

## VIDA DE MAESTRO

# Análisis de dilemas morales en Francisco El Matemático



Guía Pedagógica

# Análisis de dilemas morales en Francisco El Matemático



Instituto  
PARA LA INVESTIGACION EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGOGICO  
ALCALDIA MAYOR SANTA FE DE BOGOTA, D.C.



ALCALDÍA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ, D.C.

Directora general  
**Clemencia Chiappe**

Subdirectora académica  
**María Cristina Dussán de Suárez**

Coordinación general  
**María Eugenia Romero Moreno**

Edición  
**Francisco Montaña Ibáñez**

Corrección de estilo  
**Dora Bueno de Parra**

Diseño gráfico y editorial  
**Carmen Huertas Ceballos**

Ilustraciones de la cubierta  
**Andrés Rey De Castro**

Impresión  
**Panamericana Formas e Impresos**

Las opiniones y conceptos expresados por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no comprometen la política institucional del IDEP.

Se autoriza la reproducción total o parcial que cite la fuente y los créditos de los autores. En tal caso se agradece el envío de la publicación en la cual se haga la reproducción.

ISBN - Serie Vida de Maestro: 958-8018-18-8

ISBN - Guía pedagógica: 958-8018-30-7

© Primera edición: Abril del 2000.

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO —IDEP—

Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá

Carrera 19A No. 1A-55 Barrio Eduardo Santos

Teléfonos: 337 1384 - 337 1320 - 337 1289. Fax: 333 9905

Correo electrónico: [idep@docente.idep.edu.co](mailto:idep@docente.idep.edu.co) Página Web: [www.idep.edu.co](http://www.idep.edu.co)

Santa Fe de Bogotá, D.C. Colombia.

## ÍNDICE

Presentación .....	6
Qué ofrece este material .....	7
Qué contiene este material .....	9
Anotaciones conceptuales y prácticas sobre la educación moral desde una perspectiva constructivista. <i>Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo</i> .....	11
La noción de valores .....	12
Competencias del razonamiento .....	15
Qué es un dilema moral y por qué nos sirve como herramienta pedagógica .....	18
Estrategias para la educación moral desde una perspectiva constructivista .....	22
La importancia del clima en el aula y en la institución .....	23
FASE 1: La introducción del dilema .....	25
Propósitos centrales de esta fase .....	25
Visualización de la serie .....	26
Clarificación de la situación del dilema .....	26
Identificación de argumentos y toma de decisión .....	27
Aclaración y sistematización de argumentos por grupos ....	28
Tiempos estimados para esta fase .....	28
FASE 2: El debate inicial .....	29
Propósitos de esta fase .....	29
Presentación de los argumentos de grupo .....	30
Dudar, explorar, evaluar y discutir sobre las diversas ideas	31
Identificación de los componentes morales inherentes a la situación dilemática .....	32
La argumentación .....	32

La confrontación .....	34
Escuchar al otro y reconstruir los argumentos ajenos .....	35
Reconstruir el panorama .....	36
Estrategia de metaanálisis .....	36
La importancia de la toma de distancia del profesor .....	37
Tiempos requeridos para esta fase .....	38
FASE 3 : Profundización para estimular el desarrollo moral .....	39
Propósito de esta fase .....	39
La complejización del dilema .....	39
Profundizar en el tópico generador .....	40
La diferenciación y coordinación de perspectivas .....	41
La desestabilización del juicio moral .....	42
Los dilemas morales de <i>Francisco El Matemático</i>	
<i>Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo</i>	
Talleres sobre agresión y violencia .....	47
Dilema 1: La agresión frente al maltrato .....	47
Dilema 2: Denunciar una violación .....	53
Talleres sobre el cumplimiento de las normas .....	58
Dilema 3: Cumplir con las normas con las que estamos en desacuerdo .....	59
Dilema 4: Aplicar las normas: la expulsión .....	63
Dilema 5: Las normas contrapuestas: "sapear" a una amiga .....	67
Dilema 6: Construir las normas participativamente: el uniforme .....	72
Talleres sobre los tratos .....	77
Dilema 7: Cumplir los tratos .....	77
Dilema 8: Hacer tratos con estudiantes rebeldes .....	82
Taller sobre la sexualidad .....	86
Dilema 9: Las decisiones sobre la sexualidad .....	86
Señalización. <i>Magdalena Vallejo Morillo</i> .....	93
Puntos de encuentro .....	103
Orientaciones conceptuales. <i>Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo</i> .....	107
Bibliografía .....	116

*A todos los maestros  
que entregaron su tiempo  
y sus ganas para que este proyecto  
llegara a ser lo que es.*

## PRESENTACIÓN

La formación en valores y la educación moral son, tal vez, uno de los problemas más sensibles que tienen hoy las comunidades educativas. Fenómenos como la pérdida de legitimidad y de hegemonía de las instituciones normativas tradicionales, la diversidad cultural creciente, el cuestionamiento que las ciencias sociales le han hecho a las diversas formas de dominación y control, los estragos de una educación excesivamente autoritaria e impositiva o excesivamente relativista y claudicante, han hecho que los valores tradicionales que antes aparecían como un código moral seguro e inobjetable generen dudas, y no haya consenso suficiente sobre cuáles son los nuevos valores para creer y vivir.

Esto hace que, como señalan C. Chiappe y F. Montaña (1),

la formación en valores ya no pueda basarse exclusivamente en los mecanismos tradicionales simples, donde alguien tiene el poder de impartir sobre otros los valores socialmente aceptados y respetados. Este cuestionamiento a la pedagogía de la inculcación valorativa ha dado paso al reconocimiento de una multiplicidad de contextos culturales, en los cuales se construyen códigos valorativos igualmente diversos y legítimos en su propio medio requiriendo, a la vez, un camino pedagógico que respete la diversidad cultural, pero que garantice unos acuerdos mínimos de comportamiento que atiendan al ser humano, sin importar su particularidad cultural.

Con base en esta necesidad, el IDEP desarrolló el proyecto "Vida de Maestro", que se propone contribuir a la formación perma-

(1) CHIAPPE, Clemencia y MONTAÑA, Francisco. "Herramientas para formar en valores". En: *Volver a la Pedagogía*. Libro 10 Vida de Maestros. IDEP. Santa Fe de Bogotá, 1999.

nente de profesores a través de la reflexión y socialización de experiencias sobre los acontecimientos y problemas de la vida cotidiana de una escuela que se apoyan en momentos posteriores, en la investigación documental y la elaboración teórica.

En el campo de la educación en valores, el proyecto pretende propiciar la *reconstrucción* colectiva de valores, pues solamente en espacios colectivos es posible que aquello que antes se validaba de manera vertical, encuentre soporte para generar reglas de convivencia social claras, generales y armónicas (2). Y para ello propone utilizar la televisión abierta, explotando el potencial comunicador del lenguaje dramatizado y la televisión cerrada en formato VHS, las publicaciones especializadas (serie de libros) y las publicaciones de amplia y rápida circulación (periódico mensual).

### **Qué ofrece este material**

*Esta guía para el análisis de dilemas morales* pretende acompañar el uso del seriado de te-

levisión *Francisco el Matemático* para la formación moral en la escuela. Por eso los talleres que la constituyen están concebidos para ser trabajados con estudiantes, pero el trabajo con maestros, padres y otros miembros de la comunidad se reconoce como una estrategia de formación docente que trabaja a partir de la reflexión sobre lo que los docentes hacen con los estudiantes. En este sentido, también es un material para apoyar la formación continuada de los docentes, padres y otros miembros de la comunidad educativa en nuevas estrategias para la educación ética y moral.

El material ofrece un modelo y un conjunto de estrategias para la educación moral basados en el *análisis de dilemas*. El trabajo con éste le ayudará al maestro y a los padres a comprender las ideas morales de los jóvenes y a establecer verdaderos diálogos con ellos para promover el desarrollo de procesos de pensamiento moral y ayudar a la comunidad educativa a reflexionar sobre los principios éticos, las valoraciones fuertes y las normas con que se rige.

No se pretende decir que el *análisis de dilemas* sea el único



modelo viable, pero ofrece una alternativa racional y democrática porque se basa en el reconocimiento de que el conflicto es el terreno propio de la moralidad, y parte de la idea de que la resolución justa y autónoma de un conflicto depende de la capacidad de las personas para superar su mirada fragmentada y centrada en su propia particularidad, y de poder coordinar su perspectiva con la de los otros alrededor de los intereses mínimos comunes. Este modelo pedagógico requiere del debate abierto y argumentado, y también de la construcción de soluciones concertadas, y la articulación de estos dos elementos puede ser una alternativa para las instituciones que se debaten entre la inconformidad frente a la imposición y el temor frente los inconvenientes del silencio relativista.

El modelo de *análisis de dilemas* en términos pedagógicos está basado en la investigación educativa y psicológica constructivista de las últimas décadas, que ha señalado que la educación moral auténtica se logra sólo si las personas tienen oportunidades de reflexionar continuamente sobre la realidad cotidiana a través del

abordaje de problemas reales, reflexionando críticamente sobre ellos y sobre las consecuencias de sus acciones, coordinando los puntos de vista de los implicados en los problemas y exponiendo y argumentando sus juicios para cualificarlos cada vez más. Y eso es, precisamente, lo que la serie *Francisco el Matemático* ofrece: una recopilación sintética de algunas problemáticas habituales en la comunidad educativa, planteadas sin velos ni tapujos y enfocadas desde las perspectivas de los múltiples actores que se suelen ver involucrados en ellas.

Es fundamental el énfasis puesto por el constructivismo en el desarrollo del pensamiento y en la construcción autónoma de los propios criterios valorativos. No basta con que los estudiantes dialoguen sobre las situaciones que se presentan en la serie. Se requiere que el diálogo y la reflexión sean un ejercicio sistemático de reflexión ética, estructurado en torno al desarrollo de las competencias de pensamiento y poniendo en marcha ciertos modelos de interacción social, que garanticen la creación de un clima en el que las ideas propias y ajenas puedan explorarse

y discutirse auténticamente. Eso es, en esencia, lo que ofrece el modelo de *análisis de dilemas morales*.

### **Qué contiene este material**

En la primera parte se presentan, de forma detallada y práctica las estrategias y procedimientos adecuados para conducir el análisis de los dilemas, generando una reflexión ética auténtica. Se plantean inicialmente algunas recomendaciones para lograr crear un clima de confianza y respeto que permita la exploración de las ideas propias y ajenas y luego las tres fases de análisis que se deben seguir en cada uno de los talleres, con las estrategias propias de cada una.

La segunda parte contiene diez talleres de análisis de *dilemas morales*. Cada uno de ellos se inicia en un dilema que se desarrolla a partir de una situación de conflicto moral planteada por la serie, y se presentan orientaciones particulares para conducir el debate en torno a ese dilema. No es nuestra pretensión que los que se presentan sean todos los posibles. La serie

misma y la realidad escolar cotidiana nos ofrecen situaciones de conflicto sobre las que podemos crear nuevos dilemas.

En la parte final del libro se ofrece, adicionalmente, un marco conceptual y metodológico en el que se presenta el enfoque desde el cual se propone este modelo de formación moral y una guía de cruces conceptuales entre los materiales de la caja de herramientas.

El propósito de este material es ofrecer a los docentes un modelo de educación moral que pueda seguir desarrollando en su quehacer. Los diez talleres iniciales les servirán de ejemplo y como un primer material para “lanzarse al agua y ensayar”. Esperamos que estas experiencias iniciales les den la confianza y la solvencia suficiente para aventurarse a construir por sí mismos otros dilemas, aprovechando las situaciones reales de la vida cotidiana que viven los alumnos en su institución. Para ello explicamos con detalle qué es un dilema, cómo se construye y cómo se debe desarrollar su análisis.

Los diez dilemas que contiene este material giran alrededor de cuatro ejes de problemas éticos

que nos parecieran recurrentes en la serie, y prioritarios en nuestro contexto social y político.

Estos ejes son:

- 1) el uso de la agresión y la violencia,
- 2) las relaciones que establecemos con las normas,
- 3) los tratos y
- 4) la vida sexual responsable.

A estos ejes se articulan las temáticas de la vida cotidiana escolar identificadas en la investigación y sobre las que se tejen las historias de la serie: naturalmente,

en estos ejes se entrecruzan los problemas de la comunidad que penetran la escuela, las diferentes imágenes y roles del maestro, el problema del sentido del conocimiento en la escuela, la necesidad de la innovación pedagógica, etc.

En cada uno de los talleres se especifican, además, algunas sugerencias de preguntas que se pueden utilizar en la tercera fase de análisis en profundidad, ajustadas al tema particular del dilema.

Esperamos que este material les sea de mucha utilidad.

## ANOTACIONES CONCEPTUALES Y PRÁCTICAS SOBRE LA EDUCACIÓN MORAL DESDE UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo

La meta fundamental de la educación moral debe ser el desarrollo de la autonomía. Según Piaget, Kohlberg y Kamii, la esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de gobernarse a sí mismos y tomar sus propias decisiones, considerando sus ideales independientemente de cualquier presión externa. Pero al contrario de lo que piensan algunas personas, la autonomía no es igual a la libertad total; al contrario, en el terreno moral implica tener en cuenta los factores relevantes, constituidos fundamentalmente por la perspectiva y las circunstancias de los otros involucrados en la situación. Por eso no hay moralidad cuando sólo se considera el punto de vista propio.

Ahora bien, la autonomía no es una forma del pensamiento espontánea, pero las personas pueden desarrollarla si tienen oportunidad. Los elementos más importantes para su desarrollo están relacionados con las ocasiones de intercambiar puntos de vista y de tomar decisiones. Pero en general, la educación tradicional asume que el profesor debe tomar las decisiones por los estudiantes y darles las respuestas y las instrucciones sobre cómo actuar, obviándoles las dificultades y la incertidumbre que generan las preguntas y la discusión abierta. Y estos modelos pedagógicos mantienen a los estudiantes con una forma de razonamiento extremadamente simplista y poco competente para la toma de decisiones morales autónomas responsables. Por eso, en la *"moralidad heterónoma la decisión de lo que está bien o mal se toma de acuerdo con las reglas establecidas y la voluntad de las personas con autoridad. En la moralidad autónoma, al contrario, el bien y el mal lo determinan cada individuo a través de la reciprocidad, es decir, de la coordinación de los puntos de vista, que hace que el individuo sienta el deseo de tratar a los demás como él desearía ser tratado, de acuerdo con su criterio y sin depender de la autoridad"* (Kamii, 1982, p.12).

El supuesto fundamental en esta perspectiva constructivista es que la moralidad de una persona está fuertemente ligada a su competencia intelectual, a su *forma* de pensar. Por eso, por oposición a la perspectiva transmisionista, se insiste en que lo crucial es *enseñar a pensar*. Educar moralmente no es transmitir

e imponer valores o preceptos preestablecidos. No es *decirle* a los niños cómo comportarse. Es desarrollar diariamente, en la interacción con otros, una forma de razonamiento sobre los problemas morales, la capacidad de discernimiento sobre los problemas sociales y sobre las alternativas de solución y la posibilidad de su uso creativo y responsable para *generar alternativas* ponderadas, empáticas, complejas, abarcadoras y justas de los conflictos de la vida cotidiana.

Una de las implicaciones pedagógicas más importantes del constructivismo es la exigencia de insertar una necesidad antes del aprendizaje. La necesidad se traduce en tener preguntas auténticas, problemas que generan la reflexión y el conflicto con mis conocimientos y formas de razonar, y que por ello crean la necesidad del nuevo aprendizaje para ser resuelto o disuelto. Enseñar es insertar esa necesidad y ayudar a construir las herramientas mentales necesarias para resolverla.

Educación moralmente consiste en plantear problemas, preguntas o *dilemas morales*, crear situaciones que generen en la persona la construcción de su propia moralidad. La actividad constructiva es crucial para que los valores sean comprendidos y apropiados, articulados a la red de valores propios y no almacenados arbitrariamente.

La vida cotidiana constituye un marco de referencia para la persona, en cuya experiencia se comprende a sí misma, comprende a los otros y comprende las relaciones que establece con ellos. En este ejercicio cotidiano de reflexión sobre la experiencia, las personas van construyendo progresivamente una red conceptual que contiene y articula las diversas representaciones que la mente va formando sobre el mundo social. En esta red se articulan conceptos como el de Justicia, Derecho, Deber, Norma, Ley, Obligación, Libertad, Orden Social, Diversidad Cultural, etc. Estas representaciones son la materia prima para construir las "teorías" con que se explican los fenómenos y desde las que se expresan las preferencias, acuerdos o desacuerdos que se tienen sobre ellos. Por esta razón, los contenidos de esta red conceptual o red de representaciones son fuertemente valorativos. Podríamos decir que la red conceptual está estrechamente articulada a la jerarquía de valores propios de cada persona.

## La noción de valores

Antes de proseguir, clarifiquemos el concepto *valores*. Los *valores* son aquello que valoramos, que deseamos, que queremos, que nos gusta, que preferimos sobre otras cosas. Por eso, al hablar de valores (3) estamos hablando

---

(3) Si se quiere una ampliación sobre esta idea véase: VASCO MONTROYA, Eloísa, *Los valores implícitos en los libros de texto*, Bogotá, Editorial Norma y CERLALC, 1992, p. 79.

de sesgos, de maneras preferenciales de ver, interpretar y juzgar en la esfera de lo artístico, lo político, lo cultural, lo intelectual, lo afectivo... y en todos los aspectos de nuestra vida. Cuando hablamos de aquello que nos gusta por bello; que nos parece coherente, lógico, bien argumentado o verdadero; que aceptamos, defendemos o escogemos porque nos parece justo o bueno, estamos hablando de valores estéticos, epistemológicos y morales, respectivamente.

Las representaciones en su conjunto, tanto como los valores que contienen, suelen ser muy diversas y disímiles, pues están fuertemente influidas por el contexto cultural y por las experiencias que los estudiantes han tenido. En consecuencia, desde la perspectiva filosófica no podemos decir que hay unas representaciones y unos valores correctos u otros incorrectos. Por eso la reflexión abierta y crítica sobre los conflictos que surgen en la convivencia, haciendo énfasis en la discusión sobre las razones para tomar la decisión que además de afectarme a mí, afecta a los otros, es la base de esta propuesta. En este ejercicio se ponen sobre la mesa las diversas opciones valorativas, para que se reconozcan y entren en diálogo, en vez de permanecer ocultas o silenciadas bajo el poder de los proyectos dominantes.

Por otra parte, la experiencia misma del *análisis de dilemas*, por la metodología que usa, comunica unos valores específicos y los cultiva: el aprecio por la racionalidad y por la comunicación, el respeto por el otro, el aprecio por la complejidad en las ideas en vez de la simpleza, el aprecio de la duda y el escepticismo sano, por ejemplo.

Pero los modelos constructivistas no sólo defienden la posibilidad de construir con autonomía la propia jerarquía de valores. También, y principalmente, defienden la posibilidad de construir *la forma* de razonar sobre los asuntos morales. En este terreno, el énfasis está puesto en los procesos de desarrollo de las estructuras mentales de razonamiento y de las competencias para razonar ante la toma de decisiones con autonomía, criticidad, empatía, complejidad y responsabilidad. Así, la formación moral tiene dos componentes: la de la *construcción de los contenidos valorativos* y las jerarquías de valores, y la *construcción de las competencias del juicio* o el razonamiento moral (4).

---

(4) Esta aproximación bidimensional (contenido y competencia) de la educación moral coincide con la aproximación filosófica que nos muestra que las preguntas y discursos de las dos tradiciones éticas son divergentes, porque centran su preocupación en parcelas diferentes pero complementarias del fenómeno de la moralidad, más que porque constituyan concepciones antagónicas e irreconciliables sobre un mismo fenómeno. De esta forma, el ejercicio de construcción de los contenidos valorativos se encuentra cercano a la tradición ética comunitarista, mientras que el ejercicio pedagógico de desarrollo de las competencias del juicio moral se encuentra cercano a la tradición universalista.

En contraste con la diversidad que puede encontrarse en las representaciones y los valores que sostienen las personas, en este caso nos estamos refiriendo a formas de razonar subyacentes a esa diversidad, que suelen ser muy semejantes entre las personas que se encuentran en una misma etapa de desarrollo de su juicio moral (5). Estas formas de razonamiento están dadas por estructuras mentales, que no son otra cosa que el sistema de relaciones entre los elementos en las redes conceptuales, y que hace las veces de andamiaje para darle forma a los juicios. La complejidad de este sistema de relaciones define el nivel de competencia moral de las personas para juzgar y resolver los problemas.

Consideremos algunos ejemplos que pueden ayudarnos a clarificar la diferencia entre los *contenidos* morales y las *formas de razonamiento* moral. Por ejemplo, ante una situación dada, podemos decidir decir la verdad por miedo de ser descubiertos, o bien por estar convencidos de que la confianza mutua es la única forma en que queremos relacionarnos con los demás. El valor común es la honestidad. Superficialmente los dos casos pueden parecer lo mismo, porque llevan a la misma decisión: decir la verdad. Pero la forma de razonamiento es diferente en cada uno: el primero es un ejemplo de moralidad heterónoma con una estructura unidireccional, donde el único factor que se toma en cuenta para decidir es lo que manda la autoridad. Mientras el segundo es un ejemplo de moralidad autónoma, con una estructura recíproca donde se ponen en relación dos o más factores para tomar la decisión. Independientemente de que la autoridad lo diga, debo manifestar la verdad porque debo tratar a los otros como quisiera ser tratado por ellos, y es parte de un acuerdo al que he llegado con los otros (Kamii, p. 16).

Podemos resumir la idea central en que el pensamiento tiene una *forma* subyacente al *contenido* que está dado por ese andamiaje mental del que dispone la persona: es como el esqueleto que le da forma al animal. Y por eso hay que desarrollar ese andamiaje mental para cualificar la moralidad.

Piaget y Kohlberg se preocuparon por encontrar y describir empíricamente esas formas de la razón que permiten la toma de decisiones morales o justas, y sobre todo, por explorar cómo se gestan y desarrollan en las personas. Estos autores plantearon que las competencias de razonamiento fundamentales implicadas en el desarrollo del juicio moral eran la descentración y la coordinación de perspectivas. Más tarde, otros autores como Gilligan (1993) Selman (1976), y Jaramillo & Bermúdez (1999) han desarrollado o desagregado más las competencias y otros elementos que pueden estar involucrados.

---

(5) Esta concepción constructivista, representada especialmente por Piaget y Kohlberg, se complementa en el terreno filosófico con la tradición ética racionalista kantiana y habermasiana, que defienden el carácter universal de las formas de la razón moral.

## Competencias del razonamiento

### *La descentración*

Podemos diferenciar analíticamente un conjunto de competencias del razonamiento que nos permiten comprender mejor la naturaleza del juicio moral. La primera es la *descentración*, que se refiere a la competencia de tomar distancia de las propias perspectivas y situarse en las perspectivas de los otros (múltiples otros) para aproximarse a sus ideas, intereses y experiencias, y a la forma como esa(s) persona(s) se ve(n) afectada(s) por las acciones de otros. El desarrollo de esta competencia es fundamental, porque es la que nos posibilita actuar de manera considerada y sensible frente a los demás. Esta forma de pensamiento se desarrolla en la resolución de situaciones de dilema, en las que para tomar una decisión moral se necesita asumir distintos roles y considerar las perspectivas contrapuestas de los diversos protagonistas. La descentración se basa en una operación mental de diferenciación, que es la misma que nos permite cuestionar y romper los estereotipos y generalizaciones falsas, la construcción de identidades matizadas. En este caso, la operación de diferenciación nos hace comprender que uno tiene una perspectiva —al igual que la tienen las otras personas— y que dado que éstas son diferentes y que la propia no es única, debemos ponernos en el lugar de los otros y entender sus puntos de vista.

### *La sensibilidad empática*

La descentración se asocia con la *sensibilidad empática*, es decir, con la disposición a presuponer valor en las ideas y prácticas individuales o culturales ajenas a las propias (6). Esta forma de pensamiento empático se promueve al contactarse con las diferencias y con el asombro y la confusión que se generan inicialmente, los cuales, cuando se resuelve en forma reflexiva y positiva, producen un avance en la capacidad de empatía con personas de otras culturas.

### *La coordinación de diversas perspectivas*

Sin embargo, esta competencia de descentración y de diferenciación, y la sensibilidad empática, no nos llevan muy lejos si no podemos volver a coordinar, a sintetizar estas diversas perspectivas que hemos reconocido en una nueva posición o decisión que las abarque. Parte de que lo que hay que hacer para tomar una decisión moralmente justa, amplia, compleja, y por ello más efectiva y responsable, es considerar la situación y la perspectiva del otro. Kamii plantea que en la medida en que se descentran y coordinan más puntos de vista dentro de perspectivas más amplias, se llega a conclusiones más revolucionarias (Kamii,

---

(6) Es muy importante aclarar, en este contexto, que comprender *no* significa aceptar, justificar o compartir.



p. 16). Pero ello supone una *competencia para coordinar las diversas perspectivas* en una decisión consistente con todas ellas, que se traduce en poder “*reaccionar ante el otro como ante alguien igual a uno mismo, y reaccionar ante la conducta de uno mismo como si estuviera en el rol del otro*” (Kohlberg, 1969, p. 368).

La formulación de juicios morales acertados y la toma de decisiones también suponen la competencia para la *coordinación de intención, acción y consecuencias*; y aunque las consecuencias no siempre se corresponden con las intenciones, éstas sí dicen mucho de la acción.

### **La contextualización sistémica**

Ahora vamos a considerar una cuarta: *la competencia de contextualización sistémica de los hechos*, que es la que permite comprender los hechos particulares como fenómenos inscritos en una compleja red de relaciones sociales que explican sus causas y dinámicas, y las consecuencias sociales de las acciones. Esta comprensión sistémica nos hace necesario indagar por las razones que tuvieron las personas para actuar de una determinada forma, y buscar las causas que explican los fenómenos más complejos y que condicionan la acción de las personas. Esta forma de pensamiento sistémico se desarrolla a partir de la reflexión continuada entre el todo y las partes, acerca de los contextos de relación en los que están inscritas las sociedades y las personas, sobre los procesos precedentes y subsiguientes a los hechos más salientes, y en los conflictos cognitivos que se presentan al fracasar las predicciones inferidas de modelos simplificados y espontáneos.

En particular, la competencia de pensamiento sistémico supone:

- considerar simultáneamente diversos tipos de consecuencias y efectos de una misma acción,
- establecer relaciones de retorno en las que una acción genera una consecuencia que vuelve a afectar al mismo agente de la acción (p. e. acciones personales que me afectan indirectamente a mí porque en primera instancia afectan a la comunidad),
- considerar consecuencias a mediano y largo plazo y consecuencias compuestas (una acción genera una consecuencia que a su vez genera otra consecuencia, por lo que algunas personas o instancias sociales se ven indirectamente afectadas),
- incluir en la red de afectados a actores despersonalizados, abstractos y ajenos a mi experiencia directa,
- establecer la interdependencia entre intención de los sujetos y circunstancias (los sujetos actúan con intenciones condicionadas por sus circunstancias, las acciones intencionadas de los sujetos pueden transformar las circunstancias).

Esta representación sistémica, en la que los diferentes elementos que componen la sociedad se relacionan entre sí de forma interdependiente, variada en su naturaleza y en su alcance temporal, es fundamental para que la persona pueda explicarse los fenómenos del mundo social de forma descentrada, analítica, integral y crítica, y para que su acción en el mundo esté orientada hacia una mayor conciencia social.

### ***La competencia argumentativa***

También queremos destacar que el desarrollo de una moralidad dialógica, que se construye no en la inculcación y aceptación pasiva sino en la deliberación con otros, requiere desarrollar la *competencia argumentativa* que supone:

- La capacidad de reflexionar sobre los argumentos propios, los valores en que están montados y su coherencia.
- La capacidad de exponer y argumentar las razones subyacentes a las acciones o los criterios utilizados para determinar la justicia y bondad de una acción.
- Defender los argumentos propios hasta que sean comprendidos.
- Disposición a ser cuestionado y capaz transformar coherentemente las posiciones propias en virtud de la discusión con otros.

Por último, la coordinación de las anteriores competencias alimenta la *competencia de reflexión crítica* sobre los fenómenos sociales y los conflictos morales, porque ésta busca comprender quiénes están actuando con justicia y quiénes no, pero la agudeza del pensamiento crítico radica en su capacidad de duda sistemática, en el escepticismo saludable sobre las propias convicciones y las ajenas, y en la comprensión de que la argumentación se debe respaldar con criterios de validez y con procedimientos para construir y comunicar estos argumentos.

El otro supuesto constructivista que queremos destacar es que la transformación de las estructuras de razonamiento sigue un proceso de desarrollo cualificante. Las estructuras se van volviendo cada vez más complejas, permitiendo solucionar problemas más sofisticados y variados, incluyendo perspectivas más amplias o más puntos de vista. Anteriormente decíamos que una argumentación moral autónoma requiere de una estructura descentrada, sistémica y coordinada, crítica, empática, etc. Pero también puede tener la estructura inversa: egocéntrica, asistémica y fragmentada, acrítica, etc. Ésos son los dos extremos de un continuo que se desarrolla recorriendo niveles de complejidad que llamamos etapas.

La diferenciación analítica que hicimos anteriormente es importante para comprender mejor qué significa desarrollar la inteligencia social y el juicio moral.

Por desgracia, aún no contamos con un modelo suficientemente apto que nos muestre, de manera diferenciada, el desarrollo por etapas de cada una de estas competencias y la interdependencia entre ellas. Así que mientras la investigación psicopedagógica avanza, utilizaremos un modelo sintético que establece las etapas de desarrollo de una categoría general, que abarca estas competencias diferenciadas. Éste es el modelo propuesto por Kohlberg y complementado por Selman. Sus modelos están basados en observaciones metódicas sobre las formas de razonar de las personas en asuntos relacionados con la justicia, con la elaboración de las normas, con las razones para decidir ante dilemas de la vida. Para el desarrollo de la disposición al cuidado del otro, utilizaremos el modelo propuesto por Gilligan (7).

### **Qué es un dilema moral y por qué nos sirve como herramienta pedagógica**

Un dilema es una breve historia sobre un personaje que enfrenta una situación difícil y tiene que tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. La decisión que tome involucra aspectos importantes de su vida, pero también puede afectar a otras personas. Por esta razón, el personaje debe tomar una decisión que sea justa consigo mismo y con los demás, y de allí debe enfrentarse a una decisión *moral*.

Las diversas alternativas tienen aspectos positivos y negativos, tanto para él como para las otras personas, y el personaje tiene razones y valores que considera importantes para justificar una u otra solución. Por esto el dilema no tiene una respuesta única, ni podemos decir que alguna sea, de antemano, correcta o incorrecta.

El dilema se puede construir sobre casos ficticios, así como sobre situaciones reales de la vida cotidiana escolar o extraescolar de los estudiantes, situaciones que se convierten en objeto de discusión gracias a su formulación como dilema. Para construir dilemas a partir de nuestra experiencia debemos tomar conciencia de las múltiples ocasiones en que como maestros nos encontramos ante situaciones de tipo moral, y que casi siempre pasamos por alto. Debemos partir de reconocer que muchas de las interacciones entre maestro y alumno tienen un carácter moral. Por otra parte, puesto que el pensamiento se estimula con el conflicto, con lo problemático a nivel cognitivo y valorativo,

---

(7) Por razones de espacio, en esta publicación excluimos la enumeración de las etapas del desarrollo moral a que se refieren las autoras. Conscientes de la importancia de estos conceptos en el desarrollo de la propuesta, remitimos a los lectores al libro número 10 de la serie Vida de Maestro y al *Estudio exploratorio: comprensión y sensibilidad ciudadana de los alumnos de 5º grado del Distrito Capital*. Secretaría de Educación de Santa Fe de Bogotá, Serie Guías, febrero del 2000, donde se encuentra claramente desarrollado.

el maestro debe estar pendiente de los múltiples conflictos y problemas que se presentan en la vida cotidiana, para aprovecharlos como material de reflexión sistemática.

Para que una situación pueda plantearse como un auténtico dilema que invite a una reflexión y discusión ética con sentido, debe garantizar que estén presentes los “*ingredientes*” básicos de un dilema:

1. El dilema debe girar en torno a la toma de una decisión ante un conflicto moral auténtico con el que las personas puedan sentirse identificadas. El conflicto moral constituye el *eje del dilema (foco)*.
2. La historia debe incluir, explícita e implícitamente, otros *personajes laterales* que se vean afectados por la decisión del *personaje central*.
3. El dilema debe plantear una *posibilidad real de escoger* entre dos alternativas respaldadas por buenas razones, para que los participantes se involucren en una discusión interesante sobre las razones que se tienen para respaldar una y otra alternativa como buena o justa, las consecuencias que puedan tener, los valores implicados, etc.
4. El dilema se debe cerrar con una *pregunta central* que plantee si los personajes deben o no hacer algo, o más abiertamente, qué deben hacer en una situación x.
5. El dilema o el análisis del mismo deben llevar a las personas a experimentar un *conflicto moral o valorativo* (por ejemplo, poniendo en tensión la propia libertad y bienestar frente a la libertad y bienestar de otro, la solidaridad frente al interés personal, etc.), que confronte sus concepciones éticas y les permita cuestionarlas, transformarlas o enriquecerlas. Para que esto ocurra, el dilema debe plantearse en torno a situaciones que pongan en discusión polémicas morales esenciales: el derecho a la vida, la dignidad, el respeto de la identidad o de la conciencia personales, el respeto a los derechos y las libertades civiles, el cumplimiento o desobediencia de las normas existentes o de los tratos y compromisos, la aplicación de sanciones y castigos, las relaciones con figuras de autoridad, etc.
6. El *análisis del dilema* se debe desarrollar a través de diversas *preguntas de complejización y profundización* que enriquezcan la discusión, indaguen más en los argumentos planteados, generen o hagan explícitas las contradicciones, de forma tal que puedan orientar la discusión para explorar diversas perspectivas y aspectos del razonamiento moral.

Por otra parte, nos interesa explicitar algunas condiciones pedagógicas de *Enseñanza para la Comprensión*, que pensamos deben cumplirse en el análisis

de un dilema, de forma tal que promueva el desarrollo de la comprensión, del juicio moral y en general, de la inteligencia social de los estudiantes (8):

1. El desarrollo de la comprensión y del razonamiento supone una primera condición indispensable: que el problema tenga la capacidad de *generar* un interés auténtico y conexiones con la experiencia de las personas, así como con otros temas y problemas que permitan ampliar o profundizar su tratamiento. Esta condición, la *generatividad*, garantiza no sólo que las personas se involucren con el problema sino que el trabajo *genere* realmente un nuevo conocimiento o un nuevo aprendizaje. En el caso de los dilemas, esta condición se cumple en la medida en que se propone un ejercicio pedagógico alrededor de problemas cotidianos y abiertos, sin solución prefijada que los cierre, y que apuntan a cuestionar las "teorías éticas" de los estudiantes. De esta forma se resuelve el problema de enseñar moral por medio de fórmulas ejemplarizantes, que a los estudiantes les resultan aburridas, sin sentido y distantes de las experiencias personales, interpersonales y sociales de ellos.

2. La segunda condición es que el estudiante pueda y tenga que producir algo (un producto material, intelectual, una expresión artística, etc.) con lo que resuelva un problema, usando de forma propia, comprensiva y creativa lo que ha aprendido, para darle sentido a esos aprendizajes. Todo ciclo de aprendizaje y enseñanza debe concluir con un desempeño de comprensión por parte del estudiante. En el caso de los dilemas, el mismo ejercicio le exige al estudiante la toma de una decisión y el desarrollo de una argumentación, que le permita sentirse satisfecho con su decisión y explicarla satisfactoriamente a otras personas.

3. En tercer lugar, consideramos que todo ejercicio pedagógico que pretenda desarrollar la comprensión y el pensamiento debe disponer de herramientas y mecanismos para ofrecer a los estudiantes retroalimentación frecuente como forma de evaluación, tanto por parte del profesor como de los compañeros y de sí mismo (autorretroalimentación) que destaque los logros obtenidos, los obstáculos y problemas presentes, y dé orientación sobre los caminos a seguir. El análisis de dilemas es una estrategia pedagógica en la que la enseñanza y el aprendizaje se conciben como un proceso de desarrollo intelectual y afectivo, en el cual maestro y alumno se comprometen en la comprensión auténtica de los problemas y en la cualificación de las formas de comprenderlos. Por eso gira

---

(8) Los criterios que aquí se utilizan provienen del modelo de "Enseñanza para la Comprensión" desarrollado por el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, con la participación de docentes e investigadores colombianos y argentinos. Para una mayor ampliación de este modelo se pueden consultar los dos volúmenes de los libros "Pequeños Aprendices, Grandes Comprensiones" elaborados por el equipo para el "Baúl Jaibanáa" o el artículo "Comprender es la clave" de Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez, que apareció en *La Alegría de Enseñar* # 31.

alrededor de la discusión rigurosa y respetuosa como mecanismo de la retroalimentación. La discusión de dilemas es, en sí misma, un ejercicio de confrontación permanente de las ideas propias con las de otros, que le ofrece a los estudiantes una retroalimentación permanente sobre la forma como son recibidas sus ideas, sus fortalezas para convencer o explicar a otros los problemas que logra resolver con ellas, y los que quedan sin resolver. Por otra parte, el modelo de *análisis de dilemas* prevé dos cosas que son de gran valor, para permitirle al estudiante autoevaluarse con verdadero sentido crítico: puede cambiar la decisión que ha tomado en el camino, argumentando por qué lo ha hecho, y aunque no cambie de decisión, el ejercicio de análisis le ha permitido llevar un registro escrito de sus argumentos en distintos momentos de la discusión, pudiendo comparar así el desarrollo de sus ideas.

La estrategia de plantear *dilemas morales* para indagar las formas de razonar fue desarrollada por Kohlberg, siguiendo la lógica del método clínico Piagetiano. El método clínico se utiliza para explorar en profundidad cómo piensan las personas alrededor de un problema y desentrañar el sentido que le dan a sus respuestas superficiales y a sus actuaciones. Este propósito originario del método que soporta a la estrategia de *análisis de dilemas* garantiza que la evaluación que se haga del desempeño del estudiante esté anclada en la comprensión de sus ideas, en una valoración de los logros que ha tenido en relación con las metas, y en una identificación de sus obstáculos para orientarlo y apoyarlo en su desarrollo (9). Ésta es una condición pedagógica de suma importancia, dado que en asuntos morales no es muy frecuente que las personas reciban retroalimentación constructiva sino, por el contrario, juicios de autoridad, sanciones o celebraciones que sólo convierten la moralidad en un asunto de temer y despreciar.

4. Por último, toda educación que pretenda promover procesos de desarrollo debe tener metas claras de lo que se quiere llegar a comprender, de lo esencial e importante en esas comprensiones, de sus posibles niveles de logro y de las rutas que permiten conseguirlas. En este sentido, la estrategia de *análisis de dilemas* tiene la ventaja de contar con el respaldo de un modelo de la *progresión del desarrollo del juicio moral*, modelo contra el cual podemos analizar el razonamiento de los estudiantes, saber en qué nivel de desarrollo se encuentra y hacia dónde se los debe promover. En otros términos, los procesos de desarrollo implicados en el juicio moral están lo suficientemente descritos para poder trazarnos metas claras y realistas.

---

(9) El análisis frecuente de dilemas permite al maestro contrastar y analizar qué tan estable es una forma de razonamiento en sus estudiantes, o si se han dado o no transformaciones en ellas.

## Estrategias para la educación moral desde una perspectiva constructivista

Las estrategias que planteamos son sugerencias prácticas y útiles para promover la educación moral desde una perspectiva constructivista y, en particular, a través del *análisis de dilemas morales*. No sobra advertir que estas estrategias pueden ser transformadas a partir de la experiencia en el aula de cada docente. Son, apenas, unas alternativas que han resultado eficientes y exitosas en diversos talleres en los que se reflexionó con profesores y estudiantes sobre las acciones concretas que tenían éxito, el orden de actividades que resultaba más eficiente, los tipos de situaciones que producían problemas y detenían el logro de los objetivos y los que, por el contrario, promovían un clima propicio para la exploración auténtica de las razones que tienen las personas para optar por una u otra alternativa (10).

No es indispensable tener mucho conocimiento teórico sobre ética o sobre el desarrollo moral para utilizar estas estrategias. Indudablemente, este conocimiento se irá haciendo importante en la medida en que la reflexión sobre las estrategias o el razonamiento de los estudiantes y su desarrollo nos vayan planteando preguntas que los desarrollos teóricos existentes nos pueden ayudar a explorar y comprender. Cuando estamos dispuestos y sabemos dudar sobre nuestras ideas, cuando tenemos preguntas auténticas en mente, profundizar teóricamente es sin duda útil (11). Pero al principio, basta con estar dispuesto a callarse, a escuchar las ideas de otros, a retener los propios juicios hasta no estar seguros de que entendemos bien lo que otros quieren decir.

El análisis se desarrolla en tres fases principales: la *introducción del dilema*, el *debate inicial* y la *profundización en la reflexión*. Para cada fase existen propósitos centrales y estrategias que permiten conducir el análisis del dilema, introducirle paulatinamente elementos en la discusión, y crear formas de interacción para que las personas exploren sus ideas y las de otros. En este sentido, no son sólo estrategias para conducir el análisis de los dilemas, también constituyen estrategias pedagógicas para desarrollar las competencias centrales del juicio moral. Cada una de estas estrategias implica el ejercicio sistemático de razonar de determinadas formas para resolver mejor los problemas, desarrollando así diversas competencias mentales.

---

(10) Para la elaboración de este material pedagógico se desarrollaron 10 talleres de prueba que permitieron poner en marcha estas estrategias y reflexionar sobre ellas. Muchas están inspiradas en las sugerencias de Lawrence Kohlberg (1984 y 1985) y de Richard Hersh, Joseph Reimer y Diana Paolitto (1984) en su artículo "Modelo para poner en Práctica la Teoría del Desarrollo de la Educación Moral.

(11) Para ampliar esta idea véase: JARAMILLO, Rosario en: *Volver a la Pedagogía*, Vida de Maestros, IDEP, Santa Fe de Bogotá, 1999.

## La importancia del clima en el aula de la institución

*“Si ahora creemos en la honestidad, no hemos construido esa creencia porque hayamos sido castigados, sino porque tuvimos la oportunidad de considerarla necesaria y deseable para las relaciones humanas”.*  
Kamii, *La Autonomía como Finalidad de la Educación*.

Es indispensable crear un clima de confianza, un ambiente donde las personas no se sientan juzgadas ni amenazadas, una atmósfera donde todos perciban que pueden explorar las ideas que realmente piensan y *no* las que se sientan obligados a pensar. Sólo en un ambiente amable puede uno plantearse cómo actuaría *realmente* en una situación moral dada, en lugar de pensar y decir cómo *debería* actuar. Es claro que importa saber cómo deberíamos actuar, pero sólo cuando tenemos que resolver problemas con lo que pensamos en realidad, y sobre todo desarrollamos toda nuestra capacidad de juicio moral cuando reflexionamos sobre las razones por las cuales actuaríamos, cuando tenemos que justificar nuestra acción.

La educación moral no consiste solamente en lo que se dice o se discute dentro del aula. Toda la vida en la institución educativa significa un aprendizaje moral: su forma administrativa, la posibilidad de participación de los maestros y los estudiantes en las decisiones, las formas de relación en el aula de clase entre maestro y alumno, y entre los alumnos, la organización física del salón son todas formas de educación de valores. Y para la educación moral se necesita poder reflexionar sobre todo ello. El estancamiento en el desarrollo del juicio moral está muy fuertemente asociado con el ambiente en el que la persona se desarrolla, dentro de lo cual el clima pedagógico y las oportunidades de enfrentar retos y problemas que este clima le ofrece son de crucial importancia. En las instituciones educativas son pocos los intentos de analizar explícitamente los valores que subyacen en su práctica, y menos aún, de desarrollar reflexiones y diálogos sociales a partir de ellos. Es decir, en las instituciones no suele haber reflexión ética.

Hace unos dos mil quinientos años Platón propuso que, si se querían personas educadas de acuerdo con determinadas virtudes, era necesario que la organización de la Institución reflejara dichas virtudes y le proporcionara la experiencia de las mismas a sus miembros.

Si deseamos una sociedad y personas justas y democráticas, primero la escuela debe serlo. Esto significa que en la democracia escolar se deben privilegiar las prácticas de deliberación, de solidaridad, auto y socioregulación, participación de todos en la toma de decisiones cotidianas, gestión colectiva e institucionalizada (no personalista) de los conflictos, etc., más que la simulación o réplica de la



mecánica electoral. Lo importante es que las personas tomen decisiones por sí mismas, de la forma más frecuente que se pueda. (Jaramillo, R. 1999).

Para crear estos climas respetuosos y estimulantes en el aula, lo primordial es permitir que los alumnos construyan su propio punto de vista y no imponer el del maestro. Es decir, confiar en que los estudiantes razonan mejor de lo que pensamos, reconocer que tienen sus propios valores, un interés auténtico por los problemas morales y por razonar sobre ellos. La propuesta constructivista que aquí se presenta invita a los profesores a darse cuenta de que los niños, adolescentes y jóvenes crean valores éticamente fuertes cuando *se les permite explorar las razones* que pueden tener para escoger actuar de una u otra manera, y *analizar las consecuencias* de su decisión. Pero la única forma de que haya una verdadera praxis para crear valores propios, una relación continua entre la reflexión-acción en torno a la experiencia, es dentro de un clima de confianza, tanto en la institución como en el aula.

En este sentido, de la capacidad del maestro de no emitir juicios, de interesarse realmente por lo que dicen los alumnos, de aprender a callarse en lugar de imponer recetas morales, depende la creación del clima necesario. Cuando impone su punto de vista o cuando se horroriza ante alguna respuesta, está impidiendo que cada persona pueda explorar sus verdaderas razones para actuar moralmente y construir su propia explicación. Está impidiendo que las personas puedan “mirarse en un espejo”, ya que lo único que ven es la imagen del profesor y no la suya propia, que es la que realmente interesa en la acción moral. El estudiante puede entonces someterse a la norma preestablecida o puede rebelarse, pero ninguna de estas dos opciones pasa por la razón. En los dos casos se aprende a actuar de manera automática en lugar de hacerlo de manera razonada. Sin un buen clima, se impone la sinrazón.

Un buen clima no es aquel donde no hay discusión ni confrontación crítica, sino un clima de confianza donde las ideas propias y ajenas se pueden exponer abiertamente y discutirse con respeto auténtico y con rigor, siendo respetuoso de los diversos puntos de vista, escuchando la argumentación del otro sin la presión de ganar con respuestas verdaderas y definitivas, un clima que permita dudar con libertad y honestidad, decir lo que se piensa, etc. Por eso es muy importante que los maestros aprendamos a interrogar, a formular preguntas desequilibrantes que cuestionen, que pongan en duda e inviten a la reflexión, pero que no aparezcan como amenazantes para los participantes.

A continuación, presentamos estrategias concretas que ayudan a preparar un buen clima escolar:

— *Organización del salón* de manera que todos puedan verse al hablar, dirigirse la palabra y la mirada unos a otros, animando la interacción entre los alumnos, en lugar de que todo el tiempo se dirijan al profesor.

— *Mecanismos de respeto a la palabra del otro:*

— *Obligación de escuchar al que habla.* No permitir conversaciones laterales. Interrumpir un momento al que tiene la palabra: “Discúlpame un momento, pero no todos te están escuchando”, y a quienes están conversando lateralmente: “Discúlpanos, pero no estás escuchando lo que dice Fulano. Ahora después nos cuentan lo que ustedes están discutiendo”.

— *No permitir que unas personas demeriten* las ideas de otros a través de expresiones o gestos. Cuando esto ocurra, pedirle que más bien aclaren en qué consiste su diferencia de opinión.

— *No forzar a nadie* a hablar si no lo desea o no está listo.

— *Repetir o parafrasear los argumentos* que dan las personas para garantizar que estén claros para todos: “Déjame ver si entendí bien tu idea: tú planteas que...” “¿Entendí bien, o tergiversé alguna de tus ideas?”

— *Tomar nota de las ideas centrales* de todos los participantes para que sientan que su voz es reconocida. El profesor debe llevar un registro escrito sobre la discusión y los diferentes argumentos que se van presentando, de la manera más textual posible. En general, sugerimos que el registro se lleve en carteleras (que se puedan conservar para el posterior análisis del razonamiento de los estudiantes) y no en un cuaderno, de manera que los alumnos no tengan sospechas sobre lo que se está escribiendo. Además facilita seguir el hilo de lo que ocurre y no perderse en la discusión. Esta coherencia en la discusión también hace parte de un clima amable y estimulante.

— *Hacer ejercicios de metaanálisis* sobre las sesiones de trabajo. Al preguntarnos ¿qué ocurrió, qué estrategias utilizamos, cuáles funcionaron bien y cuáles no?, ¿cómo nos sentimos?, etc., vamos comprendiendo mejor la razón de ser de las diversas estrategias, ganando un conocimiento reflexivo y no solamente práctico sobre ellas, para ir las afinando y adecuando a nuestro contexto y necesidades.

## **FASE 1: La introducción del dilema**

### **Propósitos centrales de esta fase**

1. Entrar en contacto con un dilema moral particular, visualizando uno o algunos fragmentos de la serie.
2. Clarificar la situación que genera el dilema.
3. Identificar los argumentos iniciales en los que se apoya una u otra decisión, sin incluir todavía discusión o debate sobre los mismos.

### Visualización de la serie

En cada dilema se señalan los capítulos en que aparecen las escenas centrales sobre las que se crea el dilema, y otras secundarias en las que se sigue desarrollando la situación durante el resto de la serie. Si se dispone de tiempo, se puede ver todo el capítulo o los dos capítulos en los que se encuentran las escenas centrales. Esto tiene la ventaja de que se conserva toda la trama y el contexto más amplio en el que se presenta el conflicto en cuestión. Si no se dispone de mucho tiempo, pueden verse los fragmentos específicos que aparecen identificados con el *counter* (12).

En muchos casos, en la trama de la serie el personaje toma una decisión sobre lo que debe hacer. Para el análisis del dilema es conveniente suspender la proyección antes de que se dé una solución, para dejar abierta la posibilidad de elección.

### Clarificación de la situación del dilema

Terminada la proyección podemos leer el texto en que se resume la situación, y se plantea como una situación de dilema.

Antes de iniciar la discusión es indispensable verificar que todas las personas tengan claro qué sucedió en la situación del dilema, quiénes son los personajes involucrados directa e indirectamente en el dilema, y de qué manera lo están, en dónde se encuentra la tensión entre una y otra alternativa de acción. Para ello se debe leer una o dos veces el dilema, haciendo énfasis en los puntos centrales y en las dos opciones de la pregunta final.

Si se considera necesario, se puede pedir a los estudiantes que escriban el dilema con sus propias palabras. Puede bastar con pedirle a algunos estudiantes que reconstruyan oralmente la historia que se narra en el texto del dilema. Se oyen algunos de los resúmenes y se verifica que todos estén de acuerdo con el dilema. También se puede hacer esta verificación repasando los puntos centrales con preguntas como: ¿qué sucedió en la historia que se leyó?, ¿qué personajes

---

(12) Para identificar el tiempo que marca el *counter* en el casete con que usted va a trabajar, debe hacer lo siguiente: 1. Ubique en el reproductor la función *COUNTER* (es la encargada de informar el tiempo recorrido de la cinta desde el momento en que ésta ingresa a la máquina, o desde cuando usted marque ceros). 2. Ubique el botón *RESET* (su función es borrar el registro del tiempo que lleva el *COUNTER*) 3. Introduzca el casete en la máquina y déjelo rodar en función *PLAY*. 4. Cuando en la pantalla aparezca un código de barras (es un registro de barras de colores verticales), oprima el botón *RESET* y compruebe que el tiempo que aparezca sea 00:00:00. Esto le permitirá encontrar las secuencias a las cuales se hace referencia en los talleres, con pocos desfases y un enorme ahorro de tiempo.

están involucrados?, ¿cuál es la decisión que al personaje le cuesta trabajo tomar? Si el profesor encuentra que hay aspectos del dilema en los que existe confusión entre los estudiantes, debe leerlo nuevamente en voz alta enfatizando aquellas partes que permiten aclarar lo confuso.

Esta descripción inicial se debe hacer sin permitir que se emitan opiniones sobre la situación, juicios sobre qué se considera bien o mal hecho, u otras acciones alternativas. Debe quedar claro que éste no es, todavía, el momento de emitir los juicios personales.

Cuando el profesor o el conductor del taller esté seguro de que todos los elementos, personajes y situaciones del dilema están claramente entendidos, y antes de iniciar la búsqueda de argumentos para respaldar una u otra alternativa, se puede explorar con los estudiantes qué tanto contacto tienen con la historia en discusión. Ante preguntas como ¿alguno ha estado en una situación similar?, ¿conocen a alguien que haya estado en una situación similar?, ¿se siente tocado con la situación del dilema?, las personas pueden activar algunos de sus vínculos con él y esto ayuda para que valga la pena que sea discutido.

### **Identificación de argumentos y toma de decisión**

La segunda parte de esta fase se dedica a la identificación individual y grupal de las razones que pueden existir para decidir de una y otra manera, como preparación para la discusión inicial.

Una posibilidad es que cada uno de los estudiantes, individualmente, escriba todas las razones en que pueda pensar a favor de una decisión, y luego escriba todas las razones para apoyar la decisión contraria. Una vez identificadas las razones a favor de cada alternativa, deberán tomar una decisión de cómo actuarían.

La segunda posibilidad es pedir que cada uno decida de qué manera actuaría, y que luego escriba todas las razones para apoyar la alternativa elegida. En este caso toma la decisión a partir de lo que espontáneamente se sentiría más inclinado a hacer o pensar, y a lo largo del debate inicial va encontrando unos argumentos diferentes a los propios y otros a favor de la decisión contraria a la que eligió. Al finalizar la fase de discusión inicial se puede pedir a los estudiantes que sistematicen los diferentes argumentos a favor de cada posición.

En cualquiera de los dos casos, es importante tener presente que tomar la decisión o mantenerse con plena seguridad en una de ellas puede ser muy difícil, pero a la vez es lo que hace del dilema una herramienta cuestionadora e incitadora de la reflexión crítica. Por eso no puede permitirse que las personas se queden en una posición vaga en la que no toman una decisión, porque hay

buenos motivos para tomar una u otra. Eso nos ocurre en muchos de los problemas que encontramos a diario en nuestras vidas y, sin embargo, llega el momento en que debemos elegir.

Podemos luego reflexionar y cambiar de parecer. Esto será posible más adelante, durante el debate, y se debe advertir para que los que estén en duda se sientan más tranquilos de arriesgarse. Para ello requieren de tiempo suficiente para pensar su posición.

También se debe advertir que no se pueden plantear decisiones que modifiquen las condiciones del dilema o que signifiquen alternativas no previstas, o ya descartadas en la situación específica y concreta del personaje.

En general, hay tres formas distintas de plantear la pregunta final del dilema, cada una con resultados diferentes:

— La primera forma, y tal vez la más conveniente, es ¿qué debe hacer el protagonista de la historia: *a* ó *b*? En esta forma las personas tienen que razonar *sobre lo que otro debe hacer*.

— La segunda forma: ¿Si estuvieras en esa situación qué harías?, que los compromete mucho más e implica adicionalmente pensar si sería posible que se encontraran en esa situación. Es muy posible que, de todas maneras, ante la primera forma de preguntar la persona plantee lo que personalmente haría de encontrarse en esa situación, pero es mejor no forzarlo y permitir que salga espontáneamente, como una proyección. Si la situación es propicia, al final se puede plantear explícitamente la diferencia entre las dos formas de preguntar, y explorar con los estudiantes si resolverían el dilema de manera diferente.

— La tercera forma es preguntar: Si tú fueras ese personaje, ¿qué harías? Aunque esta pregunta es la que genera una mayor demanda de razonamiento empático, suele plantear problemas porque las personas parecen escudarse en la posición del personaje, especialmente en la de los adolescentes (cuando el protagonista lo es), para no explorar a fondo sus propias convicciones.

En cualquier caso, cada estudiante debe responder por escrito cuál fue su elección y las razones por las que piensa que ésa es la mejor decisión.

### **Aclaración y sistematización de argumentos por grupos**

Una vez tomada la decisión individual, las personas que hayan tomado la misma decisión deben reunirse en grupos separados, para aclarar y sintetizar sus argumentos y encontrar la mejor manera de sustentarlos. Deben prepararse pensando en las razones que les permitan defender, justificar y respaldar sus

puntos de vista. Se les puede aconsejar que también piensen en los contra-argumentos que les pueden hacer, y en la manera de responderles justificando su punto de vista. Un relator debe hacer la síntesis de los argumentos y de las respectivas sustentaciones. Sin embargo, se debe pedir a *todos* los participantes que se preparen para poder defender los puntos de vista del grupo en el debate.

Puede ocurrir que al conformar los grupos, alguno quede más numeroso que otro. No importa que esto ocurra, debe respetarse la decisión que tome cada persona y dejar que cada grupo clarifique y profundice sus argumentos. Más tarde, en la siguiente fase del debate inicial, se garantizará que los dos grupos tengan igual oportunidad para defender sus argumentos, y que el grupo más pequeño se sienta animado.

Incluso puede ocurrir que en la toma de la decisión todos los participantes estén de acuerdo y que, por tanto, no se puedan conformar dos grupos. En este caso se debe permitir que clarifiquen y profundicen sus argumentos, y luego se les debe pedir que clarifiquen y profundicen en los argumentos contrarios que ellos mismos puedan identificar.

Si los grupos resultan demasiado grandes, se pueden partir en subgrupos más pequeños para que en cada uno se puedan escuchar las ideas de todas las personas.

### **Tiempos estimados para esta fase**

- Visualización: varía según el dilema, y si sólo se ven los fragmentos seleccionados o todo el capítulo.
- Clarificación de la situación: 15 a 30 minutos.
- Identificación de argumentos y toma de decisión: 10 minutos.
- Discusión en grupos: 30 minutos a 1 hora.

## **FASE 2: El debate inicial**

### **Propósitos de esta fase**

- Poner sobre la mesa los argumentos existentes para analizar el dilema.
- Identificación de los componentes morales inherentes a la situación dilemática.
- Explorar y tomar conciencia de los argumentos propios ante un dilema.
- Confrontarlos con otros argumentos diferentes.
- Introducir estrategias que cultivan competencias del juicio moral, actitudes, valores y dinámicas de grupo democráticas.

## Presentación de los argumentos del grupo

Esta fase empieza con la *exposición* de argumentos y razones por grupos. Como es muy probable que cada grupo tenga un amplio número de argumentos, y que todos ellos no se alcancen a explorar en una misma sesión, cada grupo debe escoger los 2 ó 3 argumentos que les parezcan más importantes.

Primero se debe pedir a cada grupo que presente los argumentos elegidos, de forma resumida y sin mayor argumentación. De esa forma se tiene un panorama un poco más amplio, de unos 4 ó 6 argumentos, que son los que se analizarán en una primera ronda de debate.

Si alguno de los dos grupos iniciales resulta muy grande y se dividió en subgrupos, es muy importante calcular que se presenten igual cantidad de argumentos a favor de cada opción para que no se desequilibre el peso que se le concede a cada alternativa.

En caso de que en el grupo general no se haya generado ninguna división, la estrategia debe variar. El grupo va presentando sus argumentos a favor de la decisión apoyada por todos, y el profesor les irá pidiendo, de forma intercalada, que se piense en cuál puede ser el contraargumento al que ellos han planteado y exigir que se reconstruya dignamente. Por lo general este ejercicio genera bastante polémica y permite explorar el dilema en un clima controversial.

A medida que los argumentos y contraargumentos van apareciendo, y durante toda la discusión, el profesor debe tomar nota de las ideas de todos los participantes, lo más textualmente posible aunque sea resumido (usando por ejemplo las mismas palabras o expresiones). Esto permite que todos se sientan tenidos en cuenta, y que se vaya teniendo un registro global de la discusión. Escribir ayudará también al profesor y al grupo, para mantener la discusión centrada en el dilema sin irse por las ramas o por especulaciones.

En grupos que hayan tenido un poco de experiencia analizando dilemas, se puede pedir a algún miembro de cada grupo que, en cartelera, lleve el registro de los argumentos del grupo contrario. Al hacer esto no debe agregar ningún comentario o idea propia que el grupo no haya planteado.

Cuando el profesor u otro estudiante esté tomando notas de los argumentos de los miembros del grupo, es muy importante preguntarle al autor de la idea o a quien la comunicó, si está satisfecho con la forma en que quedó registrada: "¿Era ésta tu idea?, ¿te entendí bien?, ¿quedó bien resumida?, ¿falta alguna parte muy importante de la idea?, ¿hay algo que haya agregado o cambiado y que quisieras corregir?" Las carteleras constituyen un registro público del debate, y es muy importante que todos se sientan bien representados en ellas.

Además de aligerar el trabajo del profesor, que ahora podrá limitarse a revisar que el registro se haga adecuadamente, éste es un ejercicio formidable para que los estudiantes vayan aprendiendo a tomar distancia de sus propias ideas y a escuchar las ideas de otros. Si se ve que es necesario y productivo, se puede orientar a alguna de las sesiones de discusión inicial a trabajar en este ejercicio, revisando entre todos que las ideas se estén recogiendo de forma fidedigna, y discutiéndolo cuando no ocurra. Éste es un ejercicio que por sí mismo vale la pena.

### **Dudar, explorar, evaluar y discutir sobre las diversas ideas**

Recogidos los 4 ó 6 argumentos que se debatirán en la sesión, se puede iniciar pidiéndole a cualquiera de los grupos que explique más a fondo alguno de los argumentos seleccionados por ellos. A partir de este primer planteamiento se puede iniciar el debate, intercambiando opiniones sobre el primer argumento expuesto, utilizando para ello las estrategias como argumentar, confrontar, escuchar al otro, reconstruir argumentos del otro, reconstruir el panorama.

Cuando se sienta que ese argumento ya se exploró y discutió suficientemente, se puede pasar a alguno de los argumentos elegidos por el grupo contrario, y se repite el proceso anterior. Se seguirá alternando este procedimiento hasta recorrer todos los argumentos seleccionados.

A veces ocurre que en la discusión de uno de los argumentos se incorpora alguno de los argumentos elegidos por el grupo contrario. En este caso se puede permitir elegir algún otro argumento, entre los que el grupo no seleccionó.

La fase de análisis inicial se debe proseguir por el número de sesiones necesarias para recorrer aquellos argumentos que cada grupo identificó como importantes.

Lo que se pretende con esta fase de discusión inicial es ir “colocando sobre las mesa” todos los argumentos, y que cada cual pueda mirarse en un espejo e ir entendiendo qué lo lleva realmente a pensar, decidir y actuar como lo hace. A partir de estas reflexiones las personas van aprendiendo a relacionar lo que aprenden en la escuela con su vida y con sus decisiones cotidianas. A su vez, poco a poco, las decisiones concretas de la vida real serán traídas al aula para poder reflexionar conjuntamente sobre ellas. En este ir y venir entre reflexión y vida se irá desarrollando una verdadera praxis. Ésta se refiere, al fin y al cabo, a la reflexión sobre la acción y a la influencia de la acción sobre la reflexión en el campo de la vida diaria.

El *análisis de dilemas* es una herramienta pedagógica hermenéutica que pone al descubierto las formas del juicio moral de los alumnos, su forma de



Cuando los estudiantes tengan sus argumentos más armados también es importante confrontarlos, ayudarlos a identificar los vacíos, contradicciones, puntos débiles, etc.

## La confrontación

Las estrategias de confrontación buscan, ante todo, generar crisis dentro del respeto, hacer dudar sobre las propias ideas y las ajenas, enfrentar a una persona con los argumentos del otro, etc. Ahora se trata, esencialmente, de contrapreguntar y desestabilizar.

Puede ocurrir que el dilema inicial no resulte tan cuestionador. De hecho, uno puede creer que una decisión es la adecuada y sentirse muy seguro de ello, pero ante la discusión con otros que han optado por una alternativa diferente, uno puede dudar sobre su propia decisión, por no haber considerado algunos elementos o perspectivas importantes.

Si confrontarse con los argumentos de otros se hace en un clima de respeto y construcción, desarrolla en las personas la disposición a dudar sobre las ideas que se tienen sobre la moral. La duda metódica y organizada abre las puertas para fascinarse con un problema, y hace necesario indagar, callar y escuchar.

Es muy importante permitir que estas dudas ocurran, se expresen y se exploren. Que las personas duden, es un excelente indicador de que están reflexionando seriamente y de que se han apropiado del problema. Muestra que la persona está escuchando al contrario y que, en lugar de aferrarse acriticamente a su propia posición, puede incorporar otras perspectivas a su propio punto de vista, y todo esto le permite a una persona crecer moralmente.

La confrontación se puede propiciar desde estrategias más "suaves", como preguntar: "¿qué piensas del tal argumento?, ¿en dónde está la diferencia entre el argumento del otro y el tuyo propio?, ¿qué tiene de común con tu argumento?", o a través de estrategias más fuertes como: "aquí tenemos dos argumentos divergentes, fulano dice tal cosa y sutano tal otra, ¿cuál de esas ideas nos puede ayudar mejor a resolver este problema? Tal persona está planteando justamente lo contrario a lo que tú señalas, ¿por qué crees que hay esa divergencia? Tal persona está planteando unas objeciones muy fuertes al planteamiento que estás haciendo, ¿cómo puedes resolverlas?" Podemos involucrar en esta discusión a las otras personas del grupo. Si una tercera persona recoge el punto central de la confrontación, los argumentos en juego, el punto de debate, y reconstruye el panorama de esa discusión puntual, le puede ayudar a las personas más directamente involucradas a tomar distancia de sus propias ideas y de las del otro, y a evaluarlas con más objetividad.

En cualquier caso, es importante que se entienda, en la teoría y en la práctica, que el cuestionamiento verdaderamente crítico es aquel que devela las ideas del otro, pero habiéndolo comprendido bien, sin tergiversarlo, descontextualizarlo o sobresimplificarlo para darle mayor contundencia a nuestros cuestionamientos, y sobre todo, pasando por la duda sobre las propias ideas. Una interesante forma de lograr esto es pedirle a los estudiantes que escriban una defensa de su posición ante el caso, lo suficientemente buena como para convencer al otro con el que sostiene la discusión, lo cual supone estructurar mi planteamiento a partir del planteamiento del otro.

Otra estrategia interesante es poner en carteleras los argumentos a favor y en contra de cada alternativa, y reunirse en grupos para pensar en preguntas que desestabilicen al grupo contrario. Después se hace una ronda de contrapreguntas por parte de los estudiantes. Esto tiene la ventaja de que cada vez se le entrega más la iniciativa de la contrapregunta a los estudiantes, y se le exige al grupo encontrar y acordar mecanismos para que las cosas ocurran ordenada y respetuosamente.

### **Escuchar al otro y reconstruir los argumentos ajenos**

Los ejercicios de argumentación y confrontación requieren, indudablemente, de la capacidad de todos para escuchar a los otros en forma auténtica y con respeto. Pero el respeto no sólo está en escuchar las diferentes posiciones, sino también en explorarlas para comprenderlas.

Una forma importante de cultivar la escucha es que el profesor parafrasee lo que han dicho los estudiantes. Si se está tomando nota en las carteleras, parafrasear es algo que se hace articulado con la toma de notas.

Con relativa frecuencia se debe pedir a un estudiante que opine sobre lo que ha planteado otro estudiante. “¿Estás de acuerdo?, o ¿tienes alguna otra idea que agregar? Ésta es una estrategia importante para llevarlos a escuchar y tratar de entender las ideas de los otros, y para cultivar la discusión e involucrar a los estudiantes que se han mantenido al margen, porque hace sentir que la opinión de todos vale para hacer la discusión más interesante, y para entender el mayor número posible de perspectivas y de implicaciones de la situación moralmente problemática.

Otra estrategia poderosa para promover la capacidad de escucha comprensiva es pedir constantemente a unos estudiantes que reconstruyan el argumento que ha planteado otro compañero, sin agregar juicios sobre el mismo, de manera tal que el autor sienta que su argumento ha sido bien comprendido. “Antes de decirnos lo que opinas sobre la idea de Fulano, ¿nos puedes reconstruir su idea?, ¿qué es lo que está planteando? ¿Nos puedes volver a decir qué fue lo

que planteó Fulano? ¿Estás de acuerdo, Fulano?, ¿eso fue lo que quisiste decir?" Este ejercicio es muy poderoso porque enseña a controlar la imposición de las propias opiniones y hace tomar conciencia de lo dispuesto a refutar que uno está cuando escucha un argumento contrario o diferente al propio.

Y luego de que la persona ha logrado reconstruir el planteamiento de otro, agregar cosas como: "¿Qué razones pudo tener Fulano para pensar o hacer tal cosa? ¿Qué opinas de esas razones? ¿Qué crees que él o ella opinan de tu opinión? ¿Te parece que tiene razón, en qué puede tener razón, en qué no?"

El desarrollo de la capacidad de escuchar y reconstruir las ideas del otro es fundamental para aprender a tomar distintas perspectivas ante un problema, y para desarrollar el razonamiento empático que permita comprender que las personas son distintas en lo que se refiere a actitudes, pensamientos y puntos de vista, y que aun aquello que nos parece ajeno y extraño tiene un sentido que se debe reconstruirse para poder aprender de él o discutirlo.

### **Reconstruir el panorama**

Esta fase, en esencia, es de exploración, de análisis, de descomposición de las ideas en sus partes, de hacer un inventario amplio de ideas. Esto puede confundir a los estudiantes y por eso es importante hacer con frecuencia resúmenes y recapitulaciones sintéticas, en las que se recoja y ordene lo disperso, se limpie lo repetido o lo superfluo, se puntalicen las ideas centrales de los diferentes grupos, y se dibujen mejor o se clarifiquen las tensiones. Al hacer esto es importante verificar que todos se sientan a gusto con la recapitulación, no mal interpretados, ausentes, depreciados o ridiculizados. Lo puede hacer el profesor, o pedirle a un estudiante que lo haga. Puede, incluso, convertirse en un ejercicio colectivo. Conviene buscar alguna estrategia de registro gráfico que clarifique la organización de las ideas, por ejemplo haciendo "mapas" de las discusiones planteadas, distintos colores, hojas diferentes enfrentadas, símbolos para representar vínculos, contradicciones, derivaciones, etc.

Después de estos ejercicios se puede volver a pedir que si quieren cambiar la decisión, lo hagan y se pasen a otro grupo. Incluso se puede abrir un grupo de los que entran en duda, que ahora tendrán el reto de mantener argumentos en dos direcciones, y la responsabilidad de mostrar las fortalezas y debilidad de cada uno de los argumentos que se vayan discutiendo.

### **Estrategias de metaanálisis**

Recorrido el proceso de apertura anterior, en el que el centro está en la argumentación, en escuchar a los otros, en la confrontación, vale la pena cerrar con un ejercicio en el que el centro retorna a uno mismo, al examen individual de las propias ideas y las transformaciones que hayan tenido.

Se puede pedir a las personas que tomen nuevamente la decisión de qué harían de estar en la situación que plantea el dilema, o de lo que creen que debe hacer el personaje. No siempre hay que llegar a un consenso. En la solución de un conflicto es importante respetar las individualidades. Cada cual debe volver a escribir en limpio, y en su versión “final”, las razones con las que justifica su decisión. Hecho esto, cada persona puede comparar su decisión y argumentos iniciales con los finales, identificación de las ampliaciones o transformaciones, de dónde provinieron, etc.

Otra parte del ejercicio metaanalítico es el de rastrear o develar los valores en juego en la discusión: “¿Cuáles son los valores preponderantes en cada posición?, ¿cuáles valores se están enfrentando en cada caso?, ¿cómo entendemos ese valor?, ¿cuáles son otras formas de entender esos valores?, ¿cómo jerarquizamos los valores que están en juego en este caso?, ¿de qué forma orienta ese valor las ideas o acciones?, ¿cómo se traduce en la práctica?, ¿cómo modifica la práctica?, ¿cuáles son las consecuencias, para uno o para otro actuar siguiendo ese valor en este caso?” Este análisis de los valores implicados hace ver que uno actúa, toma decisiones desde unas valoraciones que podrían ser otras, organizadas en otra jerarquía, y que eso haría diferentes sus ideas y acciones. Permite enfrentarse a ellos reflexiva y dialógicamente, pudiendo construir, por sí mismo y con otros, las jerarquías y sistemas valorativos más ajustados a nuestra experiencia y que tienen más sentido en nuestro contexto.

Un tercer ejercicio de metaanálisis es el que nos permite analizarnos en la acción del debate moral: “¿Cómo nos sentimos en el ejercicio?, ¿cuáles estrategias contribuyeron a crear un buen clima, amable e interesante?, ¿cuáles lo hicieron pesado, irrespetuoso o agresivo?, ¿cuáles tipos de preguntas ayudaron a ampliar, agudizar o aclarar el debate, cuáles me hicieron aferrar a mis ideas, cuáles me confundieron, cuáles me cuestionaron o movilizaron, cuáles me abrieron?, etc.

### **La importancia de la toma de distancia del profesor**

Para que todo este ejercicio de exploración, argumentación, duda y confrontación sea posible, es *indispensable* que el profesor tome distancia de sus propias ideas y asuma una posición imparcial. Esto significa que el profesor *no debe* dirigir, presionar o enfilarse a los estudiantes hacia los argumentos propios, y que unas personas no se sientan respaldadas y otras desautorizadas, o que exista la obligación de contestar lo que los profesores implícitamente demandan que se conteste.

Asumir esta posición imparcial no supone que el profesor deba o pueda ser neutral. La neutralidad es imposible, toda nuestra vida, nuestras relaciones con las personas están cargadas de preferencias valorativas. De hecho, pretender ser neutral e imparcial supone una posición valorativa.

Pero el requerimiento radical de imparcialidad por parte del profesor es en este caso estrictamente metodológico, se trata de hacer a un lado la posición personal y mostrar ecuanimidad en el trato que se le den a las diversas ideas. Porque aunque su opinión se exprese "como la de uno más en el debate", dada la posición de poder que detenta se convierte en una opinión que presiona a los participantes. Y en este mismo sentido hay algunas estrategias prácticas que nos permiten lograrlo con menor dificultad.

La primera de ellas es la de imponerse el orden de ser poco protagonista, no pretender resolverle los problemas a las personas porque lo hacemos desde nuestra propia perspectiva y valoración, escuchar mucho, dar apoyo y contrapreguntar. Servirle al estudiante más de espejo que de ejemplo.

Otra forma es combinar todo el tiempo las estrategias anteriores: expandir/recoger, argumentar y ahondar/confrontar o reconstruir. Combinar esas estrategias es una forma de mantener el equilibrio y comunicar objetividad: a cada idea se le ayuda y se le cuestiona. Se reflexiona sobre una idea, se busca lo positivo y lo problemático y luego, con el mismo detalle, con la contraria. De esta forma el profesor no aparece como más comprometido con uno u otro grupo, sino que sistemáticamente le ofrece zanahorias y garrote a todos por igual.

Las estrategias que aquí se han presentado no se tienen que usar en un orden fijo, la discusión hace que se pierdan los órdenes y va planteando, en cada caso, lo que es necesario, pero sí es bueno que se estén dando y combinando todo el tiempo.

Por otra parte, hemos dicho que en el análisis inicial se pretende introducir estas estrategias de reflexión y discusión ética democrática, sobre todo si los grupos son novatos, pero sin duda se pueden y deben retomar en la siguiente fase de profundización, precisamente para mantener la calidad del debate en las discusiones que allí se darán.

### Tiempos requeridos para esta fase

El tiempo para esta fase es más difícil de definir. Por lo menos se requiere de una hora para explorar y discutir los argumentos identificados por los grupos, pero de ahí en adelante se puede prolongar por el número de sesiones necesarias. En este trabajo es importante darse el tiempo que requieren la reflexión minuciosa, el escuchar auténticamente a los otros y la discusión rigurosa. Todos ellos son ejercicios intelectuales que apuestan más por la profundidad que por la cobertura.

Ahora bien, también es cierto que las discusiones se pueden tornar pesadas, pantanosas o repetitivas, y que se requiere que el profesor esté atento cuando la discusión está un poco agotada, las personas aburridas, o los nuevos

argumentos se han vuelto repetitivos. Para ello ayuda mucho estar alternando ciclos de expansión analítica con ciclos de recogimiento sintético. Pero también ayuda mucho el *ojímetro* del profesor y de los estudiantes, y suspender la discusión cuando se considere adecuado, cuidándose de que el cansancio de unos no sea la excusa para imponer el silencio a otros.

### **FASE 3: Profundización para estimular el desarrollo moral**

#### **Propósito de esta fase**

En la fase anterior se exploraron y discutieron los argumentos planteados por los mismos estudiantes a favor de una y otra alternativa, y muy probablemente esta discusión generó las ampliaciones y el enriquecimiento de las posiciones de los estudiantes. El propósito del análisis en profundidad es introducir otros elementos en la situación, y nuevas perspectivas sobre el dilema que no hayan sido tenidas en cuenta, buscando profundizar en la dimensión moral del dilema y promover la transformación cualitativa en las estructuras del juicio moral.

Para las estrategias que se plantean a continuación, en cada taller se ofrecen sugerencias puntuales. Aquí solamente caracterizaremos el propósito general de cada estrategia, para que el profesor entienda el propósito de las preguntas que se sugieren y para que pueda agregar otras que considere importantes. Naturalmente, lo ideal es que se apropie de estas estrategias y formule por sí mismo las preguntas, desde su experiencia y conocimiento del grupo.

#### **La complejización del dilema**

Esta estrategia de indagación en profundidad consiste en ir agregando facetas del problema, complejizar un poco las circunstancias de la situación, añadiendo nueva información real o hipotética que precise o amplíe el problema original, para aumentar la complejidad y el conflicto cognitivo inherente y que evidencie la complejidad de estas situaciones. Estas preguntas estimulan una mayor conciencia acerca de que muchas decisiones morales están muy influidas por las circunstancias y el contexto, aunque otras no lo están, y permite explorar esta relación de forma interesante.

Es muy importante que el orientador no conduzca esta parte del análisis hacia una u otra posición. Por eso se debe tener cuidado de incluir nuevas informaciones o situaciones a favor o en contra de las dos alternativas de decisión planteadas.

Por ejemplo, se pueden plantear consideraciones como las siguientes: “Supongamos que a tal protagonista le hubiera ocurrido tal cosa, o que antes

hubiera sucedido tal cosa, o que es miembro de un grupo religioso, etc., ¿eso les haría cambiar de posición?

### **Profundizar en el tópico generador**

Cada dilema está precedido por un tópico generador, que es un enunciado o una pregunta que crea un cuestionamiento, un problema más amplio en el que se inscribe el dilema particular. Por eso, otra forma de indagar en profundidad en el *análisis de un dilema* es la de introducir algunas preguntas que amplíen el tratamiento conceptual o teórico que se da al problema que plantea el dilema. En estas preguntas se toma distancia de la situación particular de los protagonistas del dilema, para revisar las implicaciones más generales, prácticas y conceptuales de lo que se está discutiendo. Por ejemplo, ante un dilema en el que está en juego cumplir o no una norma, se propone reflexionar sobre qué hace legítima una norma, qué hace que las normas sean obligantes, por qué nos choca que una norma nos obligue, en qué casos es legítimo desobedecer una norma, etc.

Otra manera de profundizar en el problema que plantea el tópico es buscar otras formas alternas de solución, diferentes a las que inicialmente se consideraron como alternativas, buscando ahora tejer la red amplia de posibilidades, matices y combinaciones que suelen presentársenos en la vida real.

Una fuente obvia para buscar estas otras formas de solución es en el resto de la serie donde se vuelven a presentar nuevas situaciones o desarrollos de la misma, en la que los protagonistas y los personajes secundarios van resolviendo los problemas a su manera. En cada uno de los dilemas se especifican, además de los episodios centrales sobre los que se construyó el dilema, los episodios secundarios en los que aparecen otras situaciones relacionadas con el mismo problema, y que se podrían utilizar en este ejercicio.

La otra fuente importante, es la experiencia misma de los estudiantes o de sus personas cercanas. Los problemas que se plantean en los dilemas son problemas muy reales y frecuentes, porque son los problemas con que se teje la convivencia diaria. Si nos apartamos un poco de las particularidades de un caso puntual, como se propone hacer en esta estrategia, serán muchos los casos similares que los estudiantes puedan traer a colación para explorar cómo se resolvieron. “¿Quiénes han estado en situaciones similares a la de cualquiera de los personajes?, ¿qué ha pasado?, ¿cuáles eran las razones que daban las diferentes personas involucradas?, ¿cómo se resolvió el problema?, ¿cómo se sintieron?” Esto, además, tiene la enorme ventaja de que acerca y articula la vida real y cotidiana de los estudiantes al trabajo escolar: la vida se convierte en objeto de trabajo y reflexión escolar, y por tanto, se fortalece la relación práctica tan importante, de la que hemos hablado anteriormente.

Al considerar estas formas de solución alternas interesa trabajar, entre otras cosas, en los siguientes puntos:

*El tipo de relación que se establece con el conflicto:* por ejemplo, si es una relación de aceptación y aprovechamiento o de evasión, de negociación o de confrontación; si usa la agresión o la violencia, si se hace uso de una autoridad legítima, o de un poder ilegítimo, si las personas salen airosas y beneficiadas del conflicto o si salen derrotadas, etc.

*Insertar el conflicto y su solución en una red sistémica,* de forma que el conflicto particular no se fragmente ni descontextualice sino que, por el contrario, se restablezcan todas las relaciones sociales que se tejen a su alrededor. Por ejemplo, deben identificarse todas las *personas afectadas positiva y negativamente*, las diferentes *formas en que se puede afectar* a una persona: material: pérdida económica, pérdida de un derecho, cupo en el colegio; o simbólicamente: pérdida de reconocimiento, *status*, autoimagen; los sentimientos afectados: orgullo, autoestima, miedo, seguridad, confianza, etc.

Otro elemento crucial en la red sistémica son las diversas consecuencias de cada una de las soluciones, y coordinar las intenciones que tenían las personas y las consecuencias que tienen realmente las acciones. Se trata de comprender, enfrentar y asumir responsablemente las consecuencias de sus decisiones y acciones, y de expandir las razones y causas que explican por qué ocurren las situaciones.

“¿Qué crees que pueda pasar si hacen tal cosa o tal otra? ¿A quiénes beneficia Fulano con su acción? ¿A quiénes perjudica?, ¿de qué forma los perjudica? Si la solución del conflicto implica necesariamente perjudicar a otro de alguna forma, ¿cómo hacemos para saber cuál perjuicio es menos injusto o problemático, y cuál puede ser el límite a este perjuicio? ¿Crees que alguno de los perjudicados lo merecía?” Estas consideraciones, y la construcción de redes sistémicas ante los problemas particulares, pueden impactar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, ayudándole a explicarse los fenómenos más allá de la buena o mala voluntad de las personas, y comprendiendo críticamente las consecuencias de las acciones propias y ajenas, que a veces toman un camino distinto al previsto en las intenciones de las personas, o en las intenciones que les atribuimos.

## **La diferenciación y la coordinación de perspectivas**

Comprendiendo las consecuencias que las decisiones y acciones tienen para las demás personas involucradas, directa o indirectamente en una situación, tenemos mejores herramientas para preguntarnos por las diversas perspectivas que pueden existir sobre un conflicto, y comprender el sentido propio de cada una de ellas.



Las personas solemos vislumbrar los problemas desde nuestra propia perspectiva. Este egocentrismo es una de las tendencias más difíciles de modificar en la comprensión social y sólo si promovemos el desarrollo de la competencia para razonar descentrada y empáticamente a través de ejercicios de toma o apropiación de roles, la rotación de perspectivas y otros similares, lograremos promover la búsqueda de soluciones más autónomas, justas y pacíficas.

Esto es importante, porque con frecuencia se confunde la noción de autonomía y se considera que una persona autónoma es aquella que puede tomar decisiones considerando solo sus propios criterios. Pero como sabiamente señala Kamii, “los niños a los que se les permite hacer lo que quieran están tan privados de las oportunidades de desarrollar la autonomía tanto como aquellos que son educados por padres autoritarios que nunca les permiten decidir nada por sí mismos. Un niño que puede hacer todo lo que desee sin considerar el punto de vista de los demás, permanece atrapado dentro de su egocentricidad... Si todos los demás se pueden doblegar a sus caprichos, el niño nunca tendrá que negociar soluciones justas” (Kamii, *La autonomía como finalidad de la educación*. p. 6).

Planteando preguntas tales como: “¿Cuál crees que pueda ser la posición de...? ¿qué crees que pensaría o cómo se sentiría a x si tú haces eso? ¿Si Fulano decide x cosa, qué deben hacer Zutano y Mengano? ¿Se te ocurre alguna otra persona en la que se deba pensar antes de tomar alguna decisión? Si estuvieras en la posición de... (el rector, el profesor, la policía, etc.) ¿qué decisión tomarías?, podemos propiciar esta toma de diversas perspectivas ante un mismo problema, estimulando así la diferenciación y la coordinación en el razonamiento de los estudiantes.

La diferenciación es una de las operaciones del pensamiento más importantes de desarrollar, dado que de ella depende que las personas puedan comprender la realidad de forma más matizada, sin estereotipos o maniqueísmos, sin fórmulas rígidas e inamovibles, teniendo en cuenta los detalles de las situaciones y en las perspectivas de las diferentes personas y los matices entre unas y otras, etc. Esta operación surge de la capacidad de descentración, a la vez que la estimula. A medida que las personas van estableciendo diferenciaciones, toman conciencia de que su propia perspectiva no es sino una de las que están en juego, tienen que considerar nuevos elementos y establecer nuevas relaciones y coordinaciones entre ellos, así se va haciendo más complejo el pensamiento, hasta el punto de transformar las estructuras mentales de la persona.

### La desestabilización del juicio moral

Utilizando como referencia los modelos de desarrollo del juicio moral propuestos por Kohlberg, esta estrategia consiste en hacer énfasis en argumentos o cuestionamientos formulados a partir de la lógica de razonamiento de una etapa o nivel superior a aquella en que se encuentran uno o varios estudiantes.

En general, un grupo de estudiantes suele estar en los mismos niveles, repartidos en una, dos o cuando mucho tres etapas contiguas. La ventaja de un modelo estructural de desarrollo es que se fija en la estructura básica del razonamiento, generalizable independientemente de las particularidades sociales o culturales. No estamos entonces ante una situación en la que la forma de razonar de cada estudiante sea diferente a la de los otros estudiantes. Cuando mucho tendremos tres formas de razonar en un grupo, sea éste del tamaño que sea.

El maestro deberá, entonces, comprender y apropiarse del modelo de desarrollo propuesto por Kohlberg, entendiendo la especificidad de cada una de las etapas y las formas en que se da el paso de una a otra. Al principio puede ser difícil usar este modelo para analizar el razonamiento de los estudiantes y para identificar a qué etapa pertenece un argumento. Entre otras cosas porque los maestros estamos acostumbrados a evaluar el contenido de las respuestas de los estudiantes y no a develar la estructura profunda de sus ideas, dado que ésta no es tan inmediatamente visible sino que requiere indagar, preguntar, escuchar y desentrañar el sentido de las ideas de los estudiantes. Una forma interesante de ejercitarse puede ser la de hacer talleres de análisis de dilemas con grupos de jóvenes y maestros o jóvenes de diversas edades. Son sorprendentes las similitudes de valores que realzan y las diferencias en la complejidad de los argumentos planteados.

En la medida en que el profesor se ejercita más y más en esta estrategia, y se atreve a usar el modelo de Kohlberg como referente para sus análisis sobre el desarrollo del juicio moral de los estudiantes, irá adquiriendo una práctica que le permitirá “identificar al vuelo” el nivel de complejidad de un argumento planteado. Anotar los argumentos en cartelera le permite al profesor conservarlos para identificar con más certeza las etapas de razonamiento dominantes en el grupo. Para este análisis es muy útil contar con la colaboración de otro colega que ayude a pensar cuál puede ser la lógica subyacente a las ideas anotadas.

Si se encuentra con más de una lógica presente en el grupo de estudiantes, deberá preparar preguntas o consideraciones diferentes para cada grupo, desestabilizándolos a cada uno en lo que necesitan. Los argumentos planteados por los estudiantes con un razonamiento moral más desarrollado, probablemente sean los que sirvan para desestabilizar a quienes se encuentran en una etapa más baja. De esta forma, se puede promover la discusión entre unos y otros, en la que el profesor presiona para que los estudiantes del nivel más bajo se enfrenten a la limitación que sus ideas tienen para resolver un problema planteado por los otros estudiantes, sin que se sientan maltratados. También, el profesor puede hacerlo trayendo a colación lo que habían planteado los compañeros.

Para desestabilizar al grupo de los estudiantes más desarrollados, el profesor necesitará introducir nuevos argumentos o preguntas en la discusión

que no se habían considerado antes. Al ser éstos más complejos, es probable que los estudiantes menos desarrollados no saquen nada de esta discusión, y sencillamente no comprendan lo que se está discutiendo. Así que para esta estrategia se puede trabajar con el grupo total, o se puede dividir, dejándole a cada grupo un problema para discutir.

Un dilema moral se puede analizar desde distintos niveles de razonamiento, aunque haya unos que les resultan más interesantes o cuestionadores que otros a las personas, según su nivel de desarrollo. Los dilemas que tienen que ver con “*sapear*” o no a un compañero son, por ejemplo, muy propios de la adolescencia, los dilemas sobre mentir o no, muy propios de la infancia, etc. Sin embargo, cualquier dilema se puede hacer interesante casi para cualquier edad. Lo importante es adecuar la discusión del dilema (y no el dilema mismo) a los niveles de razonamiento moral en que se encuentren los estudiantes y, en consecuencia, plantear el conflicto a discutir en la tensión que surge entre los niveles de razonamiento dominantes en el grupo. Es decir, desde la lógica del razonamiento y la resolución propia de uno de los niveles dominantes, cuestionar la lógica del otro nivel dominante. Así, se formula una pregunta que pone en evidencia la limitación de una forma de razonar ante un problema que no puede ser resuelto mientras no se desarrolle una lógica más compleja. Por ejemplo, cuando una persona o un grupo se encuentra muy inmerso en una lógica de obediencia ciega a la autoridad, propia de la etapa 1, no puede resolver el problema que le surge cuando alguien lo incita o siente la necesidad de actuar en contra de lo establecido para cobrar una venganza con otra persona, lógica muy propia de la etapa 2. De la misma forma, una persona que se encuentra muy inmersa en esta lógica no podrá resolver el reto que le plantea una persona que le demanda, desde la lógica de la etapa 3, que actúe como una buena persona, pensando en el bien del grupo de amigos. Y a su vez, alguien muy inmerso en esta lógica de grupo y de la “buena acción” tendrá muchas dificultades cuando sus ideas y acciones se le cuestionen desde una perspectiva social que trascienda la conveniencia o el bienestar del propio grupo.

De nuevo en esta estrategia se deben plantear argumentos de la etapa superior, pero a favor de las dos alternativas existentes en el dilema, de forma que lo que se cuestione y se busque transformar sea la forma de razonar para argumentar una decisión, y no el contenido mismo de la decisión.

En síntesis, para el desarrollo de esta estrategia, el profesor debe:

- Identificar las estructuras de razonamiento subyacentes a los argumentos planteados por los participantes, bien sea “al vuelo” o tras un análisis más detenido de los argumentos escritos en las carteleras.
- Construir algunos argumentos o cuestionamientos de una etapa de razonamiento más compleja que la de los argumentos que se quieran

desestabilizar. En cada uno de los talleres se sugieren algunos posibles argumentos o preguntas, pero son sólo una sugerencia y el maestro está en plena libertad para construir y ensayar los suyos.

— Organizar al grupo en plenaria o dividido en subgrupos, y plantearles el problema sobre el que deberán reflexionar, discutir y encontrar posibles soluciones. Por ejemplo, puede plantear después de hacer una breve síntesis de la posición de ese grupo y continuar: “Por esa razón ésta es la decisión más justa y correcta. Bien, esas ideas realmente nos muestran que su decisión es justa. Pero hay un par de cosas que me hacen dudar: Algunas personas piensan que la decisión no es tan justa porque... (exponer el argumento de la etapa superior), o: ¿qué le pasaría a... si se hace tal cosa? ¿Qué piensan de eso? ¿Pueden tener algo de razón esas personas? ¿En qué y por qué sí o no? ¿Podríamos llegar a un acuerdo con esa persona para resolver el problema, de forma que todos quedemos satisfechos?”

— Planteado el interrogante es importante dejar que los estudiantes se enfrenten al problema, discutan, ensayen ideas y traten de encontrar formas de solución. El profesor puede estar atento a la discusión, tomando nota de los argumentos que se plantean e identificando cuáles estudiantes están más próximos a comprender la lógica de la siguiente etapa y cuáles están más lejos. En un primer tiempo no debe intervenir más que para introducir preguntas y usar las estrategias que se utilizaron en la discusión inicial. Cuando ya tenga un panorama más claro de esta discusión, el profesor debe intervenir un poco más activamente para ayudar a los estudiantes que están en proceso de construir un nuevo argumento más complejo, utilizando el mismo tipo de preguntas y estrategias recomendadas para apoyar la construcción de argumentos en la discusión inicial, y una vez que los estudiantes sientan que ya lo tienen armado, tomar nota de él y hacerlo muy visible. También se debe apoyar a los estudiantes que no logran resolver el problema o a los que, incluso, no llegan a percibir el problema. A ellos les puede convenir recibir ayuda para volver a aclarar su posición después del desorden de la discusión, y para identificar las diferencias entre los planteamientos de unos y otros. Sin embargo, si el profesor encuentra que uno o algunos estudiantes están todavía muy resistentes a incorporar una lógica de otra etapa, debe dejarlos tranquilos. Eso sólo significa que ellos no están todavía lo suficientemente maduros, y que requerirán de más experiencias que los confronten y les hagan sentir los límites de su propia lógica. El proceso de desarrollo es lento y cada persona lo recorre a su propio ritmo y el profesor debe estar atento a estas diferencias para respetarlas y darle a cada quien lo que requiere, sin sancionar a los que van más atrás.

Antes de terminar con estas orientaciones prácticas para el análisis de los dilemas, no sobra repetir que lo que se ha planteado, y las sugerencias más

puntuales que se incluyen en cada uno de los dilemas, así como los dilemas mismos, no son sino sugerencias de estrategias que han resultado exitosas en nuestra experiencia y en la de otros colegas, y que queremos compartir con ustedes para aligerar las dificultades que sabemos se presentan cuando nos aventuramos en un terreno nuevo y difícil, pero tan emocionante. También queremos insistir en la importancia de conformar una red de maestros interesados y comprometidos con transformar la educación moral de los niños y jóvenes, para que ésta se haga sin perder el contacto con la vida, con la experiencia de cada cual y con la reflexión y el diálogo. A través de esta red podremos intercambiar nuestras experiencias e innovaciones, darnos apoyo en las dificultades y ampliar y cualificar las estrategias que tengamos disponibles. Estamos convencidas de que esta perspectiva constructivista y democrática merece el esfuerzo que significa la creación de una red como ésta. Esperamos que nuestro esfuerzo les sea útil, tanto para estimular la reflexión como para educar moralmente en la vida cotidiana y práctica.

**Antes de desarrollar  
las preguntas de  
la Fase 3 que se proponen  
en los dilemas, es importante  
llevar a cabo las Fases 1 y 2  
como se recomienda  
en la sección anterior.**

## LOS DILEMAS MORALES EN FRANCISCO EL MATEMÁTICO

Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo

### TALLERES SOBRE AGRESIÓN Y VIOLENCIA

#### METAS DE COMPRENSIÓN

- Comprender la importancia del *cuidado* y la *protección* como mecanismos de solidaridad.
- Comprender los límites de éstos cuando pueden ir contra el propio “yo”.
- Comprender la importancia del derecho a defender la dignidad propia y la de otras personas.
- Comprender las diferencias entre agresión y violencia, y la importancia de diferenciarlas.
- Comprender el mecanismo agresivo, su necesidad e importancia.
- Comprender los límites de la agresividad para tener control sobre ella:
  - a. Comprender en qué momentos se debe tener el derecho a la defensa de lo propio, y en cuáles no.
  - b. Comprender en qué momentos se debe pensar más en el otro que en uno mismo.
- Comprender el papel de la razón reflexiva en el control de la agresión y la violencia.
- Comprender el papel de las normas en el control de la agresión y la violencia.

#### 1. El dilema de LA AGRESIÓN ANTE EL MALTRATO

##### Tópico Generador

*¿Hasta dónde debe sacrificarse uno por el bienestar del otro?*

*Marlene, la mamá de Magdalena, ha sido maltratada y golpeada muchas veces por su compañero. Éste no sólo la golpea a ella sino también a Magdalena, cada vez que encuentra alguna razón para hacerlo. Por esta razón, Magdalena*

se ha ido de su casa. Adriana, la consejera psicológica del colegio, quiere ayudar a Marlene y le pide que dé a los jóvenes una charla sobre maltrato familiar. Lo hace como estrategia, para que Marlene se enfrente a lo que está sucediendo en su casa y no quiere aceptar ni enfrentar.

Al iniciar su charla, Marlene empieza a explicarles que: “Es difícil entender cómo una mujer deja que le peguen delante de sus hijos o sus hijas... Casi siempre esta persona no hace el denuncia porque tiene miedo a que le peguen de nuevo, o porque dependen de la plata que les da el marido, o porque temen que las abandonen y sienten miedo de estar solas...” Magdalena, muy molesta, desafía a su mamá, se levanta y sale del salón.

Marlene sale detrás de Magdalena y le suplica que vuelva a la casa, que hablen del asunto y que no la trate así. Le cuenta que ella habló con su compañero y que él va a cambiar. Magdalena le responde: “Me da pena escucharla, cómo puede decir eso después de que le han dado en la jeta durante años. Tenga un poco de dignidad. Yo ya no me mamo ese cuento...” Su madre le pide que la entienda, que no puede quedarse sola, que lo único que ella tiene es a Duberney.

Magdalena le responde desafiante: “¿Y yo qué, mamá? Usted elige: o Duberney o yo, porque a esa casa no vuelvo mientras esté ese tipo”.

A lo que Marlene replica: “Eso no es justo... Usted porque es joven y puede conseguirse todos los novios que quiera... No sea egoísta Magdalena, me voy a quedar sola. Dúber no es malo, él siempre se arrepiente de lo que hace y es muy bueno cuando se reconcilia conmigo”.

Magdalena responde: “Sabe qué mamá, quédese con su mozo y no me joda más... me da vergüenza tener una mamá como usted”.

Supongamos que después de salir del colegio Magdalena se pasa toda la tarde pensando en lo ocurrido, en lo que su madre le dijo y en lo que ella le dijo a su madre, para tomar una decisión al respecto. No puede quitarse de la cabeza la frase de su mamá: “Eso no es justo... Usted es joven y puede conseguirse todos los novios que quiera... No sea egoísta, Magdalena, me voy a quedar sola. Dúber no es malo, él siempre se arrepiente de lo que hace y es muy bueno cuando se reconcilia conmigo”.

Magdalena no sabe cuál puede ser la mejor forma de resolver el problema: mantenerse fuera de la casa para protegerse a sí misma y confrontar a su madre o regresar a la casa e intentar resolver el problema desde dentro, dándole apoyo a su mamá.

*¿Qué debe hacer Magdalena?*

## Counter

Escenas centrales	7A y B y 8A y B	Escenas secundarias
	0:04:32 a 0:05:40	0:08:39 a 0:11:30
	0:37:05 a 0:38:18	0:11:30 a 0:12:25
	0:47:55 a 0:49:40	1:02:34 a 1:04:10
	0:50:58 a 0:52:17	
	1:01:44 a 1:02:34	
	1:04:53 a 01:05:29	
	01:05:54 a 01:06:45	
	01:10:36 a 01:09:55	
	01:20:46 a 01:21:25	
	01:22:04 a 01:25:29	

## Preguntas para complejizar el dilema

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

- Duberney es el único soporte económico de la familia.
- Si sabes que los compañeros anteriores a Duberney también maltrataban a la mamá.
- Si sabes que Duberney también fue maltratado de pequeño.
- El hecho de que Magdalena desde siempre ha sido irrespetuosa con sus padres.
- Si Magdalena ha hecho mucho por resolver el problema y ha sido inútil. O por el contrario, si Magdalena aún no ha utilizado distintas estrategias para realmente resolver el problema.

## Preguntas o sugerencias para profundizar en el tópico

¿Es indispensable que Magdalena ayude a su mamá? ¿Por qué Marlene no se defiende a sí misma? Deben los hijos sentirse responsables de ayudar a sus



padres a resolver los problemas que éstos no han podido resolver? ¿Qué tanta lealtad y solidaridad le deben los hijos a los padres? ¿Qué tanta los padres a los hijos?

¿Es necesario irse de la casa para que Marlene se percate de las consecuencias de su debilidad y se fortalezca? ¿Por qué Magdalena quiere hacer eso? ¿Es necesario enfrentar el problema desde dentro, al lado de la madre, ayudándola a defenderse? ¿Por qué Magdalena quiere hacer eso? ¿Habrá diferencias entre el pensamiento masculino y femenino a este respecto? ¿Es posible que Dúber cambie su comportamiento? ¿Por qué? ¿Qué deben hacer Magdalena y Marlene para que Dúber cambie? ¿Tienen que hacerlo?

Compara la situación familiar de Magdalena con la situación familiar de Adriana. ¿Qué cosas hay en común y qué cosas son diferentes? Compara el comportamiento de Duberney con el del marido de Adriana, ¿qué cosas hay en común y qué cosas son diferentes? ¿Te parecen comportamientos justos? ¿Por qué? ¿Qué diferencias y similitudes hay entre el maltrato físico y el maltrato psicológico? ¿Cuál de los dos te parece más maltratante? ¿Por qué?

Tanto Magdalena como Adriana están teniendo comportamientos agresivos contra sus respectivos maltratantes. ¿Qué diferencias y qué semejanzas hay entre el comportamiento de una y otra? ¿Cuál te parece mejor? ¿Por qué?

Tanto Magdalena como Adriana, Duberney y el marido de Adriana, están teniendo comportamientos agresivos. Compara estos comportamientos reflexionando sobre lo siguiente: ¿Qué pretende cada uno con su comportamiento agresivo? ¿Qué tipo de agresión utiliza? ¿Qué consecuencias tiene el comportamiento agresivo para las otras personas? ¿Qué consecuencias tiene para sí mismo?

¿Debe rechazarse o cuestionarse toda forma de agresión? ¿Existen situaciones que justifiquen el uso de la agresión? ¿Qué diferencia hay entre agresión y violencia?

¿Qué rol pueden desempeñar las distintas autoridades —la consejera estudiantil del colegio, la policía, la comisaría de familia, Bienestar Familiar, etc.— en una situación como ésta? ¿Vale la pena acudir a ellas? ¿A cuáles sí y a cuáles no, y por qué?

sable con la mamá? O: Si Magdalena espera apoyo de su madre ¿no es justo darle su apoyo?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* A pesar de las dificultades recientes ¿no le debe la hija una solidaridad a la mamá, y la mamá a la hija, para que haya una verdadera familia? O: Si lo que quiere Marlene es conservar la familia ¿no tiene derecho Magdalena a pedir que Duberney se vaya, puesto que él es quien la daña?

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* Si el problema está en los miembros de la familia ¿puede la familia resolver por sí sola el problema, o necesita recurrir a mediadores externos a ella? O: ¿qué dicen las leyes sobre maltrato familiar? ¿Crees que el Estado, a través de la policía, las comisarías de Familia, el Instituto de Bienestar Familiar o cualquier otra institución, debería intervenir en los asuntos domésticos? ¿Crees que sí existen instituciones para velar por el maltrato? ¿Se debe acudir a ellas? ¿Por qué si o por qué no? ¿Crees que pueden ayudar a resolver los problemas o, que por el contrario, los empeoran? ¿Por qué? Hay leyes que no permiten que las personas se vayan de la casa tan fácilmente; si la ley dice que Magdalena no puede irse de su familia ¿debe obedecerla?

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* ¿Las leyes en Colombia discriminan a las mujeres? ¿Se han transformado las leyes de nuestro país en cuanto al trato que le dan a la mujer? ¿Las leyes deberían proteger a la mujer? ¿Por qué? ¿Es justo? ¿No será la protección a la mujer una forma de discriminación al hombre? ¿Puede la justicia entender y resolver un caso tan privado y tan fuertemente emocional?

## Actividades complementarias

Jerome Bruner, en su curso sobre el hombre (2) tiene una guía muy interesante que permite a los alumnos observar el conflicto: propone observar el comportamiento de niños pequeños de preescolar o primeros grados de primaria durante el recreo, cuando ocurren peleas. Pueden darse cuenta del número de niños o de niñas que pelean para controlar la frecuencia de conflictos por género,

---

(2) BRUNER, Jerome. *Los Seres Humanos: un Curso para su Estudio*. Traducción de Yesid Puentes del programa *Man: A Course of Study*, Education Development Center, Inc. Cambridge, Ma. 1968.

Cuando las personas se encuentran en problemas, ¿les conviene más una solución de choque o una solución comprensiva? ¿Cuándo crees que les conviene más una de choque y cuándo más una comprensiva?

Pueden resolverse los problemas huyendo de ellos, ¿o es nuestro deber enfrentarlos?

### Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas

— Recuerda las razones que da Marlene para pedirle a Magdalena que regrese a casa. ¿Qué crees que la lleva a pensar así? ¿Puede tener razón en algunos aspectos? ¿En cuáles sí y en cuáles no?

— ¿Cuál es la perspectiva de Duberney sobre la situación? Desde la perspectiva de Duberney ¿cuál debería ser la decisión de Magdalena? ¿Puede Duberney tener razón en algún punto o aspecto? Considerando las buenas razones que pueden tener todos los personajes, ¿cuáles pesan más y por qué? ¿Qué debe hacer entonces Magdalena?

### Preguntas para desestabilizar el juicio moral

Muchos jóvenes razonan dentro de una lógica de preocupación y cuidado por el otro para sentirse bien consigo mismos y ser aceptados por los demás (1). Quieren apoyar las soluciones que permitan a los amigos y a las personas cercanas sentirse apreciados y reconocidos, para que haya bienestar en el grupo. En este sentido, al analizar el dilema, muchos jóvenes insistirán en el vínculo afectivo madre/hija y en la necesidad de apoyar una salida comprensiva. Aun cuando las salidas comprensivas pueden ser mejores que las explosivas, pueden existir buenas razones para éstas, precisamente cuando la comprensión, por ejemplo de la madre hacia el amigo, no esconden más que temores ocultos e incapacidad de enfrentar el mundo con independencia.

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* Si la mamá no ha sido responsable con su hija ¿tiene la hija la obligación de ser respon-

---

(1) La prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana arrojó resultados que confirman esta idea. La gran mayoría de la población juvenil de Bogotá se encuentra en esta forma de razonamiento.

cómo se inició el conflicto, si se usaron palabras o acciones, lo primero que ocurrió, las acciones que se llevaron a cabo, lo último que se dijo o hizo y si el conflicto terminó por medio de palabras o de acciones. Pueden comparar registros y descubrir cuáles fenómenos inician las peleas, cuáles las termina y buscar predecir cuándo se va a iniciar una pelea o cuándo o por qué se terminará. También se puede observar cuándo una persona está retando a la otra, si lo hace conscientemente o sin darse cuenta, y analizar qué mecanismos podrían prevenir las peleas, cuándo se justifica prevenirlas y cuándo no. Después se puede conversar sobre el sentido de las peleas para las diversas personas, y sobre el papel de la cultura en la mediación de la comprensión y resolución de esos conflictos y cómo puede haber diferencias culturales por etnias, por edades, por género o por estratos sociales.

Este tipo de observaciones, en los que las personas pueden mirar de lejos el conflicto de otros, permite que tomen distancia de sus propios conflictos y puedan analizar los dilemas con una visión más desprendida.

Otra posibilidad es explorar el tema del conflicto a través de formas de comunicación no verbales. Por ejemplo, pedir a los alumnos que a través del color expresen la agresión, la violencia y la comprensión. ¿Qué colores escogen? ¿Por qué éstos específicamente? ¿Cómo se combinan esos colores? ¿Qué proporción le quieren dar a cada uno frente a un conflicto? ¿Se podría narrar la historia de un conflicto sólo con color? ¿Se puede utilizar sólo color, o sólo una forma determinada, para expresar lo que averiguaron en la encuesta anterior? También puede explorarse la música: ¿Qué sonidos o combinación de sonidos sugieren alegría, violencia, defensa? ¿Qué ritmos? ¿Depende de la forma o interpretación que se haga del sonido? ¿Cómo se podría hacer un baile que combine sonidos y ritmos con expresiones corporales y coreográficas, para expresar esos sentimientos o para contar una historia de algún conflicto, de qué manera se desarrolló y de manera cómo llegó a su fin?

## **2. El dilema de DENUNCIAR UNA VIOLACIÓN**

### **Tópico Generador**

*Si una mujer no está de acuerdo abiertamente en tener una relación sexual y el hombre termina imponiéndole su voluntad, ¿se puede llamar a esto violación?*

*Durante la celebración escolar del día del profesor, Gabriela y Marcela estuvieron bebiendo aguardiente y bailando con sus compañeros. Avanzada la tarde, Gabriela se encontró con Dago, el profesor de educación física, a quien invitó a bailar de forma bastante coqueta e insinuante. Dago notó que estaba bastante tomada, aprovechó la situación, y la condujo al depósito de equipos del gimnasio, donde le impuso su voluntad de tener sexo con él.*

*Gabriela salió llorando del gimnasio, diciendo que se sentía muy mal y que la había embarrado. Marcela y Francisco la encontraron, y Francisco, viendo lo mal que estaba, la acompañó a su casa para protegerla e impedir que algo le pasara.*

*Al poco tiempo Gabriela supo que estaba embarazada y cuando Marcela y Adriana, la orientadora del colegio, se enteraron, le insistieron que contara quién era el padre para que le pudieran exigir que se hiciera responsable. Pasado un tiempo, Marcela, Adriana y Francisco empezaron a sospechar que Dago era el responsable y que, además, había violado a Gabriela.*

*Lo anterior se confirmaba con el hecho de que Dago también había presionado sexualmente a Marcela y, cuando ella le contó a Gabriela, ésta se puso iracunda y se fue a hablar con Dago para exigirle que no se fuera a meter con su amiga. Marcela escuchó esta conversación entre ellos. Por estas razones le insistieron a Gabriela que denunciara a Dago para que pudieran solicitar que fuera expulsado del colegio y castigado por la ley.*

*Gabriela tenía muchas dudas sobre lo que fuera más conveniente hacer. Tenía mucha rabia contra Dago y quería denunciarlo para que pagara por lo que había hecho, pero sentía mucho temor de hacerlo por las represalias que Dago pudiera tomar contra ella, por lo mal que ella quedaría cuando todos supieran que estaba tomada y le había coqueteado al profesor. Además, confiaba muy poco en que la denuncia sirviera de algo y pensaba que podía estar corriendo un riesgo muy grande para nada.*

**Qué crees que debe hacer Gabriela:** ¿denunciar a Dago con los riesgos que ello pueda tener, u olvidar lo ocurrido y seguir adelante con sus cosas?

## Counter

### Escenas centrales

#### Capítulos 1A y B y 2A y B      Capítulos 3A y B y 4A y B

00:33:15 a 00:33:52	01:04:35 a 01:07:25
01:17:22 a 01:18:20	01:15:20 a 01:16:25
01:23:12 a 01:25:28	01:26:00 fin del capítulo.
01:28:36 a 01:36:49	

#### Capítulos 5A y B y 5A y B      Escenas secundarias

00:13:50 a 00:15:55	
00:18:25 a 00:19:35	<b>Capítulos 5A y B y 5A y B</b>
00:30:00 a 00:32:57	01:21:43 a 01:22:45
00:35:30 a 00:38:00	01:22:45 a 01:27:46
00:46:03 a 00:46:10	
01:13:26 a 01:15:14	
01:16:25 a 01:17:12	

## Preguntas para complejizar el dilema

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

- Si además de sobrepasarse con Marcela, Dago también la hubiera violado.
- Si Dago hubiera tenido una infancia muy infeliz y un padre muy violento con él y todos sus hermanos.
- Si recordamos que Gabriela no quería seguir siendo virgen porque sus compañeros se burlaban de ella por eso.
- Si la mamá de Gabriela quiere que Dago se case con su hija.
- Si la ley sobre violación en Colombia fuera muy severa o, por el contrario, si no les hubiera pasado casi nada a los violadores porque las cárceles están llenas por delitos “mucho peores”.
- Si Dago fuera una buena persona y solamente hubiera sido un fenómeno ocasional.
- Si la ley estableciera que a partir de los 14 años las personas ya están en edad de consentimiento, o sea que Gabriela no podría considerarse como menor de edad presionada por un adulto.

### Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico

- El que una mujer tome trago y se vuelva insinuante a un hombre ¿excusa, en parte, que un hombre viole a una mujer?
- Frente al sexo, ¿la conducta de una mujer debe ser diferente a la de un hombre? ¿Por qué?
- ¿Por qué se considera que la violación es un abuso con la otra persona?
- ¿Qué efectos puede producir una violación en una mujer?
- ¿Qué efectos puede producir una violación en un hombre?
- ¿Por qué razones puede un hombre terminar violando a una mujer? ¿Qué puede llevarlo a eso?
- ¿En qué tipo de circunstancias y condiciones se suelen dar la mayoría de las violaciones en nuestro país?
- ¿Cómo pueden protegerse las personas para no ser víctimas del abuso sexual?
- ¿Qué posibilidades y garantías ofrecen las leyes que existen al respecto?
- ¿Por qué será que sólo se denuncian un número muy reducido de las violaciones que realmente ocurren?

### Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas

- ¿Qué le puede pasar a otras mujeres si Gabriela no denuncia a Dago?
- ¿Qué dicen las leyes colombianas sobre la violación?
- Si Gabriela no denuncia a Dago, ¿cómo puede verse afectada la visión que tenga sobre sí misma?
- ¿Cómo puede afectar a la imagen del colegio el que Gabriela denuncie a Dago?
- ¿Por qué?
- ¿Qué debería hacer la mamá de Gabriela ante la verdad de los hechos? ¿Por qué?
- ¿Qué tan correcto es que Francisco haya querido ponerle una trampa a Dago para cogerlo in fraganti?
- ¿Cómo puede afectar a la sociedad en su conjunto que existan leyes muy estrictas sobre la violación?
- ¿Puede una mujer violar a un hombre?

## Preguntas por nivel para desestabilizar el juicio moral

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* Puesto que Dago engañó a todos ¿no es importante que Gabriela lo denuncie para que se haga justicia? ¿En quiénes o en qué debe pensar Gabriela para tomar la decisión de denunciar o no? O: si Gabriela fue insinuante con Dago ¿no es comprensible que Dago se hubiera propasado con ella? ¿Qué puede ocurrir a mediano o largo plazo si Gabriela denuncia o no denuncia a Dago?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* ¿Debe sentirse orgullosa Gabriela de su valentía para denunciar y proteger a sus compañeras, para que no les ocurra lo mismo que a ella? ¿Tiene Gabriela esa responsabilidad? ¿Debe denunciar para sentir que es un buen miembro del grupo y que puede seguir perteneciendo a él? ¿Es justo que Gabriela tome esa decisión pensando sólo en lo que es conveniente para sus amigas? ¿Es justo que Gabriela tome esa decisión pensando sólo en lo que es conveniente para ella misma?

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* ¿Puede Gabriela asumir la responsabilidad de hacer una denuncia ante la violación, si no cuenta con el apoyo de sus amigos? ¿Es bueno para una sociedad que se reglamenten las conductas permitidas y las no permitidas? Gabriela puede no denunciar buscando protegerse, pero ¿no será que al denunciarlo se encontrará más protegida? ¿Debe Gabriela acusar para que la sociedad vaya acumulando precedentes de conductas que no pueden ser aceptadas, e ir creando una cultura de respeto entre hombres y mujeres? Para que la ley funcione se requiere que las personas denuncien a quienes cometen actos ilegales, entonces ¿no debe Gabriela acatar su deber ciudadano de denunciar y colaborar con las autoridades?

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar la etapa 4.* Si una de las razones a favor de denunciar es la responsabilidad que cada mujer tiene con otras mujeres de evitar que ese señor las siga violando, ¿no es también justo pensar que todos los amigos de Gabriela sean responsables de darle mucho más apoyo, para que pueda asumir esa responsabilidad? ¿No es Gabriela responsable ante todo consigo misma? ¿No debe denunciar a Dago ante todo para defender su propia dignidad? Gabriela puede tener responsabilidad sobre el bienestar de sus compañeras, pero también tiene el deber consigo misma de cuidar de su bienestar, y si la denuncia la hace sentir muy mal ¿no tiene derecho a no hacerlo?



## MÁS DILEMAS MORALES EN FRANCISCO EL MATEMÁTICO

*Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo*

### TALLERES SOBRE CUMPLIMIENTO DE LAS NORMAS

#### METAS DE COMPRENSIÓN

- Comprender qué es una norma o ley y para qué existen.
- Comprender quién hace las normas o leyes y con qué fin.
- Comprender que también existen un sinnúmero de normas cotidianas implícitas que guían nuestros comportamientos.
- Comprender que puede haber conflictos entre normas o entre leyes.
- Comprender que una persona, grupo o sociedad pueden ser “soberanos” para establecer las leyes con que se regirá esa sociedad y lo que esto implica.
- Comprender que toda ley trae consigo la obligatoriedad de hacer o abstenerse de hacer lo que ella dice.
- Comprender la importancia histórica de las negociaciones razonadas en torno a las normas y leyes, y de acordar mecanismos para la elaboración o transformación de las mismas.
- Comprender el papel del criterio y el discernimiento en la interpretación, elaboración y transformación de las normas y leyes, y que “el soberano” nombra unas personas idóneas –los jueces– para que desempeñen ese papel y que de ahí viene la autoridad de los mismos.
- Comprender qué está en juego cuando se cambia una norma o ley.
- Comprender la importancia de la autoridad y los problemas de su extralimitación.
- Comprender los mecanismos posibles para establecer las normas para un grupo o una sociedad, y su relación con los distintos sistemas políticos y posiciones éticas y su influencia en la legitimidad del sistema.
- Comprender las diferencias y semejanzas entre normas y leyes, y principios morales y legales en los sistemas normativos.

- Comprender cuáles son los mecanismos posibles para la elaboración de normas en la escuela y las bondades y problemas de los distintos procedimientos para establecerlas.
- Comprender la importancia de analizar las razones detrás de cualquier norma o ley, de hacer explícitas las razones por las cuales la acatamos y de los procedimientos necesarios para hacerlas o cambiarlas.
- Comprender la relación entre las decisiones cotidianas de tipo moral y el sistema social y político en el que vivimos.
- Comprender cuáles pueden ser las mejores formas de comunicación entre las personas de un grupo o comunidad, o entre las partes de un sistema sociopolítico para que las personas crean, acaten y por ende, legitimen un sistema normativo.

### 3. El dilema de CUMPLIR NORMAS CON LAS QUE ESTAMOS EN DESACUERDO

#### Tópico Generador

*¿Si considero que una norma es absurda, puedo infringirla para proteger mis convicciones y valores más profundos?*

*Francisco, el profesor de matemáticas, y Adriana, la orientadora, están enamorados y desde hace un tiempo sostienen una relación afectiva, pero en el Manual de Convivencia existe una norma que prohíbe que estas relaciones se hagan explícitas dentro de la institución.*

*A los dos les parece una norma exagerada y mojigata, y están muy molestos con las amonestaciones indirectas que el rector les ha dirigido a raíz de que en días anteriores los vio besándose en la oficina de Adriana.*

*Sin embargo, Francisco considera que ellos deben cumplir la norma mientras exista, porque si no lo hacen no pueden exigirle a los alumnos que la cumplan. A la vez, también considera que no es lógico dejarse manipular en su vida privada por un rector arbitrario y a quien él considera incompetente.*

*¿Qué debe hacer Francisco: cumplir o no cumplir la norma establecida en el Manual de Convivencia?*

## Counter

Escenas centrales	
Capítulos 5A y B y 5A y B	Capítulos 7A y B y 8A y B
00:58:20 a 00:59:03	00:05:40 a 00:07:33
01:02:50 a 01:03:50	00:07:33 a 00:08:39
01:09:42 a 01:11:18	
01:27:46 a 01:29:12	

  

Escenas secundarias	
7A y B y 8A y B	
00:12:25 a 00:18:10	

## Preguntas para complejizar el dilema

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

- Supongamos que Adriana y Francisco han tratado de discutir con el rector y con algunos profesores sobre la inconveniencia de esa norma para transformarla, pero han encontrado una gran resistencia de parte del rector y de algunos profesores.
- Si Adriana hubiera sabido que el rector estaba utilizando la situación para intrigar con el ex marido de ella sobre su vida privada.
- Si Adriana y Francisco hubieran cumplido su trabajo con mucha responsabilidad.
- Si Adriana y Francisco *no* hubiera cumplido su trabajo con mucha responsabilidad.
- Si el Manual de Convivencia también hubiera prohibido que los alumnos demuestren sus relaciones afectivas.

## Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico

- ¿Qué es una norma o una ley y para qué sirven? ¿Qué nos obliga a cumplirlas?
- ¿Cómo sabemos si esa norma es válida o legítima? ¿Cuál puede ser la razón de ser de esta norma? ¿Qué consecuencias puede tener el no cumplir una norma como ésta y qué consecuencias puede tener el cumplirla?
- Cuando dos personas o grupos están en desacuerdo sobre una norma o una ley, cosa que sucede a menudo, ¿quién decide quién tiene la razón?

— ¿En qué se puede basar para decidir? ¿Puede haber una posición más justa que la otra? ¿Cómo podemos dirimir el problema? ¿Podemos decir, al menos en principio, que tenemos las mismas razones para cumplir nuestras obligaciones legales que para cumplir nuestras obligaciones morales? (1).

— Qué es más importante al crear una norma ¿defender el bien general o respetar la individualidad? ¿Debe haber normas que regulen las decisiones privadas de las personas? ¿Cuáles son los límites entre el ámbito privado y el ámbito público? ¿La manifestación de afecto sin tapujos es un mal ejemplo o un buen ejemplo?

— ¿Qué tanto conflicto tiene que generar una norma para que se acepte la necesidad de transformarla?

## Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas

¿Cómo puede afectar a los estudiantes el que los profesores manifiesten sus relaciones afectivas?

¿Está el rector del colegio en la obligación de hacer cumplir esa norma?

Si el rector denuncia el incumplimiento de esa norma ante un supervisor, ¿qué debe hacer el supervisor?

¿Deben Adriana y Francisco considerar lo que puedan pensar y sentir los profesores más tradicionales y conservadores que ellos?

## Preguntas para desestabilizar el juicio moral

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* Si el rector no ha atendido los reclamos y solicitudes de Francisco ¿por qué éste debe atender los que le hace el rector? O: Si los demás profesores han cumplido la norma ¿no deben hacerlo ellos también?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* A la larga, no es tan grande el sacrificio que se les pide, y aceptar la norma puede ser un gesto amable y tolerante con sus compañeros, quienes se sienten mal ante estos comportamientos. O: Muchos de sus compañeros de trabajo que no se han atrevido a manifestarse al respecto pueden admirarlos y

---

(1) Véase el libro de DOWORKIN, Ronald. 1978. *Taking Rights Seriously*. Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press. Capítulos 2 y 3.

agradecerles que lideren la transformación de esta norma.

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* ¿Qué le pasaría a la institución y a sus miembros si todas las personas incumplieran las normas que les parecen inconvenientes? ¿No es mejor cortar de raíz cualquier posibilidad de conflicto que pueda afectar el buen funcionamiento de la institución? ¿No es más importante pensar en el bien y en la estabilidad colectiva que en el bien de unos pocos en una circunstancia particular?, o una institución requiere tener buenas reglas de juego y por eso mismo no se debe permitir que existan normas absurdas que den argumentos a favor de que las normas son imposiciones sin sentido que exigen ser desacatadas. Los miembros de una comunidad tienen el deber de acatar sus normas, pero también el de garantizar que sus normas sean las mejores posibles.

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* La institución en su conjunto se beneficia más del incumplimiento de esa norma, porque ello la fuerza a revisar su Manual de Convivencia y adecuarlo al sentir colectivo. ¿Qué le pasaría a una comunidad si se desdibujaran los límites entre la vida privada y la vida pública? ¿Qué le pasaría a una comunidad si se permite que las normas regulen los asuntos privados de las personas? O: Si los profesores esperan sentirse respaldados por las normas de la institución, ellos deben comprender la importancia de no socavar la legitimidad de las normas institucionales. El buen funcionamiento de una institución requiere que sus miembros hagan un contrato en el que todos deben ceder algo a cambio de los beneficios que obtienen.

## Actividades complementarias

En el área de ciencias sociales se puede estudiar el surgimiento de la reflexión política liberal en torno al origen y al sentido de la normatividad social y del poder, las fuentes de legitimidad del Estado y de las normas, la naturaleza, la importancia y los límites de las libertades individuales, las relaciones entre moral y política, el papel de la racionalidad, etc. Esto puede ayudar a comprender de qué forma estas ideas, que hoy se desprecian o se ignoran, fueron grandes conquistas de la humanidad que le han permitido, entre otras cosas, reclamar con plena legitimidad la justicia y la igualdad para todas las personas.

También se puede estudiar cómo han ido cambiando ciertas normas sociales a lo largo de la historia, como una forma de adaptación de la normatividad

a las nuevas circunstancias, condiciones sociales y mentalidades. Por ejemplo, los estudiantes pueden investigar cómo era la expresión de los sentimientos afectivos en época de los abuelos, de los padres y de ellos mismos, o en diversos contextos sociales y culturales. De hecho, podrían preguntarse por qué este dilema no hubiera sido siquiera pensable en época de sus abuelos.

#### 4. El dilema de APLICAR LAS NORMAS: LA EXPULSIÓN

##### Tópico Generador

*¿Tanto dialogar es comprender, o es dar papaya?*

*Un día en la mañana, Francisco, el profesor de matemáticas, al llegar al Colegio encontró que un grupo de jóvenes estaba maltratando a Gabriela, una de las estudiantes de 9º grado. Magdalena, otra de las alumnas, la amenazaba diciéndole que dejara de meterse con Jhonathan David. Más adelante en el día, Magdalena encerró a Gabriela en el baño y se pelearon a golpes. Esta vez, quienes las encontraron fueron Francisco y Adriana, la orientadora del Colegio. Francisco y Adriana intentaron convencer a Gabriela de que denunciara la situación para poder intervenir a tiempo, evitando un problema mayor, pero ella se negó. Adriana también habló con Magdalena para tratar de entender la situación y encontrar otras formas de solución, pero tampoco tuvo éxito.*

*Francisco y Adriana tenían claras diferencias sobre la forma en que se debía tratar el caso. Francisco insistía en que era importante aplicar una sanción fuerte a Magdalena porque su comportamiento violaba el Manual de Convivencia, ponía en riesgo el bienestar de todas las personas de la Institución y afectaba el clima educativo del colegio. Por eso creía que era necesario expulsarla, para no sentar malos precedentes ante los otros estudiantes y para mantener el respeto por las reglas de juego de la Institución que permitieran su buen funcionamiento. Adriana, por el contrario, consideraba que, aunque Magdalena no actuaba correctamente, había que entender sus razones para conducirse así y darle apoyo pues expulsarla equivaldría a exponerla más.*

*Al poco tiempo, Magdalena volvió a pedirle al “parche” que amenazaran a Gabriela y a Francisco. Éste recibió un anónimo, y una tarde, a la salida del colegio, lo agarraron, seis contra uno, lo hirieron con cadenas, puños y patadas, y terminó en el centro de salud de la localidad. Milagrosamente, la cosa no pasó*

*a mayores. Este incidente generó en Adriana una fuerte duda. Por un lado creía en la necesidad de dialogar con los jóvenes y entender sus conflictos, y por el otro la violencia contra Francisco le hacía pensar que la situación se le estaba saliendo de sus manos.*

*Qué debe hacer Adriana, ¿insistir en mantener a Magdalena en el colegio o apoyar la idea de expulsarla?*

## Counter

Escenas centrales	Escenas secundarias
Capítulos 1A y B y 2A y B	0:34:55 a 0:37:00
0:01:49 a 0:05:05	
0:08:14 a 0:12:16	
0:16:48 a 0:17:30	
0:21:51 a 0:22:52	
0:25:35 a 0:26:00	
0:27:19 a 0:28:42	
0:29:01 a 0:30:16	
0:33:52 a 0:34:55	

## Preguntas para complejizar el dilema

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

— Si Magdalena fuera víctima de un maltrato familiar permanente por parte de su padrastro y tuviera poco respaldo por parte de su madre ante esta situación.

— Si Magdalena fuera una de las mejores estudiantes del curso o, por el contrario, si fuera una pésima estudiante.

— O: Si Magdalena se estuviera acercando cada vez más al “parche”.

— Si poco a poco Magdalena hubiera tenido conflictos con más y más gente. Si hubieran aumentado las víctimas de su agresividad.

— Si Magdalena ya hubiera sido suspendida del colegio anteriormente por problemas similares.

— Si Magdalena viviera en una familia feliz.

— Si la mamá se hubiera quedado ciega y la educación de Magdalena fuera necesaria para sacar adelante a la familia.

— Si su familia fuera muy rica y fácilmente pudieran conseguirle cupo en otra institución.

### **Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico**

— Una vez una persona hace parte de una institución escolar ¿es responsabilidad de esa institución velar por ayudarlo a mejorar?

— ¿Un buen maestro tiene que ser, a la vez, buen psicólogo y consejero espiritual para atender las necesidades de sus estudiantes?

— Cuando una persona está en una situación tan complicada como la de Magdalena ¿necesita una reacción fuerte o una comprensiva? ¿Cómo se sabe? ¿A quién o quiénes se puede acudir?

— ¿Qué sucede si las normas de una institución se están desconociendo por querer ser comprensivo? ¿Quién debe decidir esos casos? ¿También deben estar presentes representantes de los estudiantes?

— Si no se expulsa a Magdalena ¿se le debe poner una sanción o solamente tratar de reflexionar con ella? Si en efecto se piensa en sanciones ¿de qué tipo y por qué?

— Si Adriana falla ¿debe cambiar su posición y al tratar nuevos casos parecidos a los de Magdalena, ser menos “laxa”?

— Si a pesar de darle nuevas oportunidades a Magdalena ella se mantiene amenazando a sus compañeros ¿ahora sí deben expulsarla?

— A una persona víctima de maltrato y de baja autoestima ¿se le puede exigir que sea responsable de sus acciones, igual que una persona que no ha vivido esos problemas?

— Los modelos pedagógicos que se usan en la institución ¿pueden ayudar a explicar parte del comportamiento de Magdalena? Si te parece válido, ¿cómo y por qué?

— ¿Qué papel desempeñan las sanciones en la obligatoriedad de una norma? ¿Se pueden obviar las sanciones?

— ¿Qué papel desempeña la norma en la protección al más débil? ¿Y al más fuerte?

### **Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas**

— ¿Qué perspectivas debe tomar Adriana al tomar esta decisión?

— ¿Cómo se sentirán los demás estudiantes del curso? ¿Qué pueden pensar otros jóvenes del colegio que no la conocen tanto? ¿Qué querrá el “parche” que se haga con Magdalena?



— ¿Cuáles son las razones que pueden llevar a Magdalena a pensar y actuar así?

— Imagina que tú eres Magdalena cinco años después ¿qué hubieras querido que hicieran contigo?

— Explica la posición de Francisco, de forma tal que él sienta que sus ideas no han sido tergiversadas.

— Si fueras un rector sensato ¿qué objeciones le plantearías a Adriana y en qué la apoyarías? Haz lo mismo si fueras la madre de Magdalena, la madre de cualquier otro estudiante, o un juez de menores.

— Para el conjunto de la sociedad ¿qué consecuencias positivas y negativas puede tener la posición de Adriana y la posición de Francisco?

### Preguntas para desestabilizar el juicio moral

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* ¿Es justo tratar con tanta comprensión a una estudiante que no ha podido comprender ni perdonar a su propia amiga? O: Si a Magdalena el padrastro le dio una tunda por lo que hizo Gabriela, ¿no tiene cierta razón de cobrársela?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* Algunas personas piensan que, por su trabajo, Adriana necesita sentirse reconocida por los estudiantes como una persona amable y comprensiva, por eso debe tratar así a Magdalena. ¿Qué piensas? Otras personas consideran que lo que Adriana necesita es sentirse reconocida por los demás profesores como una persona que no permite que los estudiantes la desobedezcan y que por mantener la armonía en el grupo de profesores es importante que no cree divisiones innecesarias en el gremio. ¿Estás de acuerdo?

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* Dada la situación de violencia que Colombia vive en la actualidad ¿es conveniente ser tan laxos ante esos primeros brotes de violencia? Cuando se está afectando tan claramente el bienestar de la comunidad ¿es justo detenerse a comprender las razones que pueda esgrimir una persona para tener esas conductas antisociales? O: Dada la situación de violencia que vive el país ¿no es imperativo mantener a personas como Magdalena en instituciones que la ayuden a aprender a actuar dentro de la legalidad? La sociedad no puede darse el lujo de tener ciudadanos que resuelvan sus problemas a golpes. ¿Expulsar a Magdalena es evadir la responsabilidad de la escuela y del Estado de formar buenos ciudadanos?

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* ¿Es bueno para una sociedad que cada vez que alguno de sus miembros infringe sus normas o leyes, la solución sea simplemente marginarlos? ¿No es Magdalena víctima de uno de los problemas de nuestra sociedad, y por eso lo que se tiene es un deber de enmendar, más que de sancionar? A pesar de las ayudas anteriores que le ha dado la institución, Magdalena no ha mostrado estar dispuesta a reconocer la perspectiva del bienestar colectivo. ¿Está bien seguir intentándolo? Los individuos tienen que aprender a mirar más allá de sus circunstancias particulares, y entender que sus acciones afectan a otras personas. Aunque en principio sea una medida muy fuerte, expulsar a Magdalena puede ser más conveniente para promover su desarrollo.

## Actividades complementarias

En la clase de ciencias naturales se puede estudiar el comportamiento social en algunas manadas animales, para analizar qué tipo de comportamientos no son aceptados, en qué circunstancias se expulsa a un miembro de su grupo, en qué situaciones se lo mantiene y ayuda, a pesar de tener comportamientos irregulares, y cómo reaccionan el animal expulsado y los otros miembros del grupo. Este análisis se puede comparar con lo que ocurre en las comunidades humanas, y el papel que juega la cultura en el tratamiento de estas situaciones. En clase de matemáticas se pueden construir modelos donde se represente cómo se va ampliando (crecimiento exponencial, lineal, etc.) un conflicto de los que viven cotidianamente los estudiantes, involucrando más personas, generando nuevos conflictos o qué tanto se achica o circunscribe cuando la solución que se le da es comprensiva, y cuando la solución es de choque.

En el área de lenguaje se puede escribir un cuento en el que el episodio de base de este dilema tenga diferentes finales posibles, cada uno pensado desde la perspectiva de uno de los personajes implicados.

## 5. El dilema de LAS NORMAS CONTRAPUESTAS: “SAPEAR” A UNA AMIGA

### Tópico Generador

*¿Hasta dónde puede llegar un amigo por un amigo?*

*Magdalena, con la ayuda del “parche”, había maltratado violentamente a Gabriela por un problema de celos. Francisco le insistía a Gabriela que denunciara lo que sucedía para poder intervenir en el problema. Después de la golpiza a Francisco, Gabriela se decidió a denunciar a Magdalena ante el rector, pero estando allí se arrepintió. Recordó que, de hecho, el conflicto con Magdalena se inició por haberle contado a la consejera anterior que su amiga era maltratada por su padrastro, y que éste, al sentirse acusado ante la consejera del colegio, culpó a Magdalena y la agarró a correazos. Magdalena no le perdonaba a Gabriela lo que le ocurrió, y continuamente la acusaba de ser “sapa”, por lo que Gabriela se sentía muy culpable.*

*Francisco, muy molesto, no entiende por qué Gabriela se arrepintió, por qué lo está dejando solo en el problema, y cómo no puede ver la gravedad de la escalada de violencia en que se encuentran. Al confrontarla, ésta le responde que ella no quiere “sapear” a su amiga, que entre los estudiantes hay normas más importantes que trae el Manual de Convivencia. Muy molesta, le dice que él no comprende el mundo de los jóvenes y que quiere anteponer las normas del colegio a las normas que rigen entre amigos.*

*¿Qué piensas de la decisión de Gabriela de no acusar a Magdalena?*

## Counter

Escenas centrales Capítulos 1A y B y 2A y B	Escenas secundarias Capítulos 7A y B y 8A y B
0:01:49 a 0:05:05	0:21:21 a 0:24:03
0:08:14 a 0:12:16	0:26:00 a 0:27:05
0:16:48 a 0:17:30	0:27:05 a 0:28:28
0:21:51 a 0:22:52	
0:25:35 a 0:26:00	
0:27:19 a 0:28:42	
0:29:01 a 0:30:16	
0:33:52 a 0:38:00	
0:45:50 hasta el fin.	

## Preguntas para complejizar el dilema

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

- Si previamente hubiera manejado, con rigor pero con sensatez, otras denuncias.
- Si las sanciones del colegio hubieran sido muy implacables.
- Si supieras que aunque se aplique una sanción sensata a Magdalena, esto va a agravar aún más su situación ya bastante difícil.
- Si supieras que a Magdalena no le van a imponer la sanción de la expulsión sino un castigo fuerte que enmiende el daño que ha causado.
- Si Jhonathan David no fuera sólo un amigo de Magdalena sino que realmente Gabriela le hubiera quitado su novio.
- Si supieras que Gabriela y otras personas han tratado de hablar con Magdalena en repetidas ocasiones, pero ha sido imposible.
- Si supieras que Magdalena no es muy apreciada por sus compañeros, por su permanente agresividad.
- Si Francisco realmente tuviera, en su clase, una clara preferencia por Gabriela.
- Si supieras que en ocasiones anteriores, por no intervenir en las formas de los jóvenes de resolver sus conflictos, varios de ellos terminaron en el hospital.
- Si en el colegio hubieran ocurrido otros casos de violencia que terminaron con un profesor muerto.
- Si en el fondo, Gabriela fuera una “pelada” muy sola y el apoyo de los amigos le fuera fundamental.
- Si a Gabriela la hubieran sido herida seriamente.
- Si Magdalena y Gabriela nunca hubieran sido amigas.
- Si Gabriela hubiera participado en la elaboración del Manual de Convivencia.
- Si a Gabriela, Magdalena también la hubiera “sapeado” anteriormente.

### **Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico**

- Denunciar y “sapear” ¿es siempre lo mismo? ¿En qué ocasiones se debe denunciar y en cuáles no?
- ¿Por qué exactamente es tan problemático “sapear”?
- Una persona que ha sido maltratada ¿no tiene el derecho de denunciar para evitar que la sigan maltratando?
- ¿Quién debe hacer las normas y cómo deben hacerse para que uno se sienta comprometido a cumplirlas?

— ¿En el Manual de Convivencia se pueden incluir las normas propias de las relaciones entre los jóvenes?

— Si el cuerpo de profesores y directivos no comparten la validez de las normas de los jóvenes ¿deben respetarlas? Y viceversa.

— Si al ingresar al colegio uno aceptó una normas ya establecidas ¿está obligado a cumplirlas?

— ¿Tienen los jóvenes la madurez, experiencia y criterio suficientes para definir las normas con las que se regula una institución?

— ¿Qué papel desempeñan las sanciones en la obligatoriedad de una norma? ¿Se pueden obviar las sanciones?

### Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas

— ¿Qué le significa a Francisco haber arriesgado tanto para ayudar a Gabriela y que después ésta no haga nada para ayudarlo a él?

— En relación con la presencia de Magdalena y del “parche” en la escuela ¿qué pueden *querer* los demás estudiantes de la institución? ¿Qué pueden *necesitar*?

— ¿Qué pueden *querer* los padres de familia?

— En relación con la denuncia de Gabriela ¿qué pueden *querer* los demás estudiantes de la institución? ¿Qué pueden *necesitar*?

— Cuando Gabriela le contó a la consejera del colegio que su amiga estaba en problemas, lo hizo con la muy buena intención de ayudar a su amiga. Las consecuencias resultaron negativas, ya que el padrastro terminó dándole una tunda, cosa que Gabriela no pretendía. ¿Tiene Gabriela la culpa de lo que le ocurrió a Magdalena?

### Preguntas para desestabilizar el juicio moral

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar la etapa 1.* ¿Qué crees que hubiera hecho Magdalena si hubiera estado en la situación de Gabriela? Si Magdalena se ha portado tan mal con Gabriela ¿tiene la obligación de portarse bien con ella? O: Si Gabriela quiere recuperar la amistad de Magdalena ¿no es justo que se porte bien con ella?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* Lo que Magdalena necesita para superar su agresividad ¿no es sentirse apreciada y valorada por parte de Gabriela, independientemente de lo que ella le

haya hecho? ¿Tiene Gabriela le responsabilidad de velar por esa necesidad en Magdalena? O: Si Magdalena no ha sido buen miembro del grupo de amigas de Gabriela ¿tienen los del grupo la responsabilidad de seguirla apoyando y protegiendo?

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* La decisión de denunciar o no, considerando solamente la necesidad de Magdalena ¿se puede tomar? O: ¿Se debe considerar el bienestar de toda la comunidad? ¿Es justo exponer la seguridad y el bienestar de los miembros de la institución por proteger a una persona? ¿Es bueno que una institución se rija por normas claras y que las personas se sientan seguras porque siempre se cumplen? ¿No tiene el colegio o la comunidad instituciones y mecanismos encargados de atender problemas como los de Magdalena? ¿No debe entonces Gabriela acudir a ellos en lugar de tratar de ocultar el problema? O: ¿no debe la institución crear normas y mecanismos que le permitan resolver sus conflictos sin tener que recurrir a la delación y a la aplicación vertical de castigos ejemplarizantes? (2).

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* A la institución en su conjunto ¿no le conviene sentir que es capaz de resolver los conflictos de sus miembros sin tener que recurrir a excluir a algunos de ellos? (3). O: ¿no es justo con Magdalena permitirle comprender, e incluso hacerle comprender, las necesidades de los demás miembros de la comunidad y la forma en que ella los afecta? ¿Es justo que a Gabriela le caiga encima la responsabilidad de resolver los problemas de la institución? O: ¿es justo hacer a responsable Magdalena de unos problemas de los que ella es víctima?

## Actividades complementarias

Averiguar qué ha ocurrido en el colegio cuando alguien ha denunciado a otra persona. Producir un registro estadístico de las frecuencias y de las distintas consecuencias de la denuncia, por ejemplo, en qué tipo de grupos ocurre, qué género, edad, diferencias por grupos religiosos, etc., y en qué tipos de conflictos, por ejemplo de violencia, de pareja, sobre la propiedad de algunos bienes,

---

(2) Véanse comentarios sobre las comunidades de paz del Carare que se presentan en el capítulo Foro: “*Conversaciones para reducir la Incertidumbre*”, en el libro *El Final del Miedo # 7*, pp. 113 a 139.

(3) *Ibidem*.

incumplimiento de normas, etc., y otro cualitativo que permita elaborar historias de casos de acusación ¿Cómo se ha resuelto el problema? En los diferentes casos o momentos ¿cuáles han sido las consecuencias para el grupo? a corto plazo, ¿Ha tenido consecuencias diferentes que a largo plazo, etc.?

Dado que parte del conflicto presentado en este caso es que las normas de la institución, que son explícitas, se contraponen con las de los “pelados”, que son implícitas, se puede pedir a los estudiantes que entre ellos hagan un manual sobre cómo se deben manejar las peleas, explicitando todas las normas que ellos consideran válidas. En el área de español se debe trabajar la parte de redacción, para que la norma resulte clara y no sujeta a múltiples interpretaciones. En matemáticas se debe trabajar la coherencia lógica del sistema de reglas.

## 6. El dilema de CONSTRUIR LAS NORMAS PARTICIPATIVAMENTE: EL UNIFORME

### Tópico Generador

*¿Que entre gustos no hay disgustos?*

*El Manual de Convivencia del Colegio Jimmy Carter establece, en uno de sus apartes, cuál es el uniforme que deben usar sus estudiantes, de qué se compone y cómo debe ser portado. Sin embargo, los estudiantes de diversos grados con frecuencia manifiestan su desagrado por ese uniforme, y su desacuerdo ante la exigencia permanente de que sea bien portado.*

*Francisco, interesado en acercarse a los estudiantes, en hacerlos sentir parte importante de la comunidad educativa y en fortalecer el sentido de pertenencia a la institución, hace unos meses inició un ejercicio de reflexión y discusión con los estudiantes sobre el propósito de un uniforme, sobre la importancia de llevarlo bien puesto y sobre las objeciones que ellos tenían. A lo largo de este ejercicio, Francisco recogió una gran cantidad de propuestas de los estudiantes para modificar el uniforme y sus reglas de uso. Entre otras cosas, proponían cambiar el diseño de la sudadera, que las mujeres pudieran usar falda o pantalón, que todos pudieran usar alguna manilla, arete, cadena o algún artículo decorativo de su gusto, y que hombres y mujeres pudieran usar los peinados que quisieran. Argumentaban que esto era una parte esencial de la expresión de la propia identidad, muy personal, y que no afectaba para nada qué tan buen o mal estudiante fuera uno.*

*Francisco decidió presentar estas ideas ante el cuerpo de profesores y la asociación de padres, para proponer un proceso participativo y deliberativo de transformación del reglamento en lo concerniente al uniforme. Sin embargo, encontró una fuerte resistencia de parte de la mayoría de profesores y de padres. Ellos consideraban, entre otras cosas, que era muy fácil que eso se les saliera de las manos y que terminarían teniendo que aceptar un uniforme insostenible, que deterioraría la imagen de la institución, que alimentara su rebeldía en el colegio y en la casa, que tanta flexibilidad creaba un clima de desorden y que fácilmente podían pretender participar también en otras decisiones más delicadas.*

*Francisco estaba muy confundido. Interesado en continuar el ejercicio con los estudiantes hasta decidir conjuntamente un uniforme que pudiera ser usado con responsabilidad y agrado, esto sería para todos una interesante prueba de participación crítica pero responsable. Además, le preocupaba defraudar a los estudiantes con quienes había mejorado mucho su relación. Pero por otra parte, le preocupaba que los temores de los padres y profesores no fueran infundados, y que terminara metido en una camisa de once varas. De hecho, su posición ante el rector, los padres y muchos profesores era bastante débil, y le preocupaba perder aún más terreno.*

*Por todas estas razones Francisco tenía fuertes dudas sobre lo que fuera más conveniente hacer: no sabía si seguir defendiendo su proyecto y a los estudiantes, u olvidarse de él y apoyar a los profesores y padres.*

*¿Qué crees que debe hacer Francisco?*

## **Counter (4)**

### **Preguntas para complejizar el dilema**

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

---

(4) Aunque este dilema no tiene referente específico en la narración de la serie, es interesante ver, por una parte, la posibilidad de desarrollar dilemas morales a partir de cualquier producto narrativo (otras series de televisión, teatro, obras literarias, etc.) y concretamente, además de contemplar el dilema descrito, véase en los dos últimos capítulos la forma como Elkin cambia su uniforme a medida que cambia su estado de ánimo.



- Si el uniforme hubiera sido transformado hace 7 años y se hubiera sometido a votación por parte de los padres de familia, profesores, consejo estudiantil y directivas docentes.
- Si los muchachos fueran de estratos económicos 1, 2 y 3.
- Si los muchachos fueran de estratos 4, 5 y 6.
- Si los estudiantes no tuvieran ninguna experiencia de participación en la toma de decisiones importantes.
- Si hace unos años la moda eran los cuadros y el pelo de los hombres relativamente corto y hoy es fuera los colores brillantes y el pelo a lo “pájaro loco”.
- Si Francisco fuera un profesor muy querido y admirado por los estudiantes o, por el contrario, si Francisco fuera considerado demasiado exigente y poco flexible por sus estudiantes.
- Si ya fuera la tercera vez que Francisco hubiera presentado una petición a favor de los estudiantes, y el rector y los profesores comenzaran a ver que por apoyarlos tanto le trabajaban mejor a él que a ellos.
- Si en su juventud Francisco hubiera estado en la cárcel a raíz de manifestaciones y protestas universitarias.

### Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico

- ¿Es conveniente permitir la participación en la toma de decisiones a unos estudiantes que sólo se dejan llevar por consideraciones personales y de moda, y que no tienen responsabilidades que les permitan ser más serios en sus consideraciones?
- ¿Qué razones puede haber para defender el derecho a la participación en las decisiones que nos afectan a todos? ¿Qué condiciones o límites se le pueden poner a la participación? ¿Para qué? ¿Quiénes no deberían tener derecho a participar? ¿Por qué?
- ¿Todas las personas involucradas en un debate deberían tener voz y voto? ¿Cuándo sí y cuándo no? ¿Qué deberes debe tener quien representa a otros en una decisión? ¿Qué deberes debe tener quien delega su participación en otros?
- ¿En qué casos se podría pensar que la autoridad tiene el derecho de imponer su decisión sobre otros? ¿En qué casos no y por qué?
- ¿Qué sistema se debe elegir para decidir cómo seleccionar el uniforme y el reglamento que lo rige?

- Si se crea un código del “buen uniforme”, ¿cómo se controla que sí se cumpla?
- ¿Se puede pensar en algunos principios generales que guíen la participación en la elaboración de normas sobre el uniforme o de cualquiera de las otras normas que rigen las conductas escolares?
- ¿En qué consiste la relación entre autoridad y libertad? ¿Cómo cada una puede regular a la otra?
- ¿Qué relación existe entre libertad individual, libertad social y libertad política?
- ¿Puede una norma violar la identidad de una persona o de un grupo?

### **Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas**

- ¿Quiénes deberían ser considerados en la toma de una decisión, como la de cambiar el uniforme?
- ¿Por qué razones se debe consultar o no consultar la opinión de las siguientes personas: estudiantes de primaria, estudiantes de secundaria, padres de familia, profesores, director?
- ¿Cuáles pueden ser las consideraciones o solicitudes que hagan estas diferentes personas? ¿Qué razones pueden tener estas personas para hacer estas consideraciones o solicitudes?
- ¿Pueden los jóvenes decidir sobre la ropa que se pondrán sus padres? ¿Deben los padres o profesores decidir sobre la ropa que se pondrán los jóvenes?

### **Preguntas para desestabilizar el juicio moral**

- *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* Sólo cuando ellos aprendan a ser responsables, se les pueden otorgar responsabilidades como éstas. O: Si los profesores pueden decidir qué ropa se ponen ¿por qué los estudiantes no pueden hacerlo?
- *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* Permitirles la participación los hace sentir bien y les permite darse cuenta de que los profesores sí los aprecian. O: ponerse de acuerdo sobre el uniforme sólo va a generar conflictos y rencillas entre los muchachos.
- *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* Los “pelados” deben entender que sus gustos personales se deben satisfacer en su vida

privada, pero que mientras estén en la institución se deben atener a unos criterios que no resulten chocantes o estridentes a otros. Dejarlos participar en un asunto como éste puede ser inconveniente, porque los jóvenes sólo se fijan en su gusto personal y no piensan en el buen nombre y la buena imagen del colegio. O: ¿Es importante que las decisiones de las normas sobre el uniforme, para que lo puedan portar con orgullo y se fortalezca su sentido de pertenencia a la institución? El Manual de Convivencia, es precisamente, un manual de convivencia para que la comunidad funcione bien y por eso deben estar presentes todas las partes interesadas. — *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* Para que un reglamento pueda ser considerado legítimo debe expresar las necesidades y perspectivas que se verán afectadas por él, y por eso no se pueden crear normas sobre el uniforme en las que los jóvenes no se sientan reconocidos. O: Con frecuencia ocurre que quienes quieren cambiar un uniforme lo hacen porque necesitan marcar su diferencia frente a los otros y esto fácilmente puede resaltar condiciones de desigualdad maltratantes que son, precisamente, las que se pretendían obviar al haber creado un uniforme sencillo.

## OTROS DILEMAS MORALES EN FRANCISCO EL MATEMÁTICO

Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo

### TALLERES SOBRE LOS TRATOS

#### METAS DE COMPRENSIÓN

- Comprender qué significa un trato, qué lo hace legítimo y qué obliga a cumplirlo.
- Comprender que hacer tratos puede ser una forma cooperativa de resolver los problemas o de atender las necesidades comunes.
- Comprender que todos siempre tenemos algo de responsabilidad en los problemas y en la satisfacción de las necesidades comunes y que por eso, al hacer tratos, se puede y debe asumir una obligación de parte y parte.
- Comprender que hacer tratos requiere y desarrolla la confianza entre las personas, la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones.
- Comprender la importancia, para el desarrollo de la persona y de la sociedad, de poder confiar en la palabra del otro.

#### 7. El dilema de CUMPLIR LOS TRATOS

##### Tópico Generador

*¿Cuándo se pierde más, cuando se pierde la honra  
o cuando se pierde un amigo?*

*Fercho, Carlos y otros “pelados del “parche” estaban retenidos en la comisaría de policía por la golpiza que le habían dado a Francisco. Adriana se presentó allí para intentar ayudarlos.*

*Al llegar se encontró con Fercho, quien le rogó que los ayudara porque ellos no querían ir a parar a la Correccional. Ella era la única persona que*

creía en ellos y podía apoyarlos. Fercho le ofreció que se comprometerían a cualquier cosa a cambio de su ayuda. Por esa razón, Adriana le propuso que se comprometieran a regresar al Colegio y a terminar el año.

Fercho volvió con sus amigos y les contó lo que había hablado con Adriana. Todos los otros "pelados" manifestaron fuertes dudas y resistencia a hacer un trato, porque pensaban que "esa cucha lo único que quiere es aprovecharse de nosotros" y que algo se traía entre mangas. Pero terminaron aceptando, por la insistencia de Fercho y por el temor de terminar en la Correccional.

Ya fuera de la comisaría, Fercho empezó a tener un conflicto con sus amigos. Ellos insistían en que no había razón para cumplirle el trato a Adriana, y empezaron a cuestionar y a burlarse de Fercho por ser tan "sapo" y "regalado". Fercho se sentía muy mal porque sus amigos lo trataban así y tenía temor de que lo expulsaran del "parche". Pero por otro lado, se sentía comprometido con Adriana, quien había sido buena gente con ellos, y mal por no cumplirle el trato.

*¿Qué debe hacer Fercho, salvar su lugar en el "parche" o cumplir el trato con Adriana?*

## Counter

Escenas centrales	Escenas secundarias
Capítulo IA y B y 2A y B	
0:01:49 a 0:05:05	01:03:49 a 01:05:37
0:21:51 a 0:22:52	01:06:50 a 01:08:34
0:25:35 a 0:26:00	01:12:32 a 01:17:22
0:27:19 a 0:28:42	
0:29:01 a 0:30:16	
0:33:52 a 0:38:00	
0:58:08 a 01:03:49	
01:10:48 a 01:12:30	
01:22:20 a 01:23:12	
01:26:28 a 01:28:36	

## Preguntas para complejizar el dilema

*Si los “pelados” del “parche” rechazan la idea de volver al colegio porque sienten que lo que aprenden allí es bastante sin sentido e inútil, porque tienen que trabajar para ayudar a sostener a sus familias y les queda muy pesado, porque en el colegio los tratan como “lacras” y los humillan permanentemente ¿crees que tendrían derecho de incumplir el trato?*

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

— Si supieras que el puesto de Adriana está dependiendo de su éxito en el tratamiento que les está dando a ellos.

— Si supieras que Adriana puede perder credibilidad frente a los demás profesores.

— Si Adriana se hubiera arriesgado, incluso, a pagar una multa costosa para ayudarlos a ellos. O: Si por el contrario, Adriana fuera una persona de muchos recursos a quien no le significara gran cosa pagar una multa.

— Si supieras que Adriana hubiera apoyado a los muchachos por encima de Francisco, a pesar de estar enamorada de él.

— Si el trato no se hubiera hecho en la comisaría y ante la policía, sino en la oficina de Adriana.

## Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico

— ¿Los profesores deben intervenir en los problemas de sus estudiantes? ¿Se deben involucrar en los problemas de la comunidad? ¿Se deben preocupar por conocer las historias personales de los estudiantes involucrados en problemas escolares, o dedicarse a enseñar muy bien su materia?

— ¿De dónde provienen los tratos? ¿Qué nos obliga a cumplirlos? Las personas con mayor jerarquía ¿deben cumplir los tratos? ¿Hay circunstancias en que las personas de mayor jerarquía puedan liberarse de la obligación de cumplir un contrato, o todo lo contrario? ¿Qué diferencias y semejanzas existen entre un trato escrito y uno verbal? ¿Alguno obliga más, o son iguales? ¿Por qué? ¿Cuáles son las consecuencias sociales de no cumplir los tratos? ¿Quién se ve afectado? ¿Cuándo puede llegar a ser legítimo romper un trato?

— ¿Qué hace que uno pueda confiar en una persona? ¿Cuándo debe uno desconfiar? Al hacer un trato ¿para qué sirve confiar y para qué sirve desconfiar? ¿Qué pasa si en una sociedad o en un grupo no podemos confiar en las otras personas?

— Si un trato se hace sin voluntad, presionado por alguien o por alguna circunstancia ¿está uno obligado a cumplirlo? ¿Qué tipos de presiones son indebidas y cuáles no? ¿En qué circunstancias uno puede dejar de cumplir un trato?

— ¿Cómo se siente uno cuando cumple los tratos que hace, cómo cuando no los cumple, y cómo cuando le cumplen a uno los tratos o cuando dejan de hacerlo?

— ¿Si algo falla, qué hay que hacer para que las personas asuman su justa responsabilidad, en lugar de culpar de todo al otro o echarse a sí mismo todas las culpas?

## Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas

— ¿Qué razones puede tener el “parche” al sentir que Fercho actúa como un “sapo” o como un “regalado” si le cumple el trato a Adriana? ¿Pueden tener razón en que eso sería una traición al “parche”?

— ¿Qué razones puede tener Adriana para sentirse satisfecha si Fercho le cumple el trato? ¿Cuáles para sentirse mal si le incumple?

— ¿Qué consecuencias crees que tendría este incumplimiento para otros estudiantes con los que Adriana quisiera hacer tratos?

— Uno tiene la obligación de cumplirle los tratos a los amigos? ¿Por qué? ¿Y de cumplirle los tratos a un simple conocido? ¿Por qué? ¿Y a un desconocido? ¿Por qué? Y a una persona con autoridad? ¿Por qué?

## Preguntas para desestabilizar el juicio moral

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* Si el parche ya sacó ventaja del trato al salir de la comisaría ¿no deben por ello cumplir el trato, aunque no hubieran tenido una voluntad inicial de cumplirlo? O: ¿Será que Fercho sí debe cumplir el trato a Adriana cuando, en el fondo, siempre hay un interés personal cuando alguien lo ayuda a uno? ¿Se puede confiar realmente en la acción desinteresada de las personas?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* Uno se debe preocupar tanto para mantenerse dentro de un grupo, cuando la lealtad

y el apoyo que ofrece ese grupo es inestable y frágil, como ocurre en los “parches”, por ejemplo, porque la lealtad depende de que uno le convenga al “parche” o de que uno no les lleve la contraria? O: ¿No es fundamental en la vida pertenecer a un grupo que lo reconozca, le dé aprecio, seguridad y apoyo y lo haga sentir importante?

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* A pesar de que parte del “parche” no tenía voluntad de hacer ese trato, si todos sabían en qué se estaban metiendo ¿no los obliga eso a cumplir el trato? Fercho no debe dejarse enredar con que los demás del “parche” no cumplan. Un trato es un trato y éstos siempre se deben cumplir. Es cierto que un grupo es importante, pero tenemos que darnos cuenta de que algunas veces un grupo puede hacerle daño a una persona, o a otro grupo, y que uno no siempre puede dejarse guiar ciegamente por lo que el grupo propone. O: Los “pelados” del “parche” firmaron el compromiso bajo la presión de Adriana y sin mucha libertad de escogencia, tal y como ella se los hizo ver, y eso invalida el trato.

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* Aun cuando los “pelados” estaban en una situación de libre escogencia, se les dio la posibilidad de no comprometerse e ir a la Correccional y, al haber participado racional y deliberativamente, están obligados a cumplir el contrato. O: Tenemos que permitir a Fercho incumplir el trato. Aunque desde una perspectiva social sepamos de la importancia de cumplir los tratos, debemos entender que Fercho no cuenta aún con la autonomía necesaria frente a las presiones de su grupo. Por eso debemos hacerle vivir las consecuencias de la decisión para promover su desarrollo.

## Actividades complementarias

En la historia existen muchos casos en los que se han hecho tratos: algunos han cumplido los tratos pactados y muchos otros no los han cumplido. Es interesante analizar las razones por las que ha ocurrido así y consecuencias en uno y otro caso. Por ejemplo, para ello se pueden analizar las alianzas creadas en Europa por Bismark, su rompimiento y las consecuentes guerras, entre ellas la primera guerra mundial. En Colombia se puede analizar el caso de Núñez con los radicales, con los conservadores y la Constitución del 86. También existe una excelente película sobre una biografía de Cromwell (disponible en muchas videotiendas) que permite analizar en detalle el caso de Carlos I de Inglaterra, los tratos



establecidos y las consecuencias de no haberlos cumplido. Así mismo, se puede analizar el caso de la deuda externa en Colombia o en los países del Tercer Mundo, como cumplimiento o no de los tratos.

Hacer un código que establezca los tratos que, bajo ningún motivo, se deben incumplir, y las razones por las cuales esto es así y por qué sería un contrasentido establecer los tratos en los que se incluye la posibilidad de incumplirlos.

Ejercicio de confrontar las ideas con la experiencia: llevar un diario donde se describan casos de la vida cotidiana en que se haya cumplido un trato y en que se haya incumplido, analizando en qué se beneficiaron, en qué se perjudicaron y cómo se sintieron en uno y otro caso.

Reescribir la parte del guión de *Francisco el Matemático* donde aparece el dilema de Fercho, de forma tal que si éste cumpliera el trato, el “parche” reaccionara negativamente. Y otro guión en el que el parche reaccionara positivamente. ¿Qué razones puede tener el “parche” para entender la decisión de Fercho como la de un “sapo”, “regalado” y “traicionero”? ¿Cómo podría razonar el “parche” de forma tal que pudieran aceptar y respetar la decisión de Fercho?

Actividades complementarias: en general, se debe dar a los estudiantes muchas posibilidades de establecer tratos con compañeros y adultos, para desarrollar la conciencia de que uno puede tomar decisiones, pero cuando lo hace es responsable de cumplirlas.

## 8. El dilema de HACER TRATOS CON ESTUDIANTES REBELDES

### Tópico Generador

*¿Será que la confianza sí genera confianza?*

*Después de los hechos descritos en el dilema de la expulsión, cuando Francisco decidió denunciar al grupo de jóvenes en la comisaría de policía por la golpiza que recibió, éstos fueron arrestados.*

*Adriana estaba muy molesta con la actuación de Francisco, porque llevaba un tiempo tratando de reincorporar a esos jóvenes que habían sido*

*expulsados de la escuela. Ella consideraba que había que darles otra oportunidad y que era mejor tenerlos en el colegio que en la calle. Consideraba que ésa era la función del colegio, y que lo otro era desentenderse de un problema del que la institución era, en parte, responsable.*

*Francisco opinaba que no se los podía tratar tan laxamente, pues esos muchachos no creían en el diálogo y se estaban aprovechando de ella. Pero sobre todo, creía que a la institución no le correspondía, ni estaba en condiciones de tratar un problema tan extremo como ése, y que recibirlos era poner en riesgo el bienestar y los derechos del resto de la institución.*

*Adriana decidió ir a la comisaría y pagar la fianza, para sacar a los muchachos y evitar que los llevaran a la Correccional, haciendo con ellos un trato: a cambio de haberlos ayudado, ellos se comprometían a regresar al colegio a estudiar.*

*¿Está de acuerdo con la decisión que tomó Adriana de hacer un trato con ellos?*

## Counter

Escenas centrales	Escenas secundarias
<b>Capítulos 1A y B y 2A y B</b>	<b>Capítulos 3A y B y 4A y B</b>
0:01:49 a 0:05:05	0:02:05 a 0:02:56
0:21:51 a 0:22:52	0:04:40 a 0:07:07
0:25:35 a 0:26:00	0:18:56 a 0:19:44
0:27:19 a 0:28:42	0:28:56 a 0:31:24
0:29:01 a 0:30:16	0:36:35 a 0:38:58
0:33:52 a 0:38:00	0:42:12 a 0:43:46
0:50:06 a 0:52:18	
0:58:08 a 01:03:49	
01:10:48 a 01:12:30	

## Preguntas para complejizar el dilema

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión?

— Si supieras que muchos estudiantes del colegio Jimmy Carter dicen que no vale la pena esforzarse tanto en cumplir sus obligaciones, porque

al fin y al cabo uno se come a cuentos a los profesores, y siempre le dan otra oportunidad.

— Si supieras que en los últimos años en que se ha sido tolerante con estudiantes como los del “parche”, han descendido los resultados de las pruebas del ICFES y otras pruebas de calidad académica.

— Si supieras que ya se trató de hacer un trato con ellos y ellos no lo cumplieron.

— Si supieras que Adriana ha logrado recuperar a otros estudiantes con problemas de droga y violencia, y los ha vuelto a encausar en la vida escolar.

— Si supieras que los “pelados” de la pandilla tienen muchos problemas personales de violencia familiar, falta de oportunidades, etc.

— Si supieras que la Correccional adonde serían enviados se ha convertido en una institución pionera en la rehabilitación de jóvenes delincuentes.

## **Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico**

— ¿Está bien dialogar con estudiantes que no creen en la palabra?

— Si los “pelados” no creen en la palabra y en el diálogo ¿no hay, por eso mismo, que darles la oportunidad de que experimenten sus ventajas?

— Si los jóvenes con frecuencia dan muestras de lealtad y de cumplimiento de los tratos que hacen con sus amigos ¿no puede eso bastarnos para saber que si se crean climas de confianza, ellos sí pueden cumplirles a las autoridades los tratos que hacen con ellos?

— Antes de pretender entrar en diálogo y hacer tratos con estas personas ¿no se requerirá enseñarles primero, a través de una disciplina con sentido pero muy exigente, qué se puede y qué no se puede hacer, las consecuencias para sí mismos y para los otros si no saben considerar el bienestar de los demás y, por ende, los límites de su libertad?

— ¿Qué tanto debe involucrarse realmente la escuela con problemas que las familias no han sabido responder?

— Qué debe pesar más en las decisiones de una institución ¿la preocupación por los derechos y las necesidades de la mayoría de los estudiantes, o la preocupación por darle un apoyo a fondo a los estudiantes que más lo necesitan?

— ¿Qué tipos de profesores requieren las instituciones que viven pro-

blemas de violencia e injusticia social y de descomposición de las relaciones de convivencia tan fuertes?

— Decisiones como la de Adriana ¿no terminarán haciéndole daño a la sociedad al desautorizar a instituciones como la policía? ¿No es mejor cultivar en los ciudadanos el temor a la sanción y a la policía, para que las mismas personas les pongan límites a las decisiones indebidas y evitar que la policía tenga que actuar?

### **Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas**

— ¿Cuáles son las razones de Francisco para cuestionar la decisión de Adriana?

— ¿Qué puede llevarlo a pensar así? ¿Puede tener razón en algunos aspectos? ¿En cuáles sí y en cuáles no?

— ¿Cuáles son las razones que puede tener la policía para pensar que lo mejor es tener a esos jóvenes en la Correccional? ¿Cuáles pueden ser los posibles beneficios de pensar así, para los “pelados” y para la sociedad? ¿Cuáles los problemas?

— Si fueras un juez de menores ¿qué le recomendarías a Adriana? ¿Qué le recomendarías a la policía?

— ¿Cuál crees que sea la perspectiva de Carlos, el del mechón, para dudar de que deban cumplir el trato? ¿En qué puede tener razón?

— ¿Cuál sería tu opinión sobre la decisión que tomó Adriana, si fueras un estudiante del colegio Jimmy Carter?

— ¿Cuál sería tu opinión sobre la decisión que tomó Adriana, si fueras un padre de familia del colegio Jimmy Carter?

### **Preguntas para desestabilizar el juicio moral**

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* ¿Es justo darle otra oportunidad a unos estudiantes que no estuvieron dispuestos a darle otra oportunidad a Francisco? O: Si Adriana quiere que ellos vuelvan al colegio ¿no debe darles algo a cambio?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* ¿Adriana debe pensar en cómo se sentirá Francisco cuando ella les da reconocimiento a los estudiantes y no a él, que ha sido amenazado y golpeado por ellos? O: ¿No será que lo que necesitan esos jóvenes es simplemente sentir que, a pesar de sus errores, se los trata con aprecio y afecto?

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* ¿Es justo para la comunidad educativa seguir invirtiendo esfuerzos en personas que desperdician lo que reciben, quitándole oportunidades a otros estudiantes igualmente necesitados? ¿Es justo con los demás estudiantes y con la institución misma reincorporar a unos estudiantes que deterioran el clima académico del salón? O: Las leyes de este país ordenan que todas las personas tengan derecho a la educación y esas leyes están para cumplirse porque eso fue lo que se consideró conveniente para la sociedad. Educar y reformar a esos muchachos es una forma de lograr el bienestar de la comunidad, que es lo que debe considerarse por encima de cualquier otra cosa.

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* ¿No es justo ofrecerle a cada cual lo que necesita para desarrollarse? ¿No es justo apoyar a los más necesitados, que están como están por culpa de un sistema socialmente injusto? O: Los tratos se basan en la confianza. Por esta razón, si los tratos se hacen con personas que no son confiables, se pone en riesgo la confianza y la credibilidad que la sociedad pueda tener en los tratos. En un trato se requiere que las dos partes estén dispuestas a ceder y a asumir un compromiso para lograr el bien propio y el de los otros, y si estas condiciones no se cumplen, no se debe hacer el trato.

## TALLER SOBRE LA SEXUALIDAD

### 9. El dilema de LAS DECISIONES SOBRE LA SEXUALIDAD

#### Tópico Generador

*Ser prudente o atrevida: he ahí el dilema.*

*Marcela y Elkin, dos jóvenes de 9º grado, se gustan mucho. Han estado de novios desde hace un tiempo y están considerando la posibilidad de tener relaciones sexuales. Ella, llena de ternura, dice que la primera vez deberá ser “algo muy bello” que se le quede “grabado en el alma”. Pero, al tiempo, siente que todavía no está segura y aún no sabe si está tomando la decisión correcta. Tiene temor de que le duela y Elkin se esfuerza por tranquilizarla, diciéndole que él también quiere que sea muy bello, que la quiere mucho y que no le va a pasar nada malo.*

*¿Qué debe hacer Marcela: ¿tener relaciones sexuales con Elkin o esperar más tiempo?*

## Counter

### Escenas centrales

Capítulos 1A y B y 2A y B	Capítulos 7A y B y 8A y B
00:05:50 a 00:06:20	00:08:39 a 00:11:30
00:12:25 a 00:13:10	00:18:10 a 00:19:57
00:42:18 a 00:42:50	00:41:55 a 00:44:40
00:44:10 hasta el fin del capítulo.	00:46:25 a 00:47:55
	00:53:56 a 00:57:23
Capítulos 3A y B y 4A y B	00:59:38 a 01:00:50
01:24:42 a 01:26:00	01:06:45 a 01:07:21
	01:09:55 a 01:12:05
Capítulos 5A y B y 6A y B	01:13:05 a 01:15:35
00:30:00 a 00:32:57	01:16:50 a 01:17:21
00:35:30 a 00:38:00	01:25:29 a 01:27:20
00:50:25 a 00:58:20	
00:59:38 a 01:02:50	
01:06:45 a 01:08:30	
01:11:47 a 01:13:26	

## Preguntas u consideraciones para complejizar el dilema

*Marcela conversa con Adriana sobre el asunto. Adriana sabe que en el colegio los “pelados” consideran que “la virginidad es un pecado”. Por eso le aconseja que se guíe por sus sentimientos reales en vez de dejarse llevar por una moda en el colegio o por la presión del grupo. Marcela le pregunta cómo saber si ya está preparada o no, a lo que Adriana le replica que confíe en su intuición.*

— ¿Podemos confiar en nuestra intuición para tomar una decisión como ésta?

— ¿Por qué está mal dejarse llevar por la moda o por las presiones del grupo? ¿Pero realmente es posible no dejarnos llevar por ella? ¿Cuáles son todas las ventajas de ser aceptado dentro de un grupo? ¿Cómo se siente uno cuando no accede a las demandas del grupo? ¿Cómo se siente cuando sí cede? ¿Cómo se siente uno cuando está a la moda? ¿Cómo cuando no lo está? ¿Qué se necesitaría para que a uno no le importe estar a la moda? ¿Por qué es tan difícil no ceder a las presiones del grupo y a la moda? ¿Por qué se habrá puesto de moda tener relaciones sexuales

desde una edad temprana? ¿Cómo se sentirán las mujeres ante esta posibilidad? ¿Cómo se sentirán los hombres?

*Marcela finalmente se decide a tener relaciones, pero luego oye el chisme de que su novio tiene gonorrea:*

—¿Debe confrontar a Elkin con la verdad o debe respetar su intimidad y averiguarlo por otro lado? ¿Debe decirle a Elkin que ya no quiere tener relaciones sexuales con él? ¿Si eso hace sentir mal a Elkin, debe buscar otra solución, como usar alguna clase de protección como el condón? Si Marcela supiera que en otra ocasión Elkin tuvo una enfermedad venérea, aunque ya se curó ¿debe seguir con su plan de acostarse con él?

—¿Tiene derecho Elkin a estar molesto con Marcela por haber creído el chisme sin haberle preguntado primero a él?

*Más adelante, el profesor Dago trata de tocar a Marcela en clase de gimnasia y de aprovecharse de ella. Marcela y Francisco buscan ponerle una trampa para tener una evidencia de que él acosa sexualmente a las estudiantes, pero Dago se da cuenta y en venganza la lleva a un motel para violarla. Finalmente, Francisco y Adriana la salvan, pero todo el mundo se entera y Marcela se vuelve el chisme principal del colegio. Cuando todos en el colegio se enteran, Elkin, molesto porque Marcela no le hubiera contado en qué se estaba metiendo, y con su orgullo herido, rompe con ella.*

—¿Marcela tiene derecho a estar molesta con Elkin por no haber confiado en ella y haber creído el chisme?

—¿Marcela debe perdonarlo y entender lo que le pasó, o mantenerse firme y no volver a salir con Elkin, y menos aún, tener relaciones sexuales con él?

—Elkin le reclama a Dago y termina dándole una tunda en el baño. Dago lo acusa ante el rector pero no logra que lo expulsen del colegio.

—¿Elkin ha debido actuar así? ¿Por qué sí o por qué no?

—¿Qué está defendiendo Elkin, su orgullo malherido o el orgullo de Marcela?

—Elkin se interesa cada vez más por Magdalena, su amiga, y ve en ella a una “hembra” que le produce deseo, mientras que Marcela es su “gusanito” que le produce ternura.

— Para las mujeres: ¿en qué lugar preferirías estar, en el de Marcela o en el de Magdalena? ¿Por qué?

— Para los hombres: ¿qué te gustaría despertar en las mujeres, deseo o ternura?

— ¿Qué imagen tendrías de ti misma (o de ti mismo) en cada una de estas situaciones?

*Más adelante, Marcela perdona a Elkin porque teme perderlo ante Magdalena, a quien empieza a percibir como su rival. Le propone que tengan ya su primera relación. Cuando están iniciando, Elkin la llama “Magdalena” en lugar de Marcela, y ella se enfurece y lo echa de la casa. Elkin le pide perdón y le promete que nada de eso va a volver a suceder. Marcela no quiere quedarse atrás de todas las demás compañeras, y menos aún que Magdalena le quite su novio. Siente una gran ternura y cariño por Elkin y no quiere perder su compañía, pero se siente muy maltratada.*

*Qué debe hacer Marcela: ¿acostarse con Elkin u olvidarse definitivamente del asunto?*

— Si Marcela se decidió a tener relaciones con Elkin y no sintió ningún placer ¿debe continuar las relaciones?

¿Cuál de las siguientes consideraciones afectaría tu decisión inicial?

— Si todas sus amigas ya hubieran tenido relaciones sexuales y ella fuera la única que no lo hubiera hecho.

— Si su mamá le hubiera dicho en todos los tonos que no le parecía correcto tener relaciones sexuales.

— Si su religión le aconsejara esperar al matrimonio para tener relaciones.

— Si Elkin ya se hubiera acostado con otras niñas del curso.

— Si Elkin no estuviera plenamente seguro de sus inclinaciones sexuales.

— Si a Marcela no le hubiera gustado el olor de Elkin.

— Si Marcela estuviera preocupada porque Elkin no tiene dinero.

— Si Marcela estuviera feliz porque Elkin tiene mucho dinero.

— Si Elkin se fuera de viaje dentro de 3 meses, y con seguridad no regresara a la ciudad.

— Si Elkin tuviera cáncer, que seguramente terminara con su vida en seis meses.



## Preguntas o sugerencias para profundizar el tópico

- ¿En qué circunstancias *no* es bueno tener una relación sexual? ¿Por qué?
- ¿Qué relación existe entre amor y sexualidad?
- ¿Uno sólo debe tener relaciones sexuales con alguien a quien quiera mucho? ¿Por qué?
- ¿Tienen los jóvenes la madurez necesaria para tener relaciones sexuales?
- ¿Qué relación encuentras entre autoimagen y relación sexual?
- Muchas veces vivimos la sexualidad como una tensión entre ceder o no ceder. ¿Cómo vives esa tensión? Pero también se puede pensar en la sexualidad como la tensión entre dar o no dar, tomar de alguien o no tomar. ¿Cómo entiendes la sexualidad si la piensas desde estas tensiones? ¿Qué diferencias hay entre hombres y mujeres al analizar esta tensión? ¿Por qué crees que existen esas diferencias?
- Hay personas que plantean que las relaciones sexuales son unas relaciones de poder en las que una persona domina a la otra. ¿Esto te parece cierto o exagerado? ¿Alguna vez has estado en una situación como ésta? Si fueras del sexo opuesto al tuyo ¿cómo responderías esta misma pregunta?
- ¿Qué le pasa a la sociedad cuando ocurren cosas como las siguientes: se reclama que la mujer no ha tenido su propia voz para expresar sus ideas sobre sexo, aparecen enfermedades como el SIDA, hay una guerra y mueren muchos hombres?

## Preguntas para ampliar y coordinar las perspectivas

- ¿En qué debe pensar Elkin para que Marcela se sienta bien? ¿En qué debe pensar Marcela para que Elkin se sienta bien?
- ¿En qué deben pensar los adultos al hablar de sexo con sus hijos y alumnos?
- ¿En qué pueden tener razón las personas que piensan que es mejor esperar hasta el matrimonio para iniciar las relaciones sexuales, y en qué pueden tener razón las personas que piensan que pueden y deben iniciarse antes del matrimonio?
- Si se considera que es bueno llegar virgen al matrimonio ¿debe esta consideración valer igual para el hombre que para la mujer?

## Preguntas por nivel para desestabilizar el juicio moral

— *Argumentos de la etapa 2 para movilizar a la etapa 1.* Puesto que Elkin finalmente entendió a Marcela a raíz del escándalo de Dago, ¿no debería ella también perdonarle el lapsus que él tuvo con el nombre de Magdalena? ¿Qué ocurriría si Marcela sintiera que ella estaba lista y Elkin sintiera que él todavía no lo estaba? ¿Debería Marcela insistir y Elkin debería aceptar? Si Elkin ha estado intentando poner celosa a Marcela con Magdalena, ¿no debe Marcela hacerle sentir celos con algún otro “pelado” antes de aceptar tener relaciones sexuales con él? ¿Vale la pena hacer sufrir a otros por las dudas que uno pueda tener? ¿Debe pensar Marcela que si ella se sigue resistiendo va a perder a Elkin?

— *Argumentos de la etapa 3 para movilizar a la etapa 2.* Qué es más importante para Marcela ¿sentirse bien consigo misma o saber que hizo lo mejor para la pareja? ¿Debe Marcela preocuparse por el bienestar de Elkin o por el de ella misma? ¿Debe cada cual preocuparse por su propio bienestar? ¿No debe pensar Marcela que Elkin se puede sentir muy frustrado si ella se sigue resistiendo? ¿No debería Marcela sentirse muy orgullosa de su bondad y de su capacidad para velar por los sentimientos de Elkin? ¿No debe Marcela pensar también en los sentimientos de sus padres, quienes se podrían sentir muy defraudados si saben que ella actuó en contra de los valores familiares por atender los valores juveniles del grupo? ¿En qué aspectos o consecuencias de corto plazo deben pensar Elkin y Marcela, y en cuáles de largo plazo?

— *Argumentos de la etapa 4 para movilizar a la etapa 3.* ¿Qué ventajas puede tener para mí y para la comunidad guiarme por las normas sociales respecto a la vida sexual de los jóvenes? ¿Tiene sentido pensar que los jóvenes acudan a las instituciones creadas con el fin de ayudarlo y orientarlos para que tomen decisiones como ésta? Si Marcela pertenece a una Iglesia en la que se valora y cultiva la virginidad como muestra de autoestima y como propósito para construir una juventud sana.

— *Argumentos de la etapa 5 para movilizar a la etapa 4.* Si Marcela considera que la virginidad es una virtud importante y la hace sentir bien consigo misma ¿debe prestarle atención a Elkin quien considera que tener relaciones sexuales es importante para crecer como pareja? ¿Es bueno o malo para una sociedad que existan tabúes sobre la sexualidad femenina? ¿Por qué? ¿Pueden las presiones sociales ahogar la vida íntima de una persona, o eso es una exageración? ¿En todas las circunstancias

las personas deben pensar en el bienestar de los otros? ¿Hay circunstancias en las que pueda ser exagerado pensar tanto en el otro?

### Otras sugerencias para otras áreas

En el área de ciencias sociales, este dilema se puede complementar investigando cómo se expresan las relaciones sexuales en otras culturas, en otras épocas o en otros lugares del mundo.

Para este dilema también puede ser muy interesante el análisis comparado entre el comportamiento humano y el comportamiento animal, para comprender tanto los patrones comunes como las diferencias debidas a la cultura.

También se puede analizar eso mismo en diferentes culturas humanas, para ver los rasgos propios de cada una.

Se puede estudiar la química de la atracción: existe un órgano pequeñísimo en la cavidad nasal que responde a las feromonas, unas sustancias químicas naturales que desempeñan un papel fundamental en las emociones humanas tales como el miedo, el hambre y... el amor. Cuando una persona siente cualquiera de estas emociones secreta feromonas que atraen o ahuyentan a la pareja del sexo contrario.

*Si fueran a hacer un código sobre conducta sexual en el colegio ¿qué conductas deben permitirse y cuáles no? ¿Qué principios deben incluirse para sustentar la razón de cada conducta?*

**SEÑALIZACIÓN \***

SI USTED BUSCA		A DÓNDE IR		
		FRANCISCO EL MATEMÁTICO	COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VIDA DE MAESTRO
<b>V</b>	<b>JUVENTUD Y VIOLENCIA</b>	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 8 (a, b)	Vídeo 1: <b>"Violencia en la escuela"</b>	Volumen 1: <b>"Violencia en la escuela"</b> Elsa Castañeda Bernal Amparo Ardila Sonia Mejía de Camargo
<b>I</b>	> Las pandillas o "parches" > Entornos violentos > Cultura juvenil. Las presiones del grupo > Formas de solución del conflicto entre los adolescentes			
<b>O</b>	> La agresión como forma de identificación de los adolescentes > El "matoneo"			
<b>L</b>	<b>VIOLENCIA INTRAFAMILIAR</b>	Capítulos 1 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 1: <b>"Violencia en la escuela"</b>	Volumen 1: <b>"Violencia en la escuela"</b> Francisco Cajiao Martha Luz Parodi
<b>E</b>	> Manipulación en la vida familiar > Incomunicación entre padres e hijos > Maltrato infantil > Violencia conyugal			
<b>N</b>				
<b>C</b>	<b>ESCUELA Y VIOLENCIA</b>	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 3 (a, b)	Vídeo 1: <b>"Violencia en la escuela"</b>	Volumen 1: <b>"Violencia en la escuela"</b> Francisco Cajiao Sonia Mejía
<b>I</b>	> Las agresiones verbales y físicas entre estudiantes > Cultura juvenil. Las presiones del grupo > La función del maestro y de la escuela en la prevención de la violencia			Volumen 2: <b>"El colegio de la esquina"</b> Irene Rodríguez
<b>A</b>				

\* Esta sección pretende indicar a los usuarios de la caja de herramientas una serie de señales que les faciliten el recorrido de reconocimiento por los diversos materiales de la guía. La autora (Magdalena Vallejo Morillo) le agradece a los funcionarios de la Subdirección Académica del IDEP por su valiosa colaboración en la identificación de temáticas y problemas presentes en los materiales.

SI USTED BUSCA		A DÓNDE IR	
FRANCISCO EL MATEMÁTICO	COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VIDA DE MAESTRO	
<p><b>PAÍS Y VIOLENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Las instituciones de justicia y su relación con los adolescentes</li> <li>➤ Las presiones de la ciudad sobre los jóvenes</li> </ul>	<p>Vídeo 1: "Violencia en la escuela"</p>	<p>Volumen 1: "Violencia en la escuela"</p> <p>Adela Morales Patricia Ariza Amparo Ardila</p>	
<p><b>PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El buen trato</li> <li>➤ Convivencia vs. Autoridad y castigo</li> <li>➤ Resolución de conflictos</li> <li>➤ El Manual de Convivencia, el lugar de la norma</li> </ul>	<p>Vídeo 1: "Violencia en la escuela"</p> <p>Vídeo 4: "Escuela-Comunidad"</p>	<p>Volumen 1: "Violencia en la escuela"</p> <p>María Isabel González Liliana Muñoz y Gloria Casas</p> <p>Volumen 4: "El colegio de la esquina"</p> <p>Irene Rodríguez Rodrigo Escobar Navia Vicky Colbert</p>	
<p><b>SEXUALIDAD EN LOS ADOLESCENTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El concepto de sexualidad en los adolescentes</li> <li>➤ Sexualidad y afectividad</li> <li>➤ Cultura juvenil en torno a la sexualidad, el concepto de pareja</li> <li>➤ Confusión de los afectos</li> <li>➤ Concepto de noviazgo y amistad entre los jóvenes</li> </ul>	<p>Vídeo 3: "La sexualidad en la escuela"</p>	<p>Volumen 3: "El amor eres tú"</p> <p>Argelia Londoño Pedro Agustín Ruiz Germán Ortiz Umaña Irene Rodríguez Luz Marina Salinas</p>	
<p><b>LOS EMBARAZOS EN LAS ADOLESCENTES ESCOLARIZADAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reacciones emocionales y actitudes juveniles</li> <li>➤ La actitud de los padres y de la comunidad</li> <li>➤ Las respuestas de las instituciones —el papel de la escuela</li> <li>➤ Las normas</li> <li>➤ Los embarazos no deseados, el significado social, enjuiciamiento</li> <li>➤ El aborto como alternativa. Límites de la acción moral —la salud</li> </ul>	<p>Vídeo 3: "La sexualidad en la escuela"</p> <p>Vídeo 4: "Escuela-Comunidad"</p>	<p>Volumen 3: "El amor eres tú"</p> <p>Claudia Marcela Velásquez Catalina Botero Luz Marina Salinas</p> <p>Volumen 4: "El colegio de la esquina"</p> <p>Irene Rodríguez María del Pilar Cortés Vicky Colbert</p>	

SI USTED BUSCA		A DÓNDE IR						
LOS MODELOS DE FEMINIDAD Y MASCULINIDAD QUE PROMUEVEN LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD	FRANCISCO EL MATEMÁTICO	COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VIDA DE MAESTRO					
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relaciones de género</li> <li>➤ La concepción de roles y las responsabilidades</li> <li>➤ La educación familiar con relación al género</li> <li>➤ Relaciones afectivas, el rol del hombre y la mujer</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3 (a, b)</li> <li>4 (a, b)</li> <li>6 (a, b)</li> <li>7 (a, b)</li> <li>8 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 3: “La sexualidad en la escuela”</p> <p>Vídeo 9: “El respeto a la diferencia: Formas de discriminación en la escuela”</p>	<p>Volumen 3: “El amor eres tú”</p> <p>Irene Rodríguez</p> <p>Argelia Londoño</p> <p>Claudia Marcela Velázquez</p> <p>Volumen 9: “El arco iris de las aulas”</p> <p>Paulina Ospina Mallarino</p>					
<p><b>VIOLENCIA SEXUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El acoso sexual</li> <li>➤ Explotación sexual infantil</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 (a, b)</li> <li>3 (a, b)</li> <li>5 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 3: “La sexualidad en la escuela”</p>	<p>Volumen 3: “El amor eres tú”</p> <p>Argelia Londoño Vélez</p> <p>Luz Marina Salinas</p>					
<p><b>EDUCACIÓN SEXUAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formación o prevención</li> <li>➤ Presiones del grupo para la experiencia sexual</li> <li>➤ El papel de la escuela y la familia en la educación sexual</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 (a, b)</li> <li>3 (a, b)</li> <li>8 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 3: “La sexualidad en la escuela”</p>	<p>Volumen 3: “El amor eres tú”</p> <p>Irene Rodríguez</p> <p>Pedro Guerrero</p> <p>Ministerio de Educación Nacional</p>					
<p><b>EL ENTORNO COMUNITARIO Y SU INCIDENCIA EN LA VIDA ESCOLAR</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Las instituciones comunitarias y sus relaciones con la escuela</li> <li>➤ Los adolescentes y su entorno</li> <li>➤ Entornos escolares</li> <li>➤ Familia y escuela</li> <li>➤ Cultura juvenil en el aula de clase</li> <li>➤ Imaginarios culturales de la comunidad</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 (a, b)</li> <li>2 (a, b)</li> <li>3 (a, b)</li> <li>4 (a, b)</li> <li>5 (a, b)</li> <li>8 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 4: “Escuela - Comunidad”.</p> <p>Vídeo 9: “Respeto a la diferencia: Formas de Discriminación en la Escuela”</p>	<p>Volumen 4: “El colegio de la esquina”</p> <p>Irene Rodríguez</p> <p>Rodrigo Escobar Navia</p> <p>Mabel Betancur</p> <p>María del Pilar Cortés</p> <p>Volumen 9 “El arco iris de las aulas”</p> <p>Paulina Ospina Mallarino.</p>					
C	O	M	U	N	I	D	A	D

SI USTED BUSCA	FRANCISCO EL MATEMÁTICO	A DÓNDE IR	VIDA DE MAESTRO
<p><b>CONVIVENCIA VS. AUTORIDAD Y CASTIGO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Solución de conflicto</li> <li>✓ Conflicto familiar y actividad docente</li> <li>✓ El concepto de autoridad de directivos y docentes</li> <li>▲ Sanción y manual de convivencia –el lugar de la norma</li> <li>▲ Comunicación y resolución del conflicto</li> </ul>	<p>Capítulos 1 (a, b) 4 (a, b) 6 (a, b) 9 (a, b) 10 (a, b)</p>	<p>Vídeo 4: "Escuela Comunidad".</p>	<p>Volumen 4: "El colegio de la esquina" Vicky Colbert de Arboleda Rodrigo Escobar Navia Mabel Betancur María del Pilar Cortés María del Rosario Mina</p>
<p><b>COMUNIDAD –CURRÍCULO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ Cultura y saberes comunitarios</li> <li>▲ Los ángeles juveniles y la construcción del saber</li> <li>▲ Conocimiento, de las características culturales del entorno e integración a los procesos curriculares</li> <li>▲ Realidad social: Saberes formales y no formales en el currículo</li> <li>▲ Las tensiones que la ciudad ofrece a los jóvenes</li> </ul>	<p>Capítulos 1 (a, b) 3 (a, b) 4 (a, b) 7 (a, b)</p>	<p>Vídeo 4: "Escuela, Comunidad". Vídeo 2: "Innovación en la escuela"</p>	<p>Volumen 4: "El colegio de la esquina" Mabel Betancur María del Pilar Cortés Magdalena Vallejo Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Ligia Nieto Dino Segura Martha Vargas de Avella</p>
<p><b>COMPONENTE COMUNITARIO EN EL PEI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▲ Participación de la familia en los organismos del gobierno escolar</li> <li>▲ Participación de los estudiantes en los organismos del gobierno escolar</li> <li>▲ Responsabilidades de los integrantes del gobierno escolar</li> <li>▲ Manual de convivencia</li> <li>▲ Comunicación entre los miembros de la comunidad</li> </ul>	<p>Capítulos 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 10 (a, b)</p>	<p>Vídeo 4: "Escuela, Comunidad"</p>	<p>Volumen 4: "El colegio de la esquina" Vicky Colbert de Arboleda María del Pilar Cortés</p>

SI USTED BUSCA		A DÓNDE IR		
		FRANCISCO EL MATEMÁTICO	COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VIDA DE MAESTRO
U S O	<p><b>EL CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS ENTRE LOS ADOLESCENTES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Las causas que facilitan el consumo</li> <li>➤ Las razones de los adolescentes para iniciarse en el consumo</li> <li>➤ El tiempo libre y la falta de horizontes</li> <li>➤ La ciudad y sus oportunidades</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>6 (a, b)</li> <li>7 (a, b)</li> <li>8 (a, b)</li> <li>10 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 5: “Drogadicción”.</p> <p>Vídeo 8: “Tiempo libre, arte, creatividad y cultura”</p>	<p>Volumen 5: “Fuera del alcance de los niños”</p> <p>Elizabeth Cortés Rojas Orlando Scoppetta D. Rosa Ludy Arias Campos Edgar Rodríguez Ospina</p>
	<p><b>LAS SUSTANCIAS MÁS COMUNES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El inicio del consumo del cigarrillo en los adolescentes</li> <li>➤ El consumo de licor</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>2 (a, b)</li> <li>6 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 5: “Drogadicción”.</p>	<p>Volumen 5 “Fuera del alcance de los niños”.</p> <p>Orlando Scoppetta D. Edgar Rodríguez Ospina</p>
D E	<p><b>EL PAPEL DE LA ESCUELA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El compromiso de los docentes con los problemas de los alumnos y su entorno</li> <li>➤ La expulsión como elemento correctivo de las conductas de los escolares</li> <li>➤ Prohibición o formación, el papel de las normas</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1 (a, b)</li> <li>2 (a, b)</li> <li>4 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 5: “Drogadicción”</p> <p>Vídeo 4: “Escuela, Comunidad”</p>	<p>Volumen 6: “El profe es una nota”</p> <p>Francisco Parra – Germán Molina</p> <p>Volumen 5: “Fuera del alcance de los niños”</p> <p>Orlando Scoppetta D. Rosa Ludy Arias Campos</p> <p>Volumen 4 “El colegio de la esquina”</p> <p>Jorge Jairo Possada Escobar</p>
	<p><b>EL PAPEL DE LA FAMILIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comunicación padres e hijos</li> <li>➤ Maltrato familiar</li> <li>➤ Contradicción entre los padres sobre la educación de los hijos</li> <li>➤ La familia como ámbito afectivo o como unidad productiva</li> </ul>	<p>Capítulos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>3 (a, b)</li> <li>4 (a, b)</li> <li>7 (a, b)</li> <li>8 (a, b)</li> </ul>	<p>Vídeo 5: “Drogadicción”</p> <p>Vídeo 4: “Escuela, Comunidad”</p>	<p>Volumen 5: “Fuera del alcance de los niños”</p> <p>Elizabeth Cortés Rojas Orlando Scoppetta D. Rosa Ludy Arias Campos</p> <p>Volumen 4: “El colegio de la esquina”</p> <p>Jorge Jairo Possada Escobar.</p>
S U S				
T A N C I A S				



	SI USTED BUSCA	A DÓNDE IR		
		FRANCISCO EL MATEMÁTICO	COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VIDA DE MAESTRO
P A P E L	<b>LA VIDA COTIDIANA</b>	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 6: "El profe es una nota" Francisco Parra - Germán Molina Gustavo Escobar Bahena  Volumen 2: "Una Pasión Hecha Proyecto" Edgar Torres Eloísa Vasco
	<b>LA RELACIÓN ALUMNO - MAESTRO</b>	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 4: "Escuela - Comunidad"	Volumen 6: "El profe es una nota" Jimena Montaña Cuellar Jenny Benavidez Francisco Parra - Germán Molina  Volumen 4: "El colegio de la esquina" Vicky Colbert de Arboleda
M A E S T R O	<b>LA RELACIÓN MAESTRO - COMUNIDAD</b>	Capítulos 1 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 4: "Escuela, Comunidad"	Volumen 6: "El profe es una nota" Francisco Parra - Germán Molina Jeny Bermúdez  Volumen 4 "El colegio de la esquina" Mabel Betancur María del Pilar Cortés Vicky Colbert de Arboleda
	<b>AUTOIMAGEN</b>	Capítulos 1 (a, b) 3 (a, b) 7 (a, b) 10 (a, b)	Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"  Vídeo 7: "Salud Mental"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Dino Segura Martha Vargas de Avella  Volumen 7: "El final del miedo" Carlos A. Felizzola,

SI USTED BUSCA		A DÓNDE IR		
EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE		FRANCISCO EL MATEMÁTICO	COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VIDA DE MAESTRO
L	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Producción del saber</li> <li>➤ Construcción del saber frente a un ideal de vida</li> <li>➤ Motivaciones para el aprendizaje</li> <li>➤ Los saberes formales frente a los saberes "informales"</li> <li>➤ La evaluación como instrumento de poder</li> </ul>	Capítulos 2 (a, b) 3 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 10 (a, b)	Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"  Vídeo 6: "Imagen del Maestro"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Martha Vargas de Ayella Ligia Nieto Roa Dino Segura  Volumen 6: "El profe es una nota" Francisco Parra – Germán Mólina
P	LA VIDA EN EL AULA	Capítulos  1 (a, b) 2 (a, b) 7 (a, b) 10 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"  Vídeo 4: "Escuela, Comunidad"	Volumen 6: "El profe es una nota" Francisco Parra – Germán Mólina  Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura  Volumen 4: "El colegio de la esquina" María del Pilar Cortés Vicky Colbert de Arboleda  Volumen 6: "El profe es una nota" Francisco Parra – Germán Mólina
E	EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura
D	EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura
A	EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura
G	EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura
O	EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura
	PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura
	EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL APRENDIZAJE	Capítulos 1 (a, b) 2 (a, b) 4 (a, b) 5 (a, b) 6 (a, b) 7 (a, b)	Vídeo 6: "Imagen del Maestro"  Vídeo 2: "Innovación en la Escuela"	Volumen 2: "Una pasión hecha proyecto" Edgar Torres Ligia Nieto Roa Eloísa Vasco Dino Segura

SI USTED BUSCA		A DÓNDE IR	
FRANCISCO EL MATEMÁTICO		VIDA DE MAESTRO	
COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN		COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	
LOS CELOS	➤ Manifestaciones en los adultos	Vídeo 3: "La sexualidad en la escuela"	Volumen 3: "El amor eres tú" Irene Rodríguez Argelia Londoño
	➤ Manifestaciones en los adolescentes	Vídeo 7: "Salud Mental"	Volumen 7: "El final del miedo" Carlos A. Felizzola Luis Carlos Restrepo
MANIPULACIÓN AFECTIVA	➤ En los adolescentes	Vídeo 7: "Salud Mental"	Volumen 7: "El final del miedo" Carlos A. Felizzola Luis Carlos Restrepo
➤ En los adultos	RELACIONES AFECTIVAS PROBLEMÁTICAS	Vídeo 7: "Salud Mental"	Volumen 7 "El final del miedo" Carlos A. Felizzola Luis Carlos Restrepo
➤ De los adolescentes	➤ De los adolescentes y maestros	Vídeo 3: "Sexualidad en la escuela"	Volumen 3: "El amor eres tú" Irene Rodríguez Pedro Agustín Ruiz
➤ De los maestros	EL ENTORNO Y LA SALUD MENTAL	Vídeo 7: "Salud Mental"	Volumen 7 "El final del miedo" Carlos A. Felizzola José Jair Murcia Luis Carlos Restrepo
➤ De los padres	➤ Las relaciones familiares	Vídeo 1: "Violencia en la escuela"	Volumen 1: "Violencia en la escuela" Amparo Ardila
➤ Vida personal-Vida laboral	➤ La ciudad y sus presiones	Vídeo 7: "salud Mental"; Video 1 "Violencia en la escuela"	Volumen 7: "El final del miedo" José Jair Murcia Luis Carlos Restrepo
S	➤ Signos manifiestos		Volumen 1 "Violencia en la escuela" Francisco Cajiao Martha Luz Parodi
A	➤ Una manera de eludir las dificultades, o una manera de llamar la atención		
L	➤ La situación de maltrato en la familia		
U	➤ La falta de comunicación con su familia		
D	➤ Las dificultades afectivas que viven los adolescentes		
M			
E			
N			
T			
A			
L			

		A DÓNDE IR		
		FRANCISCO EL MATEMÁTICO	COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VIDA DE MAESTRO
C R E E A T I V I D A D Y C U L T U R A	<b>SI USTED BUSCA</b>			
	<b>ADOLESCENTES Y TIEMPO LIBRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Entorno, amigos y presiones</li> <li>&gt; Cultura juvenil</li> <li>&gt; Los espacios comunitarios para el tiempo libre</li> <li>&gt; Liceo, una alternativa para el tiempo libre</li> </ul>	Vídeo 8: "Tiempo libre, arte, creatividad y cultura."	Volumen 8: "El recreo de las horas" Nancy Heredia Edgar Puentes Adriana Mendoza
	<b>EL JUEGO: ALTERNATIVA DIDÁCTICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Una manera de integrar a los niños</li> <li>&gt; El arte se aprende jugando</li> </ul>	Vídeo 8: "Tiempo libre, arte, creatividad y cultura"	Volumen 8: "El recreo de las horas" Nancy Heredia Magdalena Vallejo Natalia Dulcey - Oscar Mauricio Ardila
	<b>MAESTROS Y TIEMPO LIBRE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; El tiempo compartido con los colegas</li> <li>&gt; El tiempo compartido con los alumnos</li> <li>&gt; El tiempo familiar</li> </ul>	Vídeo 8: "Tiempo libre, arte, creatividad y cultura"	Volumen 8: "El recreo de las horas" Nancy Heredia Edgar Puentes Adriana Mendoza Ann Marie Lóok Eduardo Londoño
	<b>CREATIVIDAD Y CULTURA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Historia y cultura</li> <li>&gt; Colombia: país del arco iris</li> <li>&gt; Diversidad cultural</li> </ul>	Vídeo 8: "Tiempo libre, arte, creatividad y cultura" Vídeo 9: "Respeto a la diferencia: Formas de Discriminación en la Escuela"	Volumen 8: "El recreo de las horas" Nancy Heredia María Eugenia Romero Volumen 9: "El arco iris de las aulas" Antonia Agreda



## PUNTOS DE ENCUENTRO

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Identificados en FRANCISCO EL MATEMÁTICO		ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS			
		COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN		VOLUMEN	AUTORES SUGERIDOS
Cap. 1 (a, b)	<p><b>TEMA CENTRAL. VIOLENCIA EN LA ESCUELA Y EN SU ENTORNO: LAS PANDILLAS O "PARCHES"</b></p> <p><b>Temas secundarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los adolescentes y su entorno</li> <li>➤ El concepto de autoridad de los directivos</li> <li>➤ Concepto de disciplina, construcción de normas</li> <li>➤ El desconocimiento, por parte de los docentes, de las características culturales del entorno</li> <li>➤ Educación sexual. ¿Formación o prevención?</li> </ul>	Vídeo 1	“Violencia en la escuela”	<b>1: “Violencia en la escuela”</b>	Elsa Castañeda Bernal Sonia Mejía de Camargo Amparo Ardila
Cap. 2 (A, B)	<p><b>TEMA CENTRAL. EL ENTORNO COMUNITARIO Y SU INCIDENCIA EN LA VIDA ESCOLAR</b></p> <p><b>Temas secundarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La vida personal de los docentes y sus efectos en el trabajo</li> <li>➤ Resolución de conflicto. Manual de convivencia, el lugar de la norma</li> <li>➤ Límites de la intervención del profesor en los problemas de los estudiantes</li> <li>➤ El consumo de sustancias psicoactivas en la escuela</li> </ul>	Vídeo 4	<b>Relaciones Escuela, Comunidad.</b>	<b>4: “El colegio de la esquina”</b>	Irene Rodríguez Viky Colbert María del Pilar Cortés
Cap. 3 (a, b)	<p><b>TEMA CENTRAL. EL EMBARAZO EN LAS ADOLESCENTES ESCOLARIZADAS.</b></p>	Vídeo 3	Sexualidad en la escuela	<b>3: “El amor eres tú”</b>	Claudia Marcela Velásquez Irene Rodríguez Argelia Londoño Vélez

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Identificados en FRANCISCO EL MATEMÁTICO		ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS		
		COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VOLUMEN	AUTORES SUGERIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El aborto. Una mirada desde los adolescentes</li> <li>➤ El papel de la escuela</li> <li>➤ Actitud de los padres y maestros, frente al embarazo de las adolescentes</li> </ul> <p><b>Temas secundarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relaciones y comunicación familiar</li> <li>➤ Concepto de amistad y solidaridad en los adolescentes.</li> </ul>	<p>Vídeo 4</p> <p>“Relaciones Escuela – Comunidad”</p>	<p>4: “El colegio de la Esquina”</p>	<p>Irene Rodríguez Viky Colbert María del Pilar Cortés</p>
<p><b>CAP. 4 (A, B)</b></p>	<p><b>TEMA CENTRAL.</b></p> <p><b>EMBARAZOS JUVENILES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Actitud de los estudiantes</li> <li>➤ Tratamiento de los adultos</li> <li>➤ La responsabilidad social, el enajenamiento</li> <li>➤ El manejo de la sexualidad en hombres y mujeres</li> </ul> <p><b>Temas secundarios</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Las distancias entre los saberes “formales” y las áreas lúdicas</li> <li>➤ Autoestima de los estudiantes frente a la capacidad de aprendizaje</li> <li>➤ El compromiso de los docentes con los problemas de los alumnos y su entorno</li> <li>➤ La expulsión como elemento correctivo de las conductas de los escolares</li> </ul>	<p>Vídeo 3</p> <p>Vídeo 9</p> <p>“Respeto a la diferencia: Formas de Discriminación en la escuela”</p>	<p>3: “El amor eres tú”</p> <p>9 “El arco iris de las aulas”</p> <p>2: Una pasión hecha proyecto.</p>	<p>Claudia Marcela Velásquez Irene Rodríguez Argelia Londoño Vélez</p> <p>Paulina Ospina, Mallarino Isabel Cristina López</p> <p>Edgar Torres Dino Segura Martha Vargas de Avella</p>
<p><b>Cap. 5 (a, b)</b></p>	<p><b>TEMA CENTRAL.</b></p> <p><b>SALUD MENTAL EN LA ESCUELA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los celos: Manifestaciones en los adultos, Manifestaciones en los adolescentes</li> <li>➤ Manipulación afectiva, En los adolescentes. En los adultos</li> </ul> <p><b>Temas secundarios.</b> Formas de discriminación en la escuela</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Entre pares, las agresiones verbales y actitudinales de</li> </ul>	<p>Vídeo 7</p> <p>Vídeo 3</p> <p>“Salud mental en la escuela”</p> <p>“Sexualidad en la escuela”</p> <p>“Respeto a la</p>	<p>6: “El Final del miedo”</p> <p>3: “El amor eres tú”</p>	<p>Carlos A. Felizzola</p> <p>Argelia Londoño Vélez</p> <p>Carmen Cecilia Galvis Jorge Esclava Myriam Herrera—Juan Manuel Vega</p>

PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Identificados en FRANCISCO EL MATEMÁTICO		ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS		
		COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VOLUMEN	AUTORES SUGERIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> <li>los compañeros</li> <li>➤ Los directivos frente al embarazo</li> <li>➤ Los niños frente a los niños especiales</li> <li>➤ Los padres frente a la integración en aulas regulares</li> <li>➤ Los procesos de gestión escolar, la jornada laboral de los docentes</li> </ul>	Vídeo 9	9: "El arco iris de las aulas"	Isabel Cristina López
Cap. 6 (a, b)	<p><b>TEMA CENTRAL.</b> LOS ROLES DE LO MASCULINO Y LO FEMENINO EN LA ESCUELA. (EQUIDAD DE GÉNERO.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El acoso y el abuso sexual es responsabilidad de las mujeres</li> <li>➤ La maternidad como asunto de mujeres</li> </ul> <p><b>Temas secundarios.</b> Convivencia escolar. Resolución de conflictos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La comunicación entre los miembros de la comunidad</li> <li>➤ El manual de convivencia</li> <li>➤ Actitud de los adolescentes frente a la autoridad</li> </ul>	Vídeo 9  Vídeo 3  Vídeo 4	9: "El arco iris de las aulas"  3: "El amor eres tú"  4: "El colegio de la Esquina"	María Paulina Ospina Isabel Cristina López  Irene Rodríguez Argelia Londoño Vélez Jorge Jairo Posada Escobar Irene Rodríguez Viky Colbert María del Pilar Cortés
Cap. 7 (a, b)	<p><b>TEMA CENTRAL.</b> EL MALTRATO INTRAFAMILIAR Y SUS EFECTOS EN EL RENDIMIENTO Y LOS COMPORTAMIENTOS DE LOS NIÑOS Y JÓVENES EN EL COLEGIO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Familia ámbito afectivo o unidad productiva</li> <li>➤ El valor de la amistad, encubrimiento o lealtad</li> </ul> <p><b>Temas secundarios.</b> Las causas que facilitan el consumo de sustancias psicoactivas entre los adolescentes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Amplia oferta de sustancias psicoactivas, sin restricciones de venta o consumo para menores de edad</li> <li>➤ Presencia de grupos al margen de la ley idealizados como modelos a imitar por los jóvenes del barrio</li> </ul>	Vídeo 5	1: "Violencia en la escuela"  5: "Fuera del alcance de los niños"	Sonia Mejía de Camargo Francisco Cajiao Amparo Ardila  Orlando Scoppetta Rosa Ludy Arias Campos
Cap. 8 (a, b)	<p><b>TEMA CENTRAL.</b> EQUIDAD DE GÉNERO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La concepción de roles y las responsabilidades</li> <li>➤ La educación familiar con relación al género</li> </ul>	Vídeo 9	9: "El arco iris de las aulas"	María Paulina Ospina Isabel Cristina López



PROBLEMAS PEDAGÓGICOS Identificados en FRANCISCO EL MATEMÁTICO		ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS		
		COTIDIANIDADES QUE ENSEÑAN	VOLUMEN	AUTORES SUGERIDOS
<p>➤ Las relaciones afectivas, el papel del hombre y la mujer</p> <p>➤ El temor de la mujer a denunciar el maltrato</p> <p>Temas secundarios. Las relaciones escuela, comunidad</p> <p>➤ Responsabilidades de la escuela y la familia</p> <p>➤ Contradicciones entre los padres</p> <p>TEMA CENTRAL.</p> <p>LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</p> <p>➤ El manual de convivencia</p> <p>➤ Relaciones entre pares</p> <p>➤ Las directivas frente a la solución de conflictos</p> <p>Temas secundarios</p> <p>➤ La integración de la escuela con la familia y la comunidad, la aceptación del conflicto y de la diversidad</p> <p>➤ La relación de la escuela con la comunidad, la posibilidad de la divergencia y la necesidad del debate</p> <p>➤ La escuela para aprender a trabajar en grupo, para comprender el valor de la vivencia</p> <p>➤ La lucha de poderes cuestionables, como la autoridad y la representación "académica" y el cumplimiento del "deber puntual"</p>	Vídeo 4	"Relaciones Escuela, Comunidad"	4: "El Colegio de la Esquina"	María del Pilar Cortés Vicky Colbert de Arboleda Jorge Jairo Posada Escobar
	Vídeo 4	"Relaciones Escuela, Comunidad"	4: "El Colegio de la Esquina"	María del Pilar cortés Vicky Colbert de Arboleda Jorge Jairo Posada Escobar Rodrigo Escobar Navia
	Vídeo 9	"Respeto a la diferencia: Formas de discriminación en la escuela"	9: "El arco iris de las aulas"	María Paulina Ospina Jorge Eslava
<p>Cap. 10 (a, b)</p> <p>TEMA CENTRAL.</p> <p>SALUD MENTAL: EL SUICIDIO Y LA DEPRESIÓN EN LOS ADOLESCENTES.</p> <p>➤ La situación de maltrato en la familia</p> <p>➤ La falta de comunicación con su familia</p> <p>➤ Las dificultades afectivas que viven los adolescentes</p> <p>➤ El suicidio una manera de eludir las dificultades, o una manera de llamar la atención</p> <p>Temas secundarios. El papel del maestro</p> <p>➤ La frustración del docente frente a lo que considera su fracaso</p> <p>➤ Autoestima, la valoración que dan los otros a su trabajo</p>	Vídeo 7	"Salud mental en la escuela"	6: "El final del miedo"	Carlos A. Felizzola José Jair Murcia Luis Carlos Restrepo
	Vídeo 6	"Papel e imagen del maestro"	6. "El profe es una nota"	Francisco Parra-Germán Molina Luis Eduardo Sabogal Gustavo Escobar

## ORIENTACIONES CONCEPTUALES

### QUÉ ENTENDEMOS POR MORAL

Éste es un material pedagógico para la educación moral. Y dado que éstos son términos con muy diversas significaciones, muchas de las cuales son claramente peyorativas, tal vez sea conveniente describir el territorio en el que esta propuesta se mueve. Es decir describir, desde esta perspectiva, qué quiere decir el término moral, para aclarar qué significa hablar de educación moral (19).

#### La dificultad de la convivencia

*“Sólo si se tiene una concepción muy estrecha de la moral se llega a verla como un listado de prescripciones y no como una forma de inteligencia social: como capacidad de observar y comprender las situaciones sociales y como el poder social que entrena el control para ponerlo al servicio del interés y de los propósitos sociales”. John Dewey*

Retomando esta bella idea de Dewey, queremos insistir en la perspectiva que entiende la moral como una de las formas de mediación y resolución de los conflictos que genera la vida en comunidad. Es por la dificultad de la convivencia que lo que uno quiere impone límites a lo que el otro puede querer, por lo que surgen los problemas que requieren de la moral y que requerirán de la reflexión ética.

La convivencia crea tensiones fuertes que hacen difíciles y conflictivas la vida en comunidad. Y en un espacio compartido, porque a la vez somos

---

(19) Esta sección de fundamentación ética se elaboró haciendo un resumen de la fundamentación correspondiente de la Prueba para la Evaluación de la Comprensión y la Sensibilidad Ciudadana, dirigida por las mismas autoras de este material pedagógico. La redacción de las secciones que se utilizan en este aparte estuvieron a cargo de Ángela Calvo y Germán Mejía, quienes participaron en el Seminario de Reflexión Teórica y Fundamentación de la Prueba.

individuos singulares y miembros de una colectividad, porque el espacio es singular y propio, y también plural y compartido con otros. Estas tensiones surgen en las distintas relaciones que se conforman y se rompen en la delimitación de los espacios, tanto públicos como privados. En las sociedades contemporáneas, estas interacciones y los conflictos que en ellas se generan se hacen aún más complejas por la mayor diversidad cultural admitida en las comunidades (Mejía, 1999, Prueba de Comprensión y Sensibilidad Ciudadana).

Por esto queremos relacionar lo que entendemos por moral con la necesidad de organizar la vida social, atendiendo tanto a la pluralidad cultural y de valores como a la necesidad de unos acuerdos mínimos que regulen las relaciones personales y las sociales.

### **La moral como orientadora de la acción y mediadora en los conflictos**

La especie humana no se encuentra, como las demás especies, amarrada por una carga instintiva a un hábitat natural. A la vez que se adapta al medio, puede transformarlo, y esto plantea permanentemente la posibilidad o la necesidad de *elegir* un curso de acción en cada circunstancia, que debe ser *justificado*, haciéndonos *responsables* de nuestras opciones (cfr. Sartre, J. P., *El existencialismo es un humanismo*, 1957).

Diariamente nos percatamos de una serie de fenómenos que nos hacen ver la indudable existencia de la moralidad como una dimensión enraizada en la condición humana, como inquietud cotidiana por el sentido y la validez de las orientaciones valorativas y normativas para la acción.

Esta dimensión moral ineludible de la existencia humana, se evidencia en particular en:

El uso innegable y continuo de términos como bueno, malo, correcto, incorrecto, norma, valor, deber, felicidad, virtud, vicio, etc., para expresar: sentimientos y juicios de aprobación o censura frente al carácter y la actuación de los otros, y para afrontar problemas específicos de toma de decisiones ante la pregunta recurrente en nuestras vidas: ¿qué debo hacer?

En muchas ocasiones es preciso tomar una decisión, elegir, y no ciertamente sobre asuntos triviales o cotidianos sino sobre cuestiones que, de

alguna manera, comprometen el futuro de la propia vida y la de otros, sea en relación con la vida estrictamente personal, con la vida familiar, laboral, sexual, política o ciudadana, en el amplio sentido ya esbozado. Cuando así sucede, la pregunta ¿qué debo hacer? nos enfrenta con frecuencia a la consideración de que si algo resulta bueno para uno, simultáneamente es bueno para todos, o si lo que uno quiere no entra en conflicto con lo que otros podrían querer. En este caso la pregunta se enfrenta desde un punto de vista que indaga por la *justicia* de una decisión acción, dando lugar a lo que Habermas llama el *uso moral de la razón práctica*.

La vida cotidiana nos provee de ciertos recursos, o reglas de acción, según las cuales —y con relativo éxito— los individuos orientan y rigen su actuar, regulan sus actividades, el trato mutuo, las maneras de enfrentar los problemas y de dirimir los conflictos de acuerdo con las costumbres. Éstas son las reglas de acción que Kant llamó *máximas del obrar*. En general, constituyen los átomos del *ethos* concreto en el que se manifiestan los estilos de vida de una persona o de un grupo social, y provienen de muy diversas fuentes, como las tradiciones familiares, las enseñanzas religiosas, trozos de preceptos derivados de credos políticos o ideológicos, etc.

Detallando un poco más su contenido, podemos hablar de una serie de *prácticas sedimentadas* que realizamos de modo casi mecánico y sin dudar (como ir a estudiar o a trabajar todos los días); de un conjunto de *creencias* que decimos profesar, de un cierto número de *hábitos y rituales* a la luz de los cuales organizamos las acciones y que nos vinculan a comunidades en las que interactuamos, tales como la familia, los compañeros de trabajo, los grupos políticos, las instituciones religiosas, etc. (como celebrar los cumpleaños, corresponder las invitaciones, visitar monumentos en Semana Santa); un conjunto de *reglas* que aceptamos como válidas y, por supuesto, un tinglado de *sentimientos y juicios* que usamos para expresar censura o aprobación frente a las acciones propias o de otros (nos indignamos ante la injusticia, nos avergonzamos de nuestra mezquindad, consideramos que debemos cumplir las promesas, afirmamos la exigencia del trato equitativo).

Sin embargo, muchas de las decisiones morales a las que nos vemos enfrentados son muy complejas, y la moralidad habitual puede no ser suficiente para tomar decisiones acertadas y responsables.

La vida humana incluye múltiples y diversos bienes constitutivos (fortuna, sabiduría, poder, vínculos emocionales, honor, placer) que en ocasiones entran en conflicto, y optar por uno puede implicar la pérdida del otro, pues en esos casos es inútil pretender mantener ambos. Pero lo que resulta trágico es que en la mayoría de los casos no nos hallamos ante dos alternativas que podamos calificar sin más, una como buena y otra como mala, sino ante verdaderos *dilemas morales* o *situaciones dilemáticas*, es decir, ante la necesidad de elegir entre dos bienes que son incommensurables, que no son intercambiables, y que reconocemos como valiosos para el conjunto de nuestras vidas. Lo importante es comprender que cuando nos enfrentamos a elecciones cualitativas no existe una medida cuantitativa; cierto monto de un valor no compensa nunca la pérdida del otro.

Otro ingrediente que complejiza las decisiones morales es que, en muchos casos, no basta con tener principios y aplicarlos indiscriminadamente a todas las situaciones. Con frecuencia se requiere percibir detalles y matices en los casos particulares, atendiendo a las consecuencias previsibles que, en cada contexto particular, puedan tener las acciones realizadas. Además, estas consecuencias nunca son estrictamente puntuales; las acciones casi siempre tienen consecuencias que es imposible prever de manera total, y la elección de determinado curso de acción en una situación concreta desencadena un conjunto más amplio de dilemas, en los que la toma de decisiones exige cierta coherencia con la perspectiva adoptada inicialmente, además de que uno es, al menos en forma parcial, responsable de las consecuencias que se deriven no sólo de la decisión inicial, sino también de las decisiones ulteriores.

Por otra parte, con no poca frecuencia las personas se enfrentan a situaciones en las que su voluntad las hace dispuestas a obrar con libertad, aun a costa de las costumbres y prácticas establecidas. Toda esta complejidad nos lleva a preguntarnos por los *alcances* y los *límites* de la moralidad habitual, y nos damos cuenta de que esta moralidad es insuficiente.

Es evidente que la moralidad habitual es absolutamente necesaria en la práctica, pues brinda la posibilidad de actuar con cierta seguridad y, sobre todo, de convivir con otros que la comparten. Sin embargo, recordemos que un rasgo de nuestra condición humana es que no sólo optamos y actuamos, sino que también pretendemos *justificar* los motivos de nuestras acciones. Al plantearnos la pregunta *¿qué debo hacer?*, nos enfrentamos a la pregunta *¿por qué?*, y nos

sentimos comprometidos a responderla de manera satisfactoria para quien indaga. Sin embargo, en la mayoría de los casos esta pregunta nos deja sumidos en la perplejidad, pues descubrimos inmensos vacíos en nuestras opiniones y actos, incoherencias y contradicciones entre el decir y el obrar, incomprensión del significado de los términos morales que usamos, confusión y ambigüedad en nuestros sentimientos, fragilidad en nuestras creencias y, finalmente, oportunismo en los criterios que empleamos en las decisiones.

El problema radica en que los recursos con que cuenta la moralidad habitual nos permiten orientar nuestra acción de acuerdo con las costumbres, pero por su misma naturaleza nos permiten también desentendernos de la coherencia entre unas y otras creencias, aceptar las reglas como válidas sin ninguna reflexión, emitir juicios que no han sido racionalmente sopesados, etc. Todo esto hace que muchas veces estos recursos resulten incompatibles entre sí, que no guíen de manera efectiva las conductas más allá de aplicaciones totalmente circunstanciales, y que a la hora de la acción, los juicios en que se apoyan unas y otras adolezcan de validez y de poder convocatorio.

En suma, nuestra orgullosa moral habitual tambalea al menor indicio de duda o pregunta reflexiva, ya que nuestros hábitos se tornan insuficientes para mostrar la validez de las premisas de las que partimos en los juicios que emitimos y, además, descubrimos que el discurso que espontáneamente pronunciamos no constituye una motivación efectiva para la acción en el momento en que los problemas morales nos toman por sorpresa.

### **La necesidad de reflexionar sobre la moral habitual: o la ética como moral pensada**

En virtud de la caracterización anterior (20), la moralidad hace necesario el recurso de recurrir a la ética como moral pensada y remite a un nivel superior de reflexión para abordar los problemas estrictamente morales.

Pensar la moral significa dar razón de ella, justificar por qué existe el fenómeno moral y ayudar a discernir criterios que podamos considerar sensatos a la hora de aprobar determinados motivos del obrar.

---

(20) cfr. KANT, (1785), *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*.

La ética filosófica tiene entonces sus raíces en la moralidad cotidiana; es decir, su tarea *no es crear valores y normas que la sustituyan*. Sin embargo, anclada en ella, supone un momento de distanciamiento que, tras haber detectado los rasgos específicos de las costumbres y prácticas sociales vigentes, permite *tomar distancia de ellos y preguntarse por su validez*, indagando no sólo por sus razones, sino por *si pueden ser tenidas por buenas razones en una perspectiva intersubjetiva* o, lo que es lo mismo, si pueden ser reconocidas por otros como motivos *legítimos* que sirvan de fundamento a un curso de acción (21).

La reflexión ética gira entonces alrededor de la pregunta moral, *¿Qué debo hacer?* Pero esta pregunta debe desglosarse en dos:

1. *¿Cuál es la mejor forma de vivir?*, que apunta a la cuestión central de la felicidad ya planteada por Aristóteles como el fin de la vida humana, a la luz de la cual se jerarquizan todos los bienes que perseguimos en la acción. Esta pregunta se enmarca en el terreno de las preferencias valorativas que orientan lo que yo construyo como un proyecto de vida con sentido, orientado a la autorrealización, a esa forma de dignidad que tiene que ver con poder sentirse satisfecho con la propia persona. La reflexión ética significa, en esta dimensión, cultivar nuestra humanidad, pues a lo largo de la vida, con nuestras elecciones y valoraciones, vamos perfilando una identidad particular.

Naturalmente, la modernidad evidencia la pluralidad de proyectos de vida en el seno de sociedades complejas, lo cual implica comprender que las respuestas a la pregunta por la felicidad tienen que ser múltiples, de acuerdo con las distintas valoraciones fuertes que las personas asumen desde sus diferentes bagajes culturales, sociales, étnicos, etc. Los filósofos comunitaristas alegan, con razón, que estas preferencias valorativas tienen un carácter eminentemente comunitario, es decir, dependientes del contexto cultural en el que la persona se educa, se socializa y va construyendo su experiencia de vida. Desde esta perspectiva comunitarista, la moralidad es entonces un asunto eminentemente relativo al contexto, y no es posible establecer criterios universales, iguales para todo el mundo.

---

(21) Este es el propósito fundamental de la estrategia del análisis de dilemas morales.

Pero precisamente por este carácter contextual de las valoraciones, no tenemos derecho, sin más, a imponerlas a otros. Ninguna moral puede imponerse como única. Las propuestas de vida buena que se hagan desde las distintas filosofías de vida son tan sólo “invitables”, no exigibles para todos (de manera universal), pues finalmente hay que reconocer que el camino de la autorrealización es asunto de cada quién. Esta convicción, ligada a los límites que los proyectos de unos le ponen a los proyectos de otros, hace necesario considerar también la otra dimensión de la pregunta, *¿qué debo hacer?*, enfocada ahora a las normas básicas de convivencia que posibilitan a todos y cada uno a vivir en situación de alcanzar su felicidad.

2. La pregunta por aquello que debo hacer para dirimir los conflictos entre versiones disímiles de vida buena, que han de convivir en un espacio social plural, plantea la pregunta por la justicia, por la bondad, la conveniencia o legitimidad de las prácticas y normatividades individuales y sociales. Con ello se pone en evidencia la necesidad de hallar unas normas básicas de convivencia en las cuales *puedan estar de acuerdo todas las personas afectadas por ellas*, independientemente de que no compartan las mismas opciones de felicidad.

A diferencia de las máximas o principios subjetivos que son relativos al contexto, las normas morales deben ser *universales*, es decir, imperativas a todos los hombres, por cuanto su validez implica que puedan ser reconocidas por todos. Adela Cortina ha acuñado en sus escritos una diferenciación muy útil: por un lado tenemos las *éticas de máximos*, cuya tarea es articular proyectos de vida buena, anclados en valoraciones fuertes que dan unidad a la vida personal y comunitaria a partir del diseño de una forma de vida feliz, valiéndose de la experiencia, de las tradiciones y de la deducción de exigencias hipotéticas para lograrla. En ellas se inscribe la religión (aunque es más que eso) como oferta que apela a Dios expresamente como referente indispensable para orientar la acción personal y social, que si bien no hay motivo alguno para excluirla desde la reflexión filosófica, tampoco ella puede pretender un poder convocatorio universal. La religión debe entenderse entonces como una opción inevitable, pero no obligatoria, y por ello debe renunciar a ser *la* base sólida de toda vida moral, pues esa pretensión la haría dogmática y poco razonable, haciéndole perder su aspecto más valioso que consiste, precisamente, en que ha de ser elegida desde lo más íntimo de la persona, con convicción y sin coacción.



Por otra parte, Adela Cortina diferencia las *éticas de mínimos*, que se limitan a proponer esas normas básicas que puedan ser candidatas al acuerdo colectivo en medio de una sociedad que acepta la legitimidad de múltiples máximos morales, convirtiéndose así en principios transversales a las ofertas de felicidad y garantía, para que todos ellos puedan realizarse en condiciones de equidad.

Desde sus orígenes, la vida social está tejida con normas de acción, pero para comprender mejor el sentido en el que hablamos de normas básicas mínimas es preciso descontaminar el término *norma*. En este contexto, estamos entendiendo las "normas" simplemente como expectativas compartidas y generalizadas sobre el comportamiento en una sociedad. Éstas surgen y se hacen necesarias como condición para poder prever la conducta ajena y la propia, requisito mínimo de la vida en común. El carácter de estas normas no es primordialmente coactivo o prescriptivo; no denotan sacrificio de la libertad individual; más bien son regularidades que se han ido construyendo y sedimentando en la historia, probablemente a partir de la experiencia. El mejor ejemplo son, tal vez, los Derechos Humanos, constituidos hoy como normas que regulan a todas las personas y comunidades, con independencia de sus particularidades culturales.

La tradición kantiana plantea que la moralidad se resuelve en la capacidad racional de los sujetos para discernir lo que es bueno de lo que no lo es. La tradición habermasiana agrega a esta confianza en la racionalidad humana la idea de que esta práctica de discernimiento no se da de forma monológica, como una reflexión del sujeto con su propia conciencia, sino de forma dialógica, en la confrontación racional y argumentada que permite encontrar y acordar normas mínimas comunes, legítimas en la diversidad.

En este sentido, lo que esta tradición plantea como universales *no* son los *contenidos valorativos* de los *proyectos de vida*, sino la posibilidad de recurrir a los *procedimientos racionales de la acción comunicativa*, para esgrimir las diferencias y construir una ética mínima que permita la coexistencia de la diversidad. De esta forma, y desde un "consenso traslapado" (cfr. J. RAWLS, *Liberalismo Político*, 1993) se extraen dialógicamente los mínimos de justicia que todos podrían aceptar, sin detrimento de los máximos valorativos particulares. Los mínimos se alimentan de los máximos, pues la idea de justicia tiene su génesis en las perspectivas de felicidad que cada quien pretende legítimas, pero

a su vez, los máximos se refinan desde los mínimos, en tanto el diálogo con otras posturas abre las tradiciones a la crítica, y con ello las fortalece. Por cierto, las normas no son necesariamente producto de un proceso racional, consciente y dialógico, pero la pregunta por su validez sí exige el uso de la razón práctica, al requerir la adopción de la perspectiva de la justicia. Aquí la racionalidad radica en la adopción del *punto de vista moral*, cuyo carácter esencial es la imparcialidad del juicio, la referencia al bien general de la humanidad y no a nuestro interés o beneficio particular. Su resultado son normas validadas como justas, que se articulan como imperativos obligatorios de manera incondicional (independientes de los fines que cada agente persiga en su camino de autorrealización) y como deberes inapelables (exigibles para toda persona). Como es natural, ese origen humano de las normas abre la posibilidad de cuestionarlas, de cambiarlas, en la medida en que su validez se torne problemática. Ahora bien, lo anterior sólo se puede cumplir si se rescata la noción de *autodeterminación*. Una obligación no puede ser moral, en sentido estricto, si no es asumida en un proceso racional libre de coacciones, para ser así una autoobligación.

Esta imagen moral del mundo de corte radicalmente secular, sin duda se debe a la Ilustración, y en forma particular a Kant. Desde esta perspectiva, se hace énfasis en la posibilidad de la autodeterminación reflexiva para mediar racionalmente entre: (a) los máximos, o el proyecto de vida personal, la concepción propia de bien o de felicidad, que le dan coherencia y sentido a la vida del sujeto en su comunidad particular, y (b) el interés público o los mínimos que abordan aquella dimensión de la persona que lo vincula con otros en la construcción de una sociedad democrática. A esto mismo es a lo que Kant se refería al hablar de la autonomía como vínculo entre los ideales de libertad e igualdad, como figura del uso público de la razón, de la mayoría de edad de la humanidad con el advenimiento de las condiciones para que todos los seres humanos puedan atreverse a pensar por sí mismos, sin tutores. (cfr. KANT, I., *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*). Por eso, la apuesta que sustenta este planteamiento en el terreno educativo es que a mediano plazo *se puede incidir* en las formas de vida en común, *al promover la cualificación de la competencia moral*, y cuya meta no puede ser otra que ir ganando en libertad en sentido kantiano, como autodeterminación, como reconocimiento de que podemos obrar sin estar sometidos a la causalidad de la naturaleza ni a la casualidad del arbitrio de otros, sean dioses, demonios o soberanos; es decir podemos querer, y decidir, y otorgar a otros esa facultad y, sobre todo, podemos dar razones de ello.

## BIBLIOGRAFÍA

- CORTINA, A., 1986, *Ética mínima*, Madrid, Editorial Tecnos, S.A.
- CORTINA, A., 1990, *Ética sin moral*, Madrid, Editorial Tecnos, S.A.
- CHIAPPE, Clemencia & MONTAÑA, Francisco, "Herramientas para formar en valores", en: *Volver a la pedagogía. Nuevas rutas en la formación en valores*. Vida de maestros N° 10, Santa Fe de Bogotá, IDEP. 1999.
- DELVAL, J. ENESCO, I. 1994, *Moral, desarrollo y educación*, Madrid: Edición Grupo Anaya S.A.
- DEWEY, John, (1909), *Moral Principles in Education*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 1975.
- GILLIGAN, C. 1982, 1993, *In a Different Voice*. Harvard University Press Cambridge, Massachusetts, and London, England. Printed in the United States of America.
- HABERMAS, J., *Teoría de la Acción Comunicativa*, Taurus, Madrid.
- HERSH, R., REIMER, J & PAOLITTO, D. 1984, *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Ed. Narcea, S. A.
- HOYOS, G., *Derechos humanos, ética y moral*, Editorial Gazeta Ltda., Corporación S.O.S., Colombia-Viva la Ciudadanía, Bogotá, 1994.
- JARAMILLO, R y BERMÚDEZ.(1999). "El desarrollo de las Explicaciones Históricas en Niños Adolescentes y Adultos" en Mockus, A. et. al. *Educación para la paz*. Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Colombia, Editorial Magisterio.
- JARAMILLO, R. (1999) "El papel del Maestro como Formador en Valores". En: *Volver a la Pedagogía*, Libro 10, Serie Vida de Maestros. IDEP. 1999.

KAGAN, J. 1984, *The Nature of the Child*. By Basic Books, A Subsidiary of Perseus Books, L.L.C. Introduction to the tenth anniversary edition copyright.

KAMII, C. (1982), “La autonomía como finalidad de la educación”. En: KAMII, C. *El número en la educación preescolar*, Visor, 1995.

KANT, I., (1784) *Contestación a la pregunta: ¿qué es la ilustración?*

KOHLBERG, L. F.C. POWER y A.HIGGINS. 1989, *La Educación Moral*, Columbia University Press, Barcelona, España, Editorial Gedisa, S. A.

KOHLBERG, L. (1969), “Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization”, en Goslin, D.A., *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago, Rand Mac Nally 1969, p. 368. Citado por Hersh, R. Et. al. en *El Crecimiento Moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Narcea, S.A. 1984.

KOHLBERG, L. (1984), *The philosophy of moral development*, Cambridge, Harvard University Press, 1984.

KOHLBERG, L. (1985), *The psychology of moral development*, Cambridge, Harvard University Press, 1985.

MACINTYRE, A., *Tras la Virtud*, Grijalbo, 1987.

MOCKUS, A. (1999). *Educación para la paz*. Santa Fe de Bogotá, Cooperativa Colombia, Editorial Magisterio.

SELMAN, R. (1976), “El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica”. En: TURIEL, E., ENESCO, I., y LINAZA, J. (Comps.), *El mundo social en la mente infantil*, Madrid: Alianza, pp. 101 – 124.

TAYLOR, Charles, (1995). *Argumentos filosóficos. Ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Paidós, Barcelona, 1997.

VASCO, E. Los valores implícitos en los libros de texto. Bogotá, Norma y CERLALC, 1992.

Este libro fue compuesto  
en fuente Times 9 y 10 puntos  
e impreso sobre papel  
propalibros de 70 gramos  
en el mes de Abril de 2000  
en los Talleres de Panamericana  
Formas e Impresos S. A.  
Santafé de Bogotá, D. C.