieron una experiencia alrededor de ellos.

Al escribir los dilemas morales hubo que estar siempre alerta a las múltiples relaciones existentes entre el texto que se producía y el contexto. No se trató solo de establecer un destinatario, un propósito y unos criterios para componer un texto adecuado a ellos, sino de recordar el origen y la naturaleza de la situación problemática y prever lo que sucedería, primero en el aula, al leer y analizar el texto, y luego en los espacios extraescolares, en donde los estudiantes podrían referirse a la experiencia del análisis de los dilemas morales o tomarlos como referentes de sus decisiones reales.

El desarrollo de un dilema moral en el aula no solo podría incidir en una situación futura del estudiante, sino en una situación presente, quizás de alguien relacionado con el estudiante, pues este último podría aconsejar al primero gracias a su experiencia de aula con los dilemas morales. Como también podría ocurrir que este desarrollo generara perturbación en algún estudiante respecto a una situación pretérita vivida, ya que "en la resolución de los conflictos morales queda un residuo moral", según Williams (1965, citado por Realpe, 2001, p. 94). En otras palabras, un estudiante podría sentirse culpable o satisfecho por la forma en que resolvió en el pasado alguna situación real de su vida.

Ahora bien, este residuo moral, en dilemas morales desarrollados en el aula, solo es posible si el estudiante alcanza un nivel de empatía suficiente con el protagonista del dilema; en lo cual contribuyeron altamente los recursos tomados intencionalmente de la literatura para la redacción de los dilemas de esta investigación. Autores como Arias (2010) y Chaux et al. (2008) han recomendado el empleo de la literatura en la promoción de la empatía; entre otras cosas porque los niños "se involucran realmente en los relatos y logran identificarse con las emociones de los personajes" (Chaux et al., 2008, p. 130).

Según lo anterior, el proceso de diseño de estos quince dilemas morales puede evaluarse como acertado; principalmente porque los dilemas respondieron al contexto de los estudiantes y porque el estilo en que fueron escritos favoreció la empatía de los estudiantes con los personajes involucrados. No obstante, se encontraron detalles textuales que merecen especial



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

cuidado en próximas experiencias y que deben revisarse en el conjunto de dilemas resultantes de este proyecto.

Por eso, habría que considerar la posibilidad de agregar un criterio de legibilidad para la construcción de los dilemas. En lo cual podrían ayudar mucho los planteamientos de Cassany (1995), referidos especialmente al léxico y a “la estructura sintáctica de la frase, a menudo excesivamente compleja” (p. 28). Esto último puede afectar la comprensión de los dilemas morales y direccionar erráticamente la atención del estudiantado, mucho más en el caso de esta investigación, por los elementos literarios incorporados.

Los estudiantes frente al dilema

Es obvio que el análisis de dilemas morales en el aula no es una actividad común para los estudiantes, acostumbrados más a la cátedra moral (que les indica el camino correcto), a una educación que los inclina hacia las rutinas; es decir, a “una manera de actuar, pensar o sentir que no requiere de ningún cuestionamiento ni de reflexión alguna, pues se parte simplemente de la base de que ‘así son las cosas’ y ‘así se hacen las cosas’” (Goodnow, 2001, p. 85).

Entonces, no resulta rara la actitud de desconfianza o desganado que en algunas ocasiones fue percibida en los estudiantes. Si bien, el relato en sí, la historia que subyace en cada dilema despertó, como ya se dijo, interés y empatía en los estudiantes, el análisis estuvo anclado en varias ocasiones a lo convencionalmente correcto, o a lo culturalmente predominante, lo que ocasionó, junto con otras circunstancias, dificultades para debatir sobre las opciones que ofrecía el dilema.

Esas “otras circunstancias” que se suman a la actitud desconfiada, o desganada del estudiante hacia el análisis tienen un componente común (la argumentación), pero dos matices distintivos: cognición y oralidad.

La argumentación, como fenómeno cognitivo, es el fundamento del debate. “Dar un argumento significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Weston, 2005, p. 11). Obviamente, el conjunto de razones o pruebas es resultado de complejos procesos mentales respecto a las ideas provenientes de creencias, prejuicios, información, experiencias, etc. Para llegar a un argumento hay que seleccionar tales ideas, compararlas, jerarquizarlas, razonar analógicamente, entre otros procesos de pensamiento.

Esta experiencia investigativa hizo evidentes algunas limitaciones de los estudiantes para construir razonamientos. “La capacidad argumentativa oral de los estudiantes encuentra entonces una barrera cuando al emplear su oralidad para justificar sus respuestas en situaciones cotidianas las mismas carecen de solidez y fundamentación” (Castro y Segura, 2012, p. 474). No obstante, los estudiantes se esforzaron por exponer motivos para inclinarse por una u otra opción, motivos nada despreciables, aunque poco fundamentados.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Para comprender mejor la situación, a continuación se presentan dos argumentos formulados por estudiantes de noveno grado con el fin de defender la opción de que Remolina no se integre al equipo, en el dilema titulado: *Un cupo en el equipo de micro*.

“Para no hacer sentir triste a Peña”

“Porque Peña no tiene recursos para comprar desodorante”.

Podría decirse que el primero es una opción fundada en la compasión, “motor de ese sentido de la justicia que busca y encuentra argumentos para construir un mundo a la altura de lo que merecen los seres humanos” (Cortina, 2009, p. 190). La compasión es un motivo válido para decidir no inscribirse en el equipo, por supuesto; pero, ¿no perdería validez si Peña se sintiera mal al saber que su amigo Remolina también se quedó por fuera del equipo de micro, no se sumaría en Peña una especie de culpa a la frustración causada por la exclusión de sus compañeros? Así las cosas, el argumento de no hacer sentir triste a Peña podría usarse tanto para justificar la decisión de no inscribirse como la de hacerlo.

En el caso del segundo argumento, parece haber también un sentido de justicia bajo la premisa de que la solución no está en manos de Peña. Aún así, esa frase podría explicar el hecho de la sobaquera de Peña, pero no justifica que Remolina tome la decisión de quedarse por fuera del equipo.

Ahora, se consideran aquí tres argumentos formulados también por estudiantes de noveno grado para defender la opción contraria (que Remolina juegue con el equipo de micro aunque su amigo Peña no sea aceptado en él).

“Porque Peña entenderá que Remolina tiene derecho a jugar”

“Porque Peña debería ser más aseado y a la próxima poder jugar”

“Porque Remolina no tiene la culpa de que Manuel no quiera a Peña en el equipo”.

Parece que estos tres argumentos, igual que los dos primeros, están impulsados por el sentido de justicia. Es justo que Remolina ejerza su derecho a jugar, es justo que Peña pague por sus malos olores, es injusto que Remolina se quede sin jugar cuando el problema de sus compañeros no es con él. Por supuesto, ese sentido de justicia es una razón válida. Sin embargo, cabe preguntarse si ese es el tipo de argumentos que se espera que los estudiantes aprendan a construir. Obsérvese que los dos primeros se apegan a posibilidades; el primero, a la posibilidad de que Peña entienda a Remolina y el segundo a que Peña tenga una nueva oportunidad de jugar. Como nada garantiza que así será, los argumentos tendrían mucho de invalidez.

Y si observamos el tercero, notamos que es evasivo, que descarga a Remolina de culpas sobre la actitud de Manuel y sus demás compañeros, a la manera “eso no es conmigo”. Este argumento no es pertinente, pues el dilema no plantea que Remolina sea responsable de la actitud de los otros, él es responsable solo de su decisión frente a tal actitud.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Todavía hay mucho camino pendiente para que los estudiantes construyan argumentos sólidos mediante ejemplos, analogías, silogismos, causalidades, deducciones y otras herramientas lógicas. Esto no debe suponerse decepcionante ni evidencia de bajo nivel cognitivo. Debe considerarse la edad de los estudiantes, la falta de trabajo previo en el desarrollo del juicio moral y, probablemente, la carencia también de entornos familiares y escolares que propicien ese desarrollo. No hay que olvidar que “la conciencia moral, aunque está ligada al desarrollo cognitivo, es la resultante del ejercicio del juicio moral; el cual depende de la interacción que el sujeto establezca con su entorno” (Arias, 2010, p. 143).

Pero la argumentación oral no se agota en la formulación del argumento, pues la oralidad incluye necesariamente la existencia del otro, que no solo es un destinatario sino que podría ser un contradictor y podría formular contraargumentos, o estar de acuerdo (Fernández y Hachén, s. f.), un otro al que no hay que vencer sino enriquecer (Valencia, 2006).

Distinto de enlistar argumentos es el arte del debate. Es decir, la argumentación oral implica mucho más que una idea lógicamente formulada. Para Valencia (2006) el diálogo, y por tanto el debate, tiene tres condiciones elementales. “La primera es el reconocimiento del valor y la legitimidad del interlocutor” (p. 69). Este es uno de los aprendizajes necesarios para el análisis de dilemas morales en el aula. Los estudiantes y los docentes deben aprender a valorar y legitimar al otro con su discurso.

En esta experiencia investigativa no se identificaron casos en los que hubiese una discriminación evidente en lo verbal, una agresión o descalificación del otro, del compañero. Sin embargo, hay que examinar que el silencio también podría ser señal de que esta primera condición no se está dando. A veces el razonamiento que ocasiona el silencio es algo así como: “Para qué insisto en argumentarle a ellos si nunca me entenderán” o “No tiene caso discutir con gente que no es capaz ni siquiera de construir un argumento”.

Es por eso que Valencia (2006) cita a Estanislao Zuleta: “hay que hacer todo lo posible para que el otro tenga sus mejores argumentos y los ilustre con los mejores ejemplos; si él mismo no los puede presentar, debemos incluso ayudárcelos [*sic*] a construir” (pp. 69-70).

Por ello, en el momento 8 del procedimiento usado en esta investigación para analizar dilemas en el aula, se establece la posibilidad de que los estudiantes inclinados por una u otra opción formulen un argumento a favor de la opción contraria.

La segunda condición es la autocrítica. “La aceptación realista de que nadie está en capacidad de abarcar desde un solo punto de vista la complejidad de un problema” (Valencia, 2006, p. 71). Por ese motivo en el momento 9 del mismo procedimiento de análisis de dilemas en el aula, el estudiante debe cuestionarse si sus argumentos todavía son válidos. No obstante esta debería ser una actitud permanente y no lo fue en la mayoría de los casos, porque los estudiantes se aferraron a su elección inicial y tendieron a defenderla como si se tratara de una competencia, pese a lo cual sí hubo varios casos en que estudiantes cambiaron su decisión primera y optaron por el camino que habían descartado inicialmente.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La tercera condición para el debate consiste en “reconocer que existe un tercero por encima de las partes, que son precisamente las leyes de la lógica y del pensamiento” (Valencia, 2006, p. 72). El estudiante, entonces, debe asumir que no se trata de un apasionado enfrentamiento de preferencias o creencias sino de la exposición de puntos de vista fundamentados en la lógica argumentativa. Desde luego, en la experiencia que aquí se presenta, hubo limitaciones para esta condición por los motivos que se expusieron al comienzo de este subtítulo.

Para finalizar este apartado hay que agregar también que pudo notarse una tendencia de los estudiantes a generar nuevas alternativas de solución, a evitar el posible fatalismo al que los conducen los dilemas. En el caso de “Un cupo en el equipo de micro”, por ejemplo, los estudiantes planteaban la posibilidad de hablar con Peña para que fuera más aseado, o de hacer una colecta para comprarle desodorante, o de hablar con el director para que le diera permiso de bañarse al llegar al colegio, o de convencer a los compañeros de darle otra oportunidad a Peña. Hubo una tendencia a ignorar la información que el dilema ofrecía respecto a la encrucijada de Remolina (decidir de hoy a mañana).

¿A qué obedece este comportamiento estudiantil? ¿A que quieren evitar a toda costa un residuo moral? ¿A que el dilema no les resulta verosímil? ¿A sus rutinas? ¿A una utopía del bien y la justicia? ¿Por qué no explorar en dilemas morales los senderos que el estudiantado plantea? ¿No son estos más mediadores, más conciliadores, que la tradicional encrucijada entre el sí y el no? ¿Acaso esta encrucijada no corresponde con su vida real?

Estos interrogantes perturban a cualquiera que explore en este campo de la investigación y le abren nuevos problemas y nuevas hipótesis que incluso podrían llevar a evolucionar la estrategia de análisis de dilemas morales en el aula.

Rol de los docentes en el desarrollo del dilema

Una vez construido un dilema moral adecuado, la intervención del docente en el análisis de este mismo es definitiva. Se requieren docentes convencidos de que se educa para lograr individuos autónomos moralmente, que alcancen el “nivel posconvencional”, según la escala de Kohlberg (1992), que desarrollen su juicio moral.

El perfil adecuado de docentes para analizar dilemas morales en el aula no es el de aquellos que pretenden la sumisión, aquellos que “no estimulan a los alumnos a que ellos mismos reflexionen, a que tengan iniciativas, a que se hagan responsables de sus decisiones y a que se comprometan con la historia de su país” (Domínguez, 2011, p. 31). Se requieren docentes dispuestos a ceder su poder para facilitar la participación estudiantil en la solución de los conflictos y la construcción de las normas (Donoso, 2012), docentes dispuestos a la mediación, que, como asegura Mejía (2004):



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

No se da naturalmente. Se deben desarrollar habilidades particulares y tener conocimientos que nos permitan desarrollar este tipo de procesos. El entrenamiento en mediación implica el conocimiento del proceso en sí, el desarrollo de habilidades de comunicación y de manejo de emociones, entre otras cosas. Involucra también cambios en nuestras concepciones en cuanto a los conflictos y su manejo. (p. 89)

Debido posiblemente a esta necesidad de transformar la naturaleza del docente para conseguir disposición hacia la mediación, en esta investigación la docente implicada tuvo dificultades para mantenerse imparcial durante el análisis de los dilemas, para no exponer y defender su propio juicio moral. Fue un gran reto para ella enfocarse en los procesos argumentativos más que en la elección realizada por los estudiantes. Sin embargo, en la mayoría de los casos, su intervención fue acertada y favorable.

Obviamente, esta docente contaba con preparación y motivación previas; de modo que entendía a cabalidad el sentido y el enfoque de los dilemas morales. Si ella experimentó dificultades para mediar, pese a su capacitación, es muy posible que docentes que adolezcan de esta preparación no logren la mediación requerida para el análisis de dilemas morales en el aula.

Por otro lado, el docente es responsable de la manera como el relato llega a los estudiantes; y esto influye significativamente. Por ejemplo, el docente podría asegurarse de que cada estudiante tenga una copia del dilema y pueda seguir individualmente lo que otra persona está leyendo oralmente, esto favorece la atención y la comprensión. Además, las competencias orales de quienes leen para el grupo también influyen en ese primer encuentro con el dilema. Convendría entonces que el docente prepare a los lectores (o se prepare a sí mismo como lector o lectora), puesto que su voz tiene la función de animar al grupo, de favorecer su interpretación de la situación y de disponerlo para el análisis.

El lector en voz alta debe asumir el papel de actor, no en el sentido de expresiones teatrales excesivas, de mal gusto, sino en la forma de apropiarse del papel del narrador y de los personajes, para contarla en todos los matices... de tal manera que no se reduzca a un simple acto de expresión vocal. (López, 2004, p. 123)

Senderos y bifurcaciones prospectivos

Múltiples y apasionantes son los senderos que se desprenden de esta línea de investigación y de este proyecto en particular. Uno inmediato es la revisión de los quince dilemas construidos, con la finalidad de depurarlos, en los términos expuestos anteriormente. Una bifurcación abre trechos retadores, como la corrección de los tres dilemas no validados, por una parte, y la validación de estos tres en el aula, más los seis que se mantienen en espera.

Además, hay un segundo sendero, de gran valor en todo sentido pedagógico: el estudio de la argumentación de los estudiantes en el plano moral. De ahí una ramificación podría ser la





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

construcción del argumento como producto cognitivo, siguiendo las reglas de las que habla Valencia (2006); y otra sería el discurso argumentativo de los estudiantes en contexto de debate moral.

La metodología de análisis de dilemas morales en el aula es otro camino de investigación y de innovación. Es posible que puedan proponerse nuevas secuencias y evaluar su conveniencia en el desarrollo del juicio moral de los estudiantes. Es posible, incluso, cuestionar la connotación dilemática y pensar en la adecuación de situaciones problemáticas de posibilidades abiertas, como parece demandar el estudiantado. Además, podría explorarse el uso de ayudas multimediáticas para presentarles los dilemas morales, e incluso para analizarlos.

Por otra parte, está el sendero de la mediación docente en el análisis de dilemas morales. Sería útil comparar el trabajo realizado por docentes capacitados y el de otros no capacitados. Además, podría investigarse sobre métodos de capacitación docente en el campo de esta mediación.

También son llamativas las indagaciones que apunten a las transformaciones que surgen en concepciones, creencias y juicios morales de los estudiantes cuando trabajan sistemáticamente en el análisis de dilemas morales en el aula; igual que las repercusiones que dicho trabajo pueda tener en el contexto familiar, escolar y comunitario.

Son todos senderos complementarios que ayudan a otear el panorama de modo holístico y a valorar la riqueza de los dilemas morales como temática de investigación. Este equipo seguirá explorando según sus posibilidades y las problemáticas que vaya encontrando, especialmente en los contextos rurales. Valioso sería, no solo para la escuela sino para la sociedad en general, que otros equipos sumaran sus aportes en este campo del conocimiento.

Referencias

- Arias, A. (2010). *La construcción de la ciudadanía: Un trabajo de la escuela, la sociedad y la familia*. San Gil: Fundación Universitaria de San Gil.
- Ascuy, L., Nápoles, E., Infantes, L., Rivero, M. y Ramírez, R. (enero-abril, 2004). Algunas consideraciones teóricas acerca de la enseñanza problemática. *Humanidades Médicas*, 4(10). Recuperado de <http://www.bvs.sld.cu/revistas/revistahm/numeros/2004/n10/art/catedra.htm>
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: Puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En A. Camps (Comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (2ª reimp., pp. 13-32). Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castro, C. y Segura, Y. (2012). La argumentación interaccional en los procesos de mediación y resolución de conflictos. En R. Pinilla y Y. Gutiérrez (Comps.). *La oralidad en contextos diversos: Aportes investigativos para su discusión y comprensión* (pp. 473-481). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez G. I., Velásquez, A. M. (junio, 2008). Aulas en paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(2), 124-145. Recuperado de <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/aulas%20en%20paz%20y%20estrategias.pdf>
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores. "Ética mínima" y educación*. Bogotá: El Búho.
- Cortina, A. (2009). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Domínguez, M. J. (2011). *Acompañémonos en el camino de nuestra educación como personas. Vivencias pedagógicas de una maestra feliz*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Donoso, M. A. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-14. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4024Aird.pdf>
- Fernández, M. y Hachén, R. (s. f.). De la enseñanza de la argumentación a la argumentación como enseñanza. La instancia de corrección. En *Simposio de la Cátedra Unesco: Enseñanza de la argumentación* (pp. 1341-1352). Recuperado de http://ww2.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/linguistica/pdf/laargumentacion/simposio_unesco.pdf
- Flórez, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: MacGraw-Hill.
- Goodnow, J. (2001). Desarrollo moral: Cuestiones y enfoques. En W. Van Haaften, T Wreen y A. Tellings (Comp.), *Sensibilidades morales y educación* (Vol. I, pp. 77-102). Barcelona: Gedisa.
- Jaramillo, R. y Bermúdez, Á. (s. f.). *El dilema moral. Eje central de una estrategia pedagógica*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/articulos-58618_marco_referencia.pdf
- Kohlberg, L. (1992). *Estadios morales: Una formulación actualizada y respuesta a los críticos*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- López, A. (2004). La lectura en voz alta como elemento importante en la formación de lectores. En M. Rincón y B. Peña (Eds.), *Memorias del 6º Congreso Nacional de Lectura para construir nación* (pp. 125-136). Bogotá: Fundalectura.
- Mejía, J. F. (2004). Estrategias institucionales. En E. Chaux, J. Lleras y A. M. Velásquez (Comps), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 83-91). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ediciones Uniandes. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077_archivo.pdf





doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Mejía, J. F. y Rodríguez, G. I. (2004). Dilemas morales (Cap. 2). En E. Chaux, J. Lleras y A. M. Velásquez (Comps.), *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas* (pp. 41-51). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional y Ediciones Uniandes. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf

Realpe, S. (julio-setiembre, 2001). Dilemas morales. *Estudios gerenciales*, 80. Recuperado de http://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/estudios_gerenciales/article/view/60/58

Savater, F. (2003). *El valor de elegir*. Barcelona: Ariel.

Savater, F. (2008). *Ética para Amador* (17ª ed.). Barcelona: Ariel.

Valencia, A. (2006). Ética de la discusión. En *Colombia la alegría de pensar* (2ª ed., pp. 67-73). Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia y Número Ediciones.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación* (10ª ed.). Barcelona: Ariel.



Cómo citar este artículo en APA:

Barragán, F. E. y Arias, A. D. (mayo-agosto, 2014). Dilemas morales para contextos rurales: Construcción y validación en básica secundaria de una institución educativa colombiana. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 95-116.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.5>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web:

<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>

