

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE FILOSOFÍA**

**PROPUESTA DE DISEÑO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN MORAL EN LA
MATERIA DE ÉTICA DE LA ENP**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN EL CAMPO DE CONOCIMIENTO DE
FILOSOFÍA**

P R E S E N T A

EDUARDO MEDINA DÍAZ

TUTOR: DR. JORGE REYES ESCOBAR

México, D. F., octubre de 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Dedico este trabajo a mi esposa y a mis hijos,
ya que su apoyo fue inspiración de culminación.
de igual modo, a todos los que con sus consejos
y observaciones lo hicieron posible.*

ÍNDICE

Índice	3
Introducción	5
1. Antecedentes históricos de la formación en valores en la Escuela Nacional Preparatoria	8
1.1. La formación en valores plasmados en el Art. 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	8
1.2. La formación del estudiante en la Escuela Nacional Preparatoria	10
1.3. La formación moral en los planes de estudio de Filosofía de la ENP	17
1.4. La problemática de la enseñanza en valores en la ENP	19
1.4.1 Descripción del programa de Ética de la ENP	19
1.4.2 Problemática sugerida por la estructuración del programa de Ética de la ENP	23
2. Propuesta teórica para la educación moral en la ENP	26
2.1 El plan de estudios de la ENP y su relación con las teorías constructivistas del aprendizaje	26
2.2 El aprendizaje y la enseñanza desde el constructivismo cognitivo y sociocultural	35
3. Hacia una propuesta de educación moral en la ENP	39
3.1 Justificación de una educación moral en la ENP	39
3.2 Estrategias didácticas para promover la educación moral	56
3.3 Criterios para la evaluación de la educación moral	71
4. Diseño didáctico del <i>programa</i> de estudios de la asignatura de Ética	78
4.1 Justificación de un diseño didáctico para la educación moral desde la asignatura de Ética	78
4.2. Organización y desglose de los contenidos temáticos y formulación de objetivos particulares de cada unidad	82
4.3 Desarrollo de estrategias cognitivas y de educación moral para las unidades temáticas del programa de Ética	88

4.4 Diseño de estrategias de evaluación para las unidades temáticas del programa de Ética	138
4.5 Evaluación de la aplicación de la propuesta didáctica de educación moral en el aula	147
Conclusiones	155
Anexo	158
Bibliografía	176

Introducción

Actualmente vivimos una época difícil, estamos rodeados de violencia, pobreza, marginación, discriminación, guerras, etc. Parece como si hubiéramos retrocedido siglos y regresáramos a la prehistoria, donde predominaba la voluntad del más fuerte y no existía un estado de derecho. En el mejor de los casos estamos imposibilitados tal vez para distinguir entre lo bueno y lo malo, y que además no sentimos ni queremos distinguir entre ambos, pues se encuentra bien justificada cualquier elección. En aras de la mayor expresión del individualismo, exacerbado por la globalización, se justifica la elección, preferencia, cualquier acción, como derechos de todo individuo. Predomina en el ámbito moral un fuerte relativismo, mediatizándose con ello el aprecio de los valores universales.

En esta confusión moral que prevalece en la sociedad actual, juega un papel difícil la educación, en cuanto se propone la formación integral de los educandos, siendo una de sus funciones la formación cívica de los ciudadanos. Y es aún mayor la responsabilidad de aquellas asignaturas relacionadas directamente con dicha función, como acontece con la Filosofía y la Ética¹, pues si revisamos los propósitos de formación del área de Filosofía, incluida la Ética, veremos que pretende formar jóvenes comprometidos con la comunidad, críticos y autónomos, capaces de participar en las mejoras de la sociedad. Dichos propósitos forman parte de la filosofía de la propia Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

Si la Filosofía tiene que cumplir este importante papel, es necesario cerciorarse si efectivamente se cumplen los propósitos para la cual está diseñada la asignatura, sobre todo la de Ética. Es un deber revisar los resultados que se obtienen al finalizar un curso de esta materia, o bien, incorporar nuevas estrategias de aprendizaje que coadyuven al logro de tan nobles propósitos. En este sentido, el presente trabajo pretende contribuir a que la finalidad de la Ética en el plan general de la ENP se cumpla cabalmente, pues su contenido es una propuesta de diseño instruccional para hacer de la Ética un recurso para impartir un curso de educación moral que tenga como objetivo desarrollar y consolidar la conciencia moral autónoma de los estudiantes. Si entendemos la formación moral como el desarrollo integral de éstos, se deben potenciar las diferentes capacidades

¹ En el presente trabajo se entiende Ética con mayúscula a la ciencia que estudia el comportamiento moral de los hombres en sociedad. Y usualmente usamos este significado cuando nos referimos a la asignatura de Ética. De igual modo, cuando escribimos Filosofía con mayúscula estamos refiriéndonos a las asignaturas que pertenecen a esta área del conocimiento.

Entendemos ética con minúscula al comportamiento sujeto a normas morales y que puede ser entendido como sinónimo de moral. En el caso de filosofía con minúscula entendemos la concepción del mundo, pensamiento o ideología de las personas o instituciones.

del alumnado en una triple dimensión: conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales; desarrollando con ello una mayor comprensión teórica, mejorando sus habilidades sociales, fortaleciendo su capacidad crítica, su compromiso con su comunidad y consigo mismos, en otras palabras, proponerse hacer de los alumnos mejores personas para que se integren cívicamente a su comunidad y con ello mejorar e impactar en el estilo de vida actual.

La estructura del trabajo es la siguiente: en el primer capítulo se abordan los ideales de formación que aparecen plasmados en el Artículo 3° de nuestra Carta Magna; cómo a partir de éstos se elaboran los diferentes planes de estudio de los distintos niveles educativos de la educación en México, incluyendo, por supuesto a la Escuela Nacional Preparatoria. Se establece el vínculo entre los ideales del Artículo 3° constitucional y el perfil de formación plasmado en el programa de estudios de las asignaturas correspondientes a la Filosofía, sobre todo con el perfil y los propósitos de formación de la de Ética.

Posteriormente se realiza una descripción del programa de la asignatura de Ética y una crítica a los distintos elementos que la conforman mostrándose una discrepancia entre ellos, que tiene como consecuencia que no se cumplan los propósitos para los cuales está encomendada. Se considera pertinente fundamentar el programa de estudio en una teoría pedagógica que sustente los propósitos de formación y dé coherencia a los diferentes elementos que la conforman como son la metodología, los criterios de evaluación, propósitos de la asignatura y contenidos temáticos.

Para el segundo capítulo se describen los conceptos básicos del constructivismo cognitivo y sociocultural, las razones y justificación para que ambas teorías fundamenten el programa de Ética. Se considera que sólo desde éstas es posible que se cumplan los propósitos de formación de la asignatura, así como que los estudiantes al término del curso adquieran el perfil de egreso. Ambas teorías conceptualizan el aprendizaje y la enseñanza desde enfoques complementarios pero opuestos a la enseñanza tradicional, siendo más afines a los propósitos de la asignatura y por ende, a la filosofía de la ENP.

En el capítulo tercero se describen los componentes elementales para construir un diseño instruccional fundado en los enfoque pedagógicos anteriormente mencionados. En primer lugar, se justifica la necesidad de impartir una educación moral para concretar los propósitos de la asignatura. Cumplir con estos objetivos requiere replantear los propósitos de cada unidad, los contenidos temáticos a desarrollar, los tiempos de exposición de cada tema y diseñar y planificar adecuadamente las estrategias de enseñanza–aprendizaje que promuevan la adquisición de

conocimientos significativos. Posteriormente, se explican las diferentes estrategias que deben ser incorporadas en un curso de educación moral que tenga como objetivo la adquisición de los tres tipos de conocimiento, además de una formación moral. Si se pretende promover aprendizajes significativos y consolidar el desarrollo de una conciencia moral autónoma, se debe diseñar el sentido y significado de la evaluación. Es importante establecer los criterios que permitirán valorar y estimar los aprendizajes, sobretodo en el aspecto moral. Se describen diferentes estrategias de evaluación acorde con el constructivismo cognitivo y sociocultural.

Por último, el capítulo cuarto contiene el diseño instruccional que se propone para impartir el curso de Ética y en el cual se integran los diferentes elementos descritos en el capítulo anterior. Se presenta el diseño para cada unidad incorporando los propósitos temáticos, las estrategias cognitivas, de organización y de educación moral para impartirlas, los materiales apropiados para el conocimiento disciplinario, las actividades de seguimiento y las diferentes estrategias de evaluación.

1. Antecedentes históricos de la formación en valores en la Escuela Nacional Preparatoria

1.1 La formación en valores plasmados en el Art. 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Desde la antigua Grecia, diversas teorías éticas, como la de Platón y Aristóteles, sustentan la importancia del Estado en la formación educativa de los ciudadanos. Ambas filosofías delimitan su función para lograr el desarrollo armónico de todos los miembros de la sociedad. Y como si nuestra sociedad tuviera influencia directa de la cultura griega, se establece en nuestra Constitución política que la formación del mexicano es responsabilidad del Estado, no únicamente del propio individuo ni de su familia, ya que la educación forma parte del proyecto educativo de la nación. En este sentido, el Plan Nacional de Desarrollo propuesto por cada presidente en su período de gobierno contiene un rubro dedicado a las políticas educativas que se realizarán en dicho sexenio.

Los lineamientos generales de la educación se encuentran plasmados en el Artículo 3° de nuestra Constitución. En él se establecen los criterios y principios importantes que debe contener la educación que imparte el Estado. El mencionado artículo dice: “La educación que imparte el Estado –Federación, Estados, Municipio– tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia”¹.

En este fragmento se haya contenido el concepto de educación que el Estado tiene la obligación de proporcionar a los jóvenes: desarrollo armónico de las facultades físicas, intelectuales, morales, psicológicas y emocionales del individuo, formar personas íntegras, solidarias con los demás, con capacidad de juicio crítico, seriamente comprometidos con la democracia, la justicia y la independencia. La educación que el Estado propicia va más allá del aprendizaje de contenidos disciplinarios declarativos, propios de la educación formal en la escuela, o de preparar a los estudiantes para que obtengan un empleo; sino que su objetivo fundamental es más ambicioso: proporcionar una educación moral que fomente el crecimiento personal y desarrolle las potencialidades del individuo haciendo de éste un ciudadano, con una cultura cívica, que valore la convivencia. Ser un ciudadano que pertenece al Estado mexicano supone tener esta formación y sustentar estos valores.

¹ *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Comentada. México, UNAM, 1990, p. 8.

En el Artículo 3° se encuentra contenido todo un proyecto de nación donde se señalan los rasgos básicos de todo nivel educativo: ser democrático, nacional y social, los cuales deben formar parte de la educación de los estudiantes. La educación es democrática porque debe ser considerada “un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”². Lo que significa que la democracia no es sólo un sistema político, sino un estilo de vida que tiene como elementos básicos condiciones económicas adecuadas para el crecimiento moral e intelectual de todo individuo. Y donde resulta más significativo el Artículo 3° respecto a la formación en valores es en su fracción c) que dice:

Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos³.

De acuerdo con el párrafo citado la educación es social, solidaria e integral y busca fortalecer la dignidad humana. La dignidad es un valor humano que afirma que toda persona es valiosa en sí misma. Sería difícil la convivencia humana sin el reconocimiento de esta cualidad, pues es un premisa básica el aceptar al otro como un ser dotado con los mismos derechos y obligaciones que poseemos. Por tal razón se rechaza el dogmatismo, racismo y cualquier otra forma de discriminación; se enarbolan valores como fraternidad e igualdad. Estos valores morales plasmados en el Artículo 3° constituyen el eje cardinal sobre el cual se desarrollan los diferentes mapas curriculares de los niveles educativos del país.

² *Idem.*,

³ *Ibid.*, p.9.

1.2 La formación del estudiante en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)

Ahora bien, ¿cómo realizar los ideales del Artículo 3º en el sistema educativo nacional, sobre todo en la educación media superior, concretamente en el subsistema representado en la ENP? ¿Cómo desarrollar la educación en valores, la formación moral en los estudiantes? ¿Los planes y programas de estudio buscan el desarrollo integral del estudiantado y efectivamente se cumple esto en la práctica en la ENP?

El plan de estudios de la ENP fue creado el 2 de diciembre de 1867 bajo el gobierno de Juárez y fue elaborado conjuntamente por Gabino Barreda y un grupo de intelectuales. Tenía como objetivo sentar las bases de la nación mediante la formación de conciencia social, esto es, generar a través de la educación la conciencia de nación en los educandos. Varias circunstancias históricas determinaron los objetivos de la naciente preparatoria. Por un lado, constantes guerras internas que habían ocurrido en México antes de 1867 exigían la necesidad de establecer un proyecto de educación que respondiera a las necesidades del gobierno de Juárez. Una de las tareas inmediatas que tiene dicho gobierno es la creación de instituciones, entre ellas la educación pública, para lograr la pacificación del país. Por otro, la filosofía positivista dominante en Europa y que Gabino Barreda había traído a México. Ambos factores se conjugan para ver en la educación un medio de resolver los problemas sociales. Es indudable que el proyecto educativo responde a las necesidades del Estado. A éste le interesa la paz y el orden⁴ postulados básicos de la filosofía positivista. Posteriormente, Gabino Barreda interpreta éstos y los adapta a la realidad mexicana.

La filosofía positivista representó la salida teórica necesaria para reorganizar el Estado y con él la vida social de la nación a fines del siglo XIX, pues ni la ideología liberal, basada exclusivamente en las acciones humanas, ni las ideas de los conservadores que aceptaban la intervención divina en la historia humana, resolvían el conflicto social. Faltaba una interpretación científica de los hechos que permitiera superar los añejos conflictos y establecer las bases para una nueva convivencia social, basada fundamentalmente en la paz. Para lograr este objetivo era necesario formar un nuevo tipo de ciudadano, en el que la “guerra no fuera la principal ocupación”⁵. Lo novedoso del positivismo fue establecer como condición primaria del cambio social el

⁴ María de L. Velásquez. *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867-1990*. México, UNAM, CESU, 1992, p.13.

⁵ Ignacio Sosa. *El positivismo en México.(Antología)*. México, UNAM, 2005, p. XVII.

establecimiento de la paz y el orden. Dice Barreda, en su *Oración cívica*: “Hoy la paz y el orden, conservados por algún tiempo, harán por sí solos todo lo que resta”⁶.

El gobierno de Juárez hereda un panorama lamentable en términos educativos, según el análisis que realiza Ignacio Ramírez, pues el país cuenta en esta época con siete millones de analfabetas quinientos mil conociendo apenas las primeras letras, y otros cuatrocientos mil sabiendo un poco más⁷. La educación juega un papel importante en la conformación de la “inteligencia mexicana”. Se inscribe en las necesidades sociales que México debía resolver en esa época⁸. El país convulsionado requería cambios estructurales profundos y, a decir de Barreda, la educación debía ser “el factor determinante en la acción histórica”⁹.

Gabino Barreda sintetiza en su lema las aspiraciones de la sociedad mexicana y las ideas básicas del positivismo comtiano, conjunción necesaria para la transformación social. Afirma en su *Oración cívica*: “Conciudadanos: que en lo de adelante sea nuestra divisa LIBERTAD, ORDEN Y PROGRESO; la libertad como MEDIO; el orden como BASE y el progreso como FIN”¹⁰. Más adelante, Barreda señala lo que representa la libertad, el orden y el progreso, conceptos que se convierten en el lema de la ENP. La libertad es necesaria para la libre exposición de las ideas, el orden para garantizar su circulación y el progreso como meta para establecer el bienestar y la seguridad de la sociedad en su conjunto. Dice:

Que en lo sucesivo una plena libertad de conciencia, una absoluta libertad de exposición, dando espacio a todas las ideas y campo a todas las inspiraciones, deje esparcir la luz por todas partes y haga innecesaria toda conmoción que no sea puramente espiritual, toda revolución que no sea meramente intelectual. Que el orden material, conservado a todo trance por los gobernantes y respetado por los gobernados, sea el garante cierto y el modo seguro de caminar siempre por el sendero florido del progreso y de la civilización¹¹.

Bajo estos ideales, señalados por Barreda y seguidos por todos los positivistas de la Reforma mexicana, se organiza la educación, siendo la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria consecuencia de esta reforma, y el punto de partida fue la promulgación y elaboración de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, del 2 de diciembre de 1867. Uno de los propósitos de la Ley Orgánica era la elaboración de un plan de estudios para el Distrito Federal y

⁶ *Ibid.*, p. 40.

⁷ *Ibid.*, p. XVIII.

⁸ Mariana Romo y Héctor Gutiérrez. *Los matices del positivismo en la Escuela Nacional Preparatoria (1867-1964)*, México, UNAM, 2001, p.3.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Ignacio Sosa, *op. cit.*, p. 40.

¹¹ *Idem.*

para todos los niveles educativos, así como el establecimiento de los niveles de enseñanza. Se organiza la educación en el nivel primario y secundario, ubicando en este último los estudios preparatorios. Se crea la Escuela de Estudios Preparatorios, perteneciente a la enseñanza secundaria¹².

Para lograr los beneficios se organizan los planes de estudio según el proyecto positivista y de acuerdo con esta filosofía la ENP tiene dos propósitos: preparar a los estudiantes para los niveles superiores y entrenarlos para la vida¹³. Pensaba Barreda que la educación positivista permitiría a los individuos mejorar su nivel de vida¹⁴. Dadas las circunstancias históricas que se vivían en ese momento, la concepción que predomina en la educación es la pragmática y utilitarista. Dicho en otros términos, la educación conlleva bienestar y seguridad a la población.

La creación de la ENP, pues, responde a un proyecto de Estado y viene a satisfacer necesidades políticas e ideológicas de la naciente burguesía mexicana. El Estado es el responsable de consolidar la educación que miles de jóvenes reciben. Los valores en los cuales éstos son educados son el orden, la paz y el progreso. Por otro lado, la Ley Orgánica pretende establecer una educación popular, donde todas las clases sociales tuvieran la oportunidad de estudiar, al menos los estudios primarios, por lo que se establece que la educación básica debía ser gratuita y obligatoria. También se pretendía que todas las mujeres debían ser incluidas, independientemente de su clase social. Se consideraba que la educación tenía que estar a cargo del Estado, lo que suponía excluir la participación de la Iglesia en la educación, es decir, se tenía la aspiración de una educación laica. La Ley Orgánica de 1867 refleja los propósitos de impartir una educación básica gratuita, laica y obligatoria¹⁵. No es de extrañar la confrontación del gobierno juarista con la Iglesia.

Las diferentes materias que se enseñaban en los inicios de la preparatoria tenían el objetivo de formar estudiantes con un perfil científico, esto es, que se guiaran por todo lo que fuera científicamente comprobable y rechazaron la sensibilidad y la emoción como objetivos de aprendizaje. Lejos está todavía de esta propuesta educativa el plasmar en los planes educativos los ideales del Artículo 3°. Hasta 1918 no hubo cambios sustanciales en la ENP, a pesar de las modificaciones a los planes de estudio. Tal vez lo más significativo como consecuencia de la

¹² Atzín J. Pérez Monroy. “Vida académica en la etapa inicial de la Escuela Nacional Preparatoria” en Manuel Granados Navarrete (coord.) *Presencia y participación preparatoriana*. México, UNAM, 2006, p. 26.

¹³ María de L. Velázquez, *op. cit.*, p.13.

¹⁴ Mariana Romo y Héctor Gutiérrez, *op. cit.*, p.4.

¹⁵ Atzín J. Pérez Monroy, *op. cit.*, pp. 21–22.

Revolución Mexicana sea la crítica a la cual se somete el *positivismo* imperante y se traduce en incluir en los planes estudios humanísticos. En este sentido, se les da a las clases de ciencias, humanidades y prácticas la misma importancia. Otra modificación resultante del conflicto bélico fue la obligación de realizar ejercicios militares para todos los estudiantes.

Después de 1920 se realizaron diversas modificaciones a los planes de estudio de la ENP, pero ninguno de ellos fue significativo para modificar los ideales establecidos por Gabino Barreda. La mayoría de ellos tiene que ver con cuestiones de currículum y de organización de los planes de estudio. Una perspectiva importante que asumen los gobiernos posrevolucionarios es la masificación de la educación. Como consecuencia del Artículo 3º, el Estado se comprometía a dar educación a todo el pueblo. A pesar de las críticas al positivismo éste continuaba vigente en la ENP.

Comienzan a perfilarse los ideales del Artículo 3º en los objetivos de la ENP en el plan de estudios aceptado el 2 de enero de 1930. En éste se dice que los objetivos centrales de la ENP son:

- a) Ampliar la cultura general
- b) Orientar los estudios e investigaciones que ellos hagan hacia el mejor conocimiento y la más justa resolución de los problemas de México en todos sus aspectos.
- c) Robustecer el carácter de los estudiantes que a ella concurren, ayudarles a definir su personalidad y a afirmar la conciencia universitaria, teniendo presentes los ideales de cooperación y de servicio social que animan a la Universidad¹⁶.

En su inciso c) se destaca como función importante de la educación la formación del carácter y la personalidad de los estudiantes. Comienza a perfilarse en la enseñanza de la ENP la educación moral mediante la formación de habilidades y valores, como la democracia y la solidaridad, y no únicamente el dominio de conocimientos disciplinarios como dice el inciso a). Se pretende una educación integral. Es de notar varias cosas, en primer lugar, el abandono de la idea positivista de que la educación sirve para entrenar a los estudiantes para la vida, en el sentido de capacitarlos para incorporarse a la planta productiva. Además, la redacción del Artículo 3º es provisional, pues no contiene el fragmento citado anteriormente, el cual se incorpora hasta la modificación realizada en 1934.

Será hasta el plan de estudios de 1964, que se incluya en los objetivos de la ENP la formación integral de la personalidad del estudiante como tarea básica de ésta. Dice el documento:

¹⁶ María de L. Velázquez, *op. cit.*, pp. 32–33.

Desarrollo integral de las facultades del alumno para hacer de él un hombre cultivado
Formación de una disciplina intelectual, que lo dote de un espíritu científico.
Formación de una cultura general que le dé una escala de valores.
Formación de una conciencia cívica que le defina sus deberes frente a su familia, frente a su país y frente a la humanidad.
Preparación especial para abordar una determinada carrera profesional¹⁷.

Con estos objetivos, además de que se busca que el estudiante adquiera los conocimientos necesarios para ingresar a la facultad y cursar una carrera profesional, que tenga las herramientas conceptuales y metodológicas para hacer de él un estudiante exitoso, se pretende que sea un buen ciudadano, entendido éste como lo define el Artículo 3º: solidario, democrático, fraterno, preocupado por los problemas del país, comprometido con la humanidad. Se comienza a abandonar la idea de la educación enciclopédica, como lo sostiene el positivismo.

Actualmente la reflexión que se realiza sobre la misión que tiene la ENP, contenida en el Plan de Desarrollo de 2002-2006 elaborado por la propia institución destaca la doble finalidad que cumple la formación preparatoriana: preparar al estudiante para cursar una carrera y, la adquisición de valores que hagan de él una persona comprometida con los valores éticos y el bienestar del país. Los elementos de la formación integral, según el texto mencionado son:

Cultura amplia.
Conocimientos sólidos y necesarios para cursar con éxito estudios superiores.
Una mentalidad analítica, dinámica y crítica que les permitan ser conscientes de su realidad y comprometidos con la sociedad.
La capacidad de obtener por sí mismos nuevos conocimientos, destrezas y habilidades, que les posibilite enfrentar los retos de la vida de manera positiva y responsable¹⁸.

Nuevamente se reitera que los objetivos fundamentales de la ENP son que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades, destrezas, competencias, actitudes y valores, que les permitan ser independientes, autosuficientes y con la capacidad de aprender a aprender. Dicho de otra manera, se quiere capacitar al estudiante para que responda a las exigencias de la realidad en sus diferentes áreas: educación, cultura, familia, trabajo, etc.

Sin embargo, si comparamos los objetivos del Plan 64 con el perfil de egreso de los estudiantes que pretende el Plan 96, último de los aprobados por el Consejo Universitario el 18 de

¹⁸ *Ibid*, p.36.

¹⁸ *Plan de Desarrollo. 2002–2006. Escuela Nacional Preparatoria. México, UNAM, 2003, p.11.*

noviembre de 1996, veremos que los ideales del Artículo 3° se encuentran plasmados casi literalmente. Afirma el documento que al término de sus estudios el egresado:

Poseerá conocimientos, lenguajes y métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior.
Reconocerá los valores y comportamientos de su contexto socio-histórico.
Desarrollará su capacidad de interacción y diálogo.
Tendrá una formación social y humanística (económica, social, política y jurídica).
Será capaz de construir saberes.
Desarrollará una cultura científica.
Desarrollará una cultura ambiental.
Traducirá su cultura en prácticas cotidianas.
Desarrollará y pondrá en práctica un código ético.
Desarrollará intereses profesionales y evaluará alternativas hacia la autodeterminación.
Desarrollará una autoevaluación cultural y personal.
Fomentará su iniciativa, su creatividad y su participación en el proceso social.
Desarrollará valores de legalidad, respeto, tolerancia, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia del Estado¹⁹.

Como vemos, los ideales de la educación plasmados en el Artículo 3° se ven reflejados puntualmente en el perfil de egreso de la ENP. Es claro entonces, que el proyecto de nación determina los objetivos de la educación. Ésta responde a las necesidades del país y no está desligada de ella. Por otro lado, para lograr la formación y adquisición de este perfil de egreso en los estudiantes se requieren modificaciones sustanciales en diferentes elementos de la educación, incluyendo la concepción que se tenga de ésta, tales como transformar la relación maestro–alumno, las estrategias de enseñanza–aprendizaje, los objetivos específicos de cada asignatura, las estrategias de evaluación, los propósitos de aprendizaje deben incluir objetivos de habilidad y de actitud, en fin, adecuar la enseñanza a las nuevas necesidades que requiere la globalización y los retos del presente. Esto es, requiere incorporar en la educación un nuevo modelo educativo, acorde con las exigencias de este nuevo perfil de formación del estudiantado.

Desde una perspectiva más amplia la modificación de los planes y programas de estudio responde a las necesidades que tiene nuestro país. Vivimos la globalización²⁰ que es económica,

¹⁹ Consejo Académico del Bachillerato. *Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato en la UNAM Desempeños correspondientes a Filosofía*. Documento de trabajo. México, UNAM, 2001, Anexo I, A-1.

²⁰ Aunque no hay una definición única de globalización, así como tampoco los expertos se ponen de acuerdo para señalar si es positivo o negativo sus efectos en las naciones y los individuos, vamos a entender como globalización al “conjunto de procesos que propician una transformación en los modos espacio–temporales de organización social, ya que generan flujos y redes de actividad, interacción y poder entre diversas regiones y continentes” en Lizbeth Sagols, *et. al. Ética y valores II*. México, Mc Graw Hill, 2005, p. 62.

política, tecnológica y cultural, con todas las consecuencias que ello implica, estancamiento económico, ampliación de la brecha entre pobres y ricos, cambios en la comunicación, consecuencias ecológicas, etc.,²¹. Situación que exige nuevos retos a la educación y por lo cual se han recomendado políticas educativas que generen condiciones para el cambio y la transformación como acontece con la *Séptima Conferencia de Ministros de Educación*, organizada por la UNESCO y realizada en Cochabamba, Bolivia del 5 al 7 de marzo de 2001. La recomendación 1 sugiere que se organicen debates en torno a la educación del siglo XXI, en los cuales participe la sociedad civil, para que se establezcan las características de la formación ciudadana “el pleno ejercicio de los derechos democráticos y la participación social; las competencias básicas para una ciudadanía informada y responsable; la instalación de una cultura científica para todos; el cultivo de los valores y actitudes de respeto y aprecio de sí mismo y de los otros, como base de la convivencia y de la paz; y procedimientos para seguir aprendiendo y accediendo al conocimiento”²² Se reconoce que no es posible la existencia de un mundo mejor sin la participación de la educación y la formación moral y sin su aplicación en la solución de los conflictos.

De acuerdo con el perfil de egreso de la ENP se busca que al concluir sus estudios el estudiante tenga una formación integral, la cual está conformada con el dominio de los conocimientos disciplinarios que le permitan cursar una carrera profesional en el área de su preferencia; una educación moral que le permitan comprometerse consigo mismo, convivir con los demás y comprender los problemas que vive el país para que participe, según sus convicciones políticas, así como un conjunto de habilidades que le permitan incorporarse a la planta productiva de ser así necesario.

²¹ Anthony Giddens. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México, Taurus, 2006, p. 23.

²² María Luisa Jáuregui. *Séptima conferencia de ministros de educación sobre el proyecto principal de educación para los países de la América y el Caribe*. Bolivia, UNESCO, 2001, parte IV, p. 8.

1.3. La formación moral en los planes de estudio de Filosofía en la ENP

En cuanto a los objetivos generales de la asignatura de Filosofía se dice que se pretende contribuir “al desarrollo de capacidades crítica, reflexiva y de juicio autónomo”²³. Y en forma global, incidir en los estudiantes para que asuman reflexivamente valores y actitudes que les permitan actuar consciente y responsablemente en la sociedad. La asignatura que tiene mayor responsabilidad para concretar dichos objetivos es la de Ética.

Los objetivos particulares de la materia de Ética se relacionan estrechamente con los ideales del perfil de egreso de la preparatoria, éstos son “la expresión más clara de la doctrina del bachillerato”²⁴ y, en consecuencia, los que contribuyen directamente en la formación de los alumnos. En el programa actualizado de la materia (Plan 96) se destaca que los estudiantes deben adquirir sobre todo actitudes, valores y habilidades que faciliten su formación moral, más que la adquisición de contenidos teóricos. El programa afirma que uno de los cambios sustanciales con el programa anterior es que los contenidos temáticos se reducen al mínimo indispensable que los alumnos deben conocer. Dentro de las habilidades que desarrolla la asignatura y que se encuentran plasmados en el perfil de egreso de la ENP son: desarrollar la capacidad intelectual y reflexiva, las actitudes críticas, responsables, ante sí mismo y la comunidad, consciente, comprometido con los valores, congruente con un comportamiento libre y que asume decisiones comprometidas²⁵, esto es, que los alumnos adquieran una formación moral, entendiendo moral como el conjunto de acciones capaces de “labrar un buen carácter para ser humanamente íntegro”²⁶.

Como la mayoría de los propósitos tienen que ver con un objetivo de habilidad o de actitud para lograr su desarrollo se requiere modificar la metodología implementada en el salón de clases. La dinámica maestro-alumno debe fomentar el autoaprendizaje y la investigación. Se dice en el Plan 96 que los métodos aplicados en el aula abandonan la educación tradicional centrada en la memorización de definiciones, conceptos, teorías y que por el contrario, desarrollan estrategias de aprendizaje que permitan a los estudiantes asumir compromisos éticos y tomar conciencia de su lugar en la sociedad para que participen en su transformación. La consecuencia directa en la

²³ Consejo Académico del Bachillerato. *Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato en la UNAM Desempeños correspondientes a Filosofía*. Documento de trabajo. *Op. cit.*, p. X-1.

²⁴ *Programa de estudio de la asignatura de Ética*. México, UNAM, 1996, p. 2.

²⁵ *Idem*.

²⁶ Adela Cortina. *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. España, Santillana, 1996, p.16.

modificación en los planes de estudio es la formación en valores y la educación moral en los estudiantes acordes con la filosofía educativa de la ENP y la UNAM así como el Artículo 3° de nuestra Carta Magna. Los valores que se pretenden fomentar mediante la asignatura de Ética son la tolerancia, dignidad, libertad, justicia, fraternidad e igualdad.

1.4 Problemática de la enseñanza en valores en la ENP

1.4.1 Descripción del programa de Ética de la ENP

El programa de la asignatura consta de seis partes, las cuales son: 1. Datos de identificación de la materia, 2. Presentación, 3. Contenido del programa, 4. Propuesta general de acreditación, 5. Perfil del alumno egresado y, 6. Perfil del docente.

1. Datos de identificación de la materia. Se afirma que se imparte en el 5 año del bachillerato de acuerdo al Plan de estudios de la ENP. Tiene carácter teórico y su categoría es obligatoria. Se imparte dos horas a la semana, siendo la duración de la clase de 50 minutos y se estima que se imparta 60 horas anuales.

2. Presentación. Incluye cinco apartados, que son: a) ubicación de la materia en el plan de estudios; b) exposición de motivos y propósitos generales del curso; c) características del curso o enfoque disciplinario; d) principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes y; e) estructuración listada del programa.

a) Ubicación de la materia. Pertenece al plan de estudios de la ENP, en el quinto año del bachillerato y es obligatoria en el tronco común.

b) Exposición de motivos y propósitos generales del curso. Se señala que la asignatura de Ética es “**la expresión más clara de la doctrina del bachillerato del Plan de Estudios de la Escuela Nacional Preparatoria**”(negritas mías), y se mencionan las siguientes razones para sustentar tal afirmación:

- a) Como reflexión racional sobre los problemas concretos de la moralidad, permite que los individuos desarrollen sus capacidades intelectuales, así como sus actitudes críticas.
- b) Porque es un acercamiento al complejo fenómeno del comportamiento y conciencia humana, en lo que atañe a responsabilidad, obligaciones y deberes.
- c) Por su propia naturaleza proporciona elementos para emitir juicios de valor que sean congruentes con la definición de un comportamiento por el que libre y conscientemente haya optado el individuo que es sujeto de la moral.
- d) La capacidad de valoración moral, acorde con la concepción ética que el alumno críticamente haya adoptado, le compromete a asumir una actitud responsable ante la comunidad y ante sí mismo.
- e) Al elaborar trabajos finales manifieste la capacidad crítica y reflexiva necesaria para distinguir entre los planteamientos de una ética dogmática y los de una ética libre de dogmas.
- f) Conozca la responsabilidad y el compromiso que tiene frente a la sociedad, en el uso cotidiano de su libertad, mediante ejemplos en donde manifieste la relación responsabilidad-libertad.
- g) Tome conciencia de que el hombre se realiza como tal, al asumir decisiones comprometidas con sus valores, en situaciones concretas y dando soluciones²⁷.

²⁷ Programa de Ética, *op. cit.*, p. 2.

Para el logro de los anteriores propósitos el programa señala que se han realizado dos modificaciones en relación al programa anterior, una referente a la metodología y la otra al contenido disciplinario. Dice **“La primera, se diseñó con el fin de liberar al alumno de cargas excesivas fuera del aula de clase y dotarlo de elementos que propicien la constante interacción maestro-alumno, el espíritu de auto aprendizaje y la investigación.** La segunda cuestión alude a los contenidos, porque **selecciona los conocimientos mínimos indispensables que debe conocer un alumno que desea continuar sus estudios en alguna carrera universitaria o dedicarse a cualquier actividad en el campo social y productivo (negritas mías)”**²⁸.

c) **Características del curso o enfoque disciplinario.** Estas dos modificaciones del Plan de estudios determinan las características y el enfoque disciplinario que tiene la materia, las cuales se señalan a continuación:

a) La ética, por ser una disciplina filosófica, requiere métodos adecuados, que la tornen accesible a los alumnos. El profesor, al aplicarlos, elegirá los que juzgue más convenientes, teniendo presente que tiene en el aula a personas (adolescentes) en proceso de desarrollo.

b) **Los métodos idóneos utilizados por los profesores para impartir la asignatura deben combinar la teoría con la práctica,** ya que no se trata de llenar a los estudiantes de definiciones o temas que los obliguen sólo a memorizar, sino **orientarlos para que asuman un compromiso para la acción moral y tomar conciencia de la transformación de sí mismos y de su sociedad.**

c) La fuente de la moral es el hombre en sus relaciones interpersonales. El ser humano es un ente que distingue y decide entre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto, lo debido y lo indebido. Es importante señalar el significado de la ética, el conocimiento de las normas morales, su trascendencia social y política.

d) Se debe tener en cuenta que la vida moral del individuo se enriquece en la medida en que va adquiriendo una conciencia crítica acerca de la libertad y de los valores que enaltecen la vida social e individual²⁹.

La puesta en práctica del programa acorde con sus propósitos, características y enfoque requiere la adopción de estrategias didácticas. En cuanto a éstas señala que **“la finalidad de las estrategias que se proponen en el curso pretenden que el educando participe en forma activa** en el desarrollo de los temas, lo cual favorecerá su capacidad de comprensión, análisis y síntesis necesarias para construir el conocimiento. Por lo que se sugiere que para todas las unidades el grado de profundidad con que se aborden los contenidos sea progresivo, esto es, que se parta de lo más simple hasta llegar a lo más complejo”³⁰.

²⁸ *Idem.*

²⁹ *Ibid.,* p.3.

³⁰ *Idem.*

Se recomienda que los temas sean abordados mediante la lectura de los autores que se han ocupado de su estudio, esto es, acudir a las fuentes directas, para lo cual se recomienda la bibliografía básica y complementaria.

- d) Principales relaciones con materias antecedentes, paralelas y consecuentes.** Se afirma que tiene como antecedentes la materia de Lógica, Historia Universal, y Lengua y Literatura Española de cuarto año. Es paralela con la materia de Historia de México, y sirve de apoyo a asignaturas consecuentes, sobre todo las de carácter filosófico, así como Psicología, Derecho, Historia de México contemporáneo, introducción a las ciencias sociales, todas éstas asignaturas de sexto año.
- e) Estructuración listada del programa.** El programa de la asignatura se forma de seis unidades y sus respectivos subtemas, los cuales son:

Unidad 1. Conceptos de filosofía y de Ética.

1.1 Breve historia de la Ética

Origen y desarrollo de algunos conceptos de ética:

-Sócrates

-Platón

-Aristóteles

-Cristianismo: Agustín de Hipona y Tomás de Aquino

-Kant: formalismo

-Marx: materialismo dialéctico

-Pragmatismo

-Existencialismo

1.2 Conceptos de filosofía y de ética

1.3 La ética como disciplina filosófica

1.4 Principales problemas que se plantean en la ética

1.5 Relación de la ética con otras ciencias

1.6 Diferencia entre ética y moral

1.7 El problema del hombre

Unidad 2 Esencia de la moral

2.1 La moralidad

2.2 Diferencia entre acto moral y hecho de la naturaleza

2.3 Elementos constitutivos del acto moral

2.4 Tipos de normas

2.5 Concepto de persona e individuo

2.6 Concepto de deber y responsabilidad

Unidad 3 El problema de la libertad

3.1 Conceptos de libertad

3.2 Diferentes manifestaciones de libertad

3.3 Responsabilidad moral y libertad

3.4 Autonomía y heteronomía moral

3.5 Libertad y necesidad

3.6 Límites y obstáculos de la libertad

Unidad 4 Axiología

- 4.1 Concepto y definición de valor
- 4.2 Distinción entre valores y bienes
- 4.3 Posturas frente al problema del valor
- 4.4 Características de los valores
- 4.5 Jerarquía de valores
- 4.6 Importancia de los valores en la vida humana

Unidad 5 Aplicación de la moral

- 5.1 Los principios morales
- 5.2 El papel de la moral en el desarrollo social
- 5.3 La moralización del individuo
 - 5.3.1 La familia
 - 5.3.2 Lo social
 - 5.3.3 Lo político
- 5.4 Las virtudes morales

Unidad 6 Problemas morales específicos

Se sugiere abordar los siguientes temas:

Bioética:

- Aborto
- Eutanasia

Problemas morales:

- Drogadicción
- Prostitución
- Corrupción
- Agresividad individual y social

La mujer en la problemática actual³¹.

3. Contenido del programa. En este apartado se realiza una descripción detallada de cada unidad temática. Está subdividida en cuatro secciones: nombre de la unidad, propósitos de la unidad, carta descriptiva, que incluye horas recomendadas, contenido (temas y sub temas), descripción breve del contenido, estrategias didácticas sugeridas y bibliografía. Las estrategias sugeridas para cada unidad son las siguientes: lluvia de ideas, mapas cognitivos, corrillos, fichas de trabajo, exposición del profesor, investigación documental, discusión dirigida, lectura e interpretación de textos, simposio, cuestionarios, dramatización, exposición grupal, entrevista extra-aula, mesa redonda con invitados, debate, selección de artículos periodísticos.

4. Propuesta general de acreditación. Se divide en cuatro secciones: *actividades, carácter de la actividad, periodicidad, porcentaje sobre la calificación.* En cuanto a las *actividades* se recomienda establecer al inicio del curso el criterio de evaluación, la elaboración de un examen diagnóstico, además señala que se deben considerar diversos instrumentos para la evaluación como son la **comprensión lectora, fichas de trabajo, de resumen, debates dirigidos, guías de lectura, elaboración de trabajos**

³¹ *Ibid.*, pp. 4-6.

intermedios y finales³². En la evaluación se debe valorar dominio de contenidos, integración de conocimientos y formación crítica del alumno.

En cuanto al *carácter de la actividad* se propone que éstas tengan un carácter individual (resúmenes, investigación documental, lectura e interpretación de textos), grupal (simposio, lluvia de ideas, discusión, panel, entrevista) en equipo (corrillos, dramatización, cuestionarios, debates). De acuerdo con la *periodicidad* las actividades se realizarán según el tiempo marcado en cada unidad. Y *el porcentaje* sugerido para establecer la calificación otorga a **los exámenes parciales el 60%, participación en clase 20% y exposición el 20%**.

5. Perfil del alumno egresado de la asignatura. Si se imparte la asignatura como recomienda el programa ésta contribuye a la construcción del perfil del egresado en los siguientes aspectos:

- Utilice conceptos claros para discernir los problemas éticos fundamentales.
- Aplique su juicio crítico para que pueda actuar con auténtico sentido de libertad y responsabilidad.
- Ejercite en la vida cotidiana los valores que enaltecen la excelencia de la persona humana.
- Utilice los conceptos éticos, que le permitan distinguir los principios morales de respeto de sí mismo y de los demás.
- Cobre conciencia de los problemas causados por la ausencia de principios morales³³.

6. Perfil del docente. Para impartir la materia se piden estudios terminados de filosofía, avalados por una institución de enseñanza superior y haber asistido y aprobado el curso de formación docente impartido por la ENP, así como el examen psicométrico.

1.4.2 Problemática sugerida por la estructuración del programa de Ética de la ENP

Ahora bien, ¿el programa de la asignatura, antes descrito, es bastante claro y sugerente para contribuir a que los estudiantes construyan las habilidades y actitudes como lo establece el perfil de egreso? ¿Señala una metodología apropiada que guíe al docente en su quehacer para lograr que los estudiantes tengan una formación moral y una educación en valores? ¿Existe congruencia entre los propósitos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje y los criterios de evaluación? La respuesta inmediata a cada una de estas interrogantes es no. Veamos algunas discrepancias en torno a lo anteriormente expuesto y que justifican nuestra propuesta.

³² *Ibid.*, p.19.

³³ *Ibid.* p. 20.

Se señala que el programa de Ética es “la expresión más clara de la doctrina del bachillerato” del Plan de estudios de la ENP debido a su capacidad para formar habilidades, actitudes, y los medios para lograrlo es modificar la dinámica en el aula, cambiando la metodología empleada. En cuanto a las características de este nuevo enfoque metodológico, afirma que se debe “liberar al alumno de cargas excesivas fuera del aula de clase y dotarlo de elementos que propicien la constante interacción maestro–alumno, el espíritu de autoaprendizaje y la investigación”. El docente debe emplear estrategias como la lluvia de ideas, la exposición, fichas de trabajo, los corrillos, el debate, etc., para lograr este cambio. Pero este tipo de estrategias no son apropiadas para la formación de habilidades, actitudes, valores, pues su aplicación es más apropiada para la adquisición de conocimientos conceptuales, declarativos. En cuanto a la aplicación de las estrategias sugeridas para el desarrollo de cada unidad temática se da como criterio de selección aquellas que se consideran como “activas”, porque su aplicación requiere la acción de los estudiantes, considerando con ello que se está asumiendo un nuevo enfoque pedagógico, opuesto al tradicional. Sin embargo, la actividad por sí misma no genera la construcción y reconstrucción del conocimiento por parte del alumno, es más, no garantiza que se logre un aprendizaje que sea relevante y que refleje la adquisición de conocimientos procedimentales y actitudinales. Lo activo en la teoría constructivista no recae en la estrategia, sino en el aprendizaje, siendo éste un proceso activo de elaboración de significados.

Tampoco nos señala que tipo de corriente pedagógica es la apropiada, ni cuáles deben ser sus fundamentos, dejando al docente la interpretación de lo sugerido por el programa. De hecho, en forma implícita, se alude al constructivismo, porque de acuerdo con este enfoque pedagógico el aprendizaje es responsabilidad del estudiante y se adquiere en una relación dinámica, reconstruyendo los conceptos teóricos, es decir, el programa incorpora un principio constructivista que sostiene “la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares”³⁴. En cuanto no alude a una teoría educativa carece de nociones explícitas y de un diseño del programa acorde con los supuestos teóricos de la teoría, por lo mismo no hay una coherencia entre propósitos y estrategias. Es importante presentar la teoría, no para tomarla como un recetario de cocina, que deba seguirse al pie de la letra y con ello se coarte la libertad de cátedra del docente y se le exija su aplicación en el aula, sino una crítica al diseño del programa de estudio. Al contrario, permite una planeación y una toma de decisiones oportunas para hacer eficiente y exitoso el trabajo en el aula. Dice Isabel Solé en el libro *El constructivismo en el aula*: “necesitamos teorías que nos sirvan de referente para contextualizar y

³⁴ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, McGraw Hill. 2004, p. 28.

priorizar metas y finalidades; para planificar la actuación; para analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y para tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello”³⁵.

Como el constructivismo hace referencia al papel activo del estudiante, en el programa se interpreta esta afirmación como el hacer actividades por parte del estudiante, y se supone que el resultado que se obtiene es la apropiación de habilidades y actitudes. No existe una justificación de la aplicación de las estrategias didácticas recomendadas, salvo su interpretación de ser “activas”. El programa tampoco remite a las mediaciones necesarias para el cambio cognitivo y conductual de los estudiantes, ni señala la construcción del ambiente de clase como resultado de estrategias cognitivas, colaborativas y cooperativas, para favorecer el aprendizaje conceptos, habilidades y actitudes.

El programa señala en cuanto a las características del curso que debe “combinar la teoría con la práctica”, debe minimizar los contenidos teóricos y orientar a los alumnos “para que asuman un compromiso para la acción moral y a tomar conciencia de la transformación de sí mismos y de su sociedad”. Pero ¿cómo generar la conciencia crítica y el compromiso en los alumnos sin la aplicación de estrategias de enseñanza–aprendizaje apropiadas para fomentar y consolidar la formación moral?

Otro elemento donde se manifiesta la necesidad de diseñar el programa desde una teoría pedagógica es en cuanto a la evaluación. Según los propósitos lo más importante es la adquisición de habilidades, actitudes, valores, pero los exámenes parciales tienen el 60% del valor de la calificación. ¿No acaso se había afirmado que lo más importante era la interacción maestro–alumno? ¿Por qué se da más importancia en la evaluación a los exámenes parciales? ¿Por medio de los exámenes se evalúan los diferentes tipos de conocimiento y no sólo lo conceptual? Se debe privilegiar la actividad y las acciones de los alumnos, sin embargo, la participación en clase y la exposición tienen un valor del 20% respectivamente ¿A qué se refiere la exposición, a la discusión, al pasar la frente y explicar, recitar un tema? ¿Esto supone que las otras estrategias empleadas durante el curso sólo se evalúan como participación en clase? ¿Realmente se evalúa o sólo se califica? ¿Cómo evaluar mediante un examen los propósitos generales del curso?

Por otro lado, tal y como están establecidos los criterios de evaluación no se toma en cuenta el proceso de construcción de las habilidades, las competencias exigidas en los propósitos y perfil de egreso, no existe una evaluación continua que registre las modificaciones actitudinales, la adquisición de hábitos de los alumnos, el proceso cognitivo desarrollado. Realmente no se aplican instrumentos

³⁵ Isabel Solé y C. Coll “Los profesores y la concepción constructivista”, en *El constructivismo en el aula*. España, Graó, 2004, p. 9.

adecuados para realizar una evaluación desde un enfoque constructivista, tal como lo sugiere el programa.

Otro punto controvertido del programa se refiere a los tiempos dedicados al desarrollo de las unidades. Se considera que el currículum institucional orienta al docente y a partir de éste construya su currículum interpretado bajo el cual impartir la asignatura. Sin embargo, el programa tiene elementos restrictivos: contiene la recomendación de no modificar los tiempos destinados a cada unidad. Tal vez dicha sugerencia no sería problemática si fuese coherente con los propósitos del curso, pero no es así. El tiempo destinado para la unidad introductoria, donde se perfila una breve historia de la Ética, es de 16 horas, un poco más de la cuarta parte del curso, y a la aplicación práctica de la teoría en problemas morales concretos se le concede 8 horas, el 7% del tiempo. ¿No es ésta una contradicción con la metodología recomendada y la reducción al mínimo de los conocimientos teóricos? El tiempo dedicado al desarrollo de las unidades depende de los objetivos de cada unidad así como de las necesidades de los estudiantes.

Por estas deficiencias e incongruencias del programa es necesario fundamentarlo desde una teoría pedagógica congruente con los propósitos buscados y que oriente la práctica docente, señalando estrategias didácticas apropiadas, esto es, realizar una nueva orientación del mismo, rediseñando las estrategias didácticas, sustentadas en el constructivismo cognitivo y social. Significa fundamentar el aprendizaje de los alumnos como resultado de una enseñanza estratégica, incorporando el proceso de transición de la teoría a la práctica, del programa a la ejercitación por parte del alumno, recabando las evidencias necesarias para justificar dicho aprendizaje. Al mismo tiempo, se evita que el docente interprete lo que dice el programa y aplique estrategias sin fundamento, que conduzca a que se produzca el desencanto y termine dando clases tradicionales, basando su enseñanza exclusivamente en la exposición.

2. Propuesta teórica para la educación moral en la ENP

2.1 El Plan de estudios de la ENP y su relación con las teorías constructivistas del aprendizaje

Como vimos en el capítulo anterior la ENP tiene sus propósitos de formación bien definidos, los cuales tienen su justificación en el Artículo 3° de la Constitución, siendo el más importante y que engloba a los demás el de lograr una formación integral de los alumnos que egresan. Pero también vimos que el programa de la asignatura de Ética tiene serias limitaciones, tanto de fundamentación pedagógica como de instrumentación. Por lo pronto, en este capítulo se plantearán los contenidos básicos del constructivismo cognitivo y sociocultural para cimentar una educación moral desde la asignatura de Ética.

La formación que propone la ENP permite a los egresados contar con una cultura amplia, conocimientos básicos y sólidos para cursar estudios superiores en cualquier universidad, una formación crítica y analítica que les permitan ser conscientes de la realidad y comprometidos con su contexto social, aunado a que posean una serie de habilidades y destrezas que le permitan aprender a aprender, es decir, que apliquen estrategias de aprendizaje y se den cuenta de estar aplicándolas (estrategias de metacognición), con la posibilidad de transferirlas a otras circunstancias, hacer del estudiante un aprendiz estratégico, con la posibilidad de desarrollar sus conocimientos en otros ámbitos, que tenga una formación para toda la vida¹.

Lograr que los alumnos egresados de la ENP tengan el perfil deseado como lo señalan los propósitos y misiones que guían la enseñanza del bachillerato, requiere centrar el aprendizaje en el alumno e ir transformando gradualmente la enseñanza tradicional, aún vigente dentro de la institución y practicado en el aula, para incorporar las nuevas teorías sobre el aprendizaje, entre ellas el constructivismo, en cualquiera de sus acepciones. Entendemos la enseñanza tradicional como aquella concepción de la educación centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje, donde el actor principal alrededor del cual gira el proceso de enseñanza–aprendizaje es el docente, quien es el encargado de transmitir sus conocimientos². Los alumnos reciben productos acabados por el

¹ Cf. *Programa de Ética...* p. 11.

² Cf. César Coll. “Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza” en *Desarrollo psicológico y educación, II*. España, Alianza Ed., 1999, pp. 438-439. Se puede consultar también para revisar la educación tradicional a Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, sobre todo el capítulo dos, referente a la educación bancaria, así como del mismo autor *Concientización*. Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.

docente; éstos son concebidos como seres pasivos y vacíos que requieren ser llenados con los conocimientos que el profesor aporta. La estrategia de enseñanza predominante en este modelo educativo es la exposición por parte del docente. Se considera que aprender es adquirir la representación de conceptos que deben memorizar los alumnos. Se centra en la adquisición primordialmente de conocimientos declarativos.

Sin embargo, los objetivos que persigue la ENP en su enseñanza no se limitan al aprendizaje de conocimientos conceptuales, declarativos, sino que pretende la adquisición de habilidades, destrezas, actitudes, valores, etc. Se pretende una formación, caracterizada anteriormente como integral, y que básicamente consiste en dos rasgos: primero, dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para que continúen con estudios superiores y, en segundo lugar, prepararlos para la vida, con la capacidad de ser autónomos y autosuficientes, y que puedan aplicar estrategias que les permitan aprender a aprender. Formar a los estudiantes en tres ámbitos del conocimiento diferentes: declarativo, procedimental y actitudinal requiere una nueva perspectiva pedagógica: el constructivismo. Este nuevo enfoque educativo está presente en los propósitos de la ENP antes mencionados.

Para lograr que los estudiantes adquieran el perfil de egreso que la institución demanda, la filosofía juega un papel importante. Se pretende que las disciplinas filosóficas generen en los alumnos aprendizajes significativos, esto es, se espera que además de tener conocimientos teóricos disciplinarios, los estudiantes aprendan actitudes, valores, habilidades, entre los cuales se halla la capacidad crítica, reflexiva y de juicio autónomo, la actitud de respeto y tolerancia hacia posiciones divergentes a la propia, una formación ética, que le permita comprometerse con la sociedad. En este sentido, la materia de Historia de las Doctrinas Filosóficas coadyuva a la formación del perfil de egreso de los alumnos al desarrollar su capacidad de reflexión crítica, dominio teórico y metodológico, formar habilidades y capacidades para el trabajo intelectual.

Si se tiene en mente los propósitos y objetivos antes señalados, se requiere una nueva concepción de la educación, que modifique por completo la dialéctica enseñanza–aprendizaje y se transforme la dinámica en el aula, creando una nueva concepción de la relación maestro– alumno. Y por supuesto, el papel del docente y del alumno adquiere una nueva dimensión. La educación no puede reducirse a ser mera transmisión de conocimientos, al contrario, exige la participación activa de los estudiantes y si se quieren conseguir los objetivos propuestos, debe orientarse al logro de aprendizajes significativos y a la adquisición estratégica de habilidades.

Si como docente se pretende incidir en este tipo de formación escolar y coadyuvar al cumplimiento de los propósitos mencionados es necesario asumir las nuevas teorías del aprendizaje, y desde nuestra propuesta didáctica el constructivismo es la más sugerente y, para cumplir cabalmente con lo señalado anteriormente es necesario aplicar elementos del constructivismo cognitivo y del sociocultural.

De acuerdo con varios autores³, existe una diversidad de corrientes y teorías pedagógicas, epistemológicas y psicológicas que se asumen como constructivistas y que tienen distintos propósitos, razón por la cual no existe una definición única de dicho término, sin embargo, todas ellas manifiestan coincidencias respecto a la enseñanza y el aprendizaje, lo que las subsume bajo dicho término. El criterio básico que comparten todas ellas es concebir que el aprendizaje y el conocimiento se construye y reconstruye como parte de la actividad de los sujetos cognoscentes–alumnos. En este sentido, el aprendizaje es “un proceso activo de elaboración de significados”⁴. El constructivismo concibe al estudiante como un ser activo, propositivo y responsable de su aprendizaje. Esta teoría exige, por lo consiguiente, que en la planeación del curso se incluyan estrategias de enseñanza–aprendizaje que promuevan esta dinámica en el aula.

Para cumplir nuestro propósito de establecer una educación moral a partir de la asignatura de Ética, debemos considerar aspectos teóricos tanto del constructivismo cognitivo como del sociocultural⁵. La teoría cognitiva es aquella que explica el aprendizaje como resultado de los procesos cognitivos o mentales realizados por el alumno. Éste debe desarrollar sus potencialidades cognitivas para convertirse en un aprendiz estratégico, que sepa cómo aprender y resolver problemas, constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los contenidos disciplinarios. Esto es, la teoría cognitiva considera al conocimiento como las representaciones internas que construye y organiza el alumno en su estructura interna, y éstas reciben el nombre de esquemas mentales⁶. Y desde esta perspectiva el aprendizaje se concibe como una actividad mental que realiza el estudiante para obtener una estructuración interna de los conocimientos⁷. Para permitir

³ Cf. Gómez-Granell y C Coll. *¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?* Cuadernos de Pedagogía, p. 221; Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández. *op. cit.*, p. 25; C Coll. “Un marco de referencia...” en Cesar Coll, *et. al. Desarrollo psicológico... op. cit.* 437.

⁴ Allan A. Glatthorn. “Constructivismo: principios básicos”, en México, *Revista Educación 2001*, Año 2 N° 24, mayo, 1997, p. 42.

⁵ Seguimos en esta clasificación de las teorías constructivistas la que realiza Graham Nuthall en “El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula”, en Bruce J. Biddle. *et. al. La enseñanza y los profesores*. España, Paidós, 2000.

⁶ Ety H. Estévez. *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México, Paidós. 2004, p. 45.

⁷ *Idem*.

que se alcance la cognición se requiere que el diseño didáctico o instruccional elaborado por los docentes construya nuevos aprendizajes, que permita potenciar o adquirir habilidades cognitivas y metacognitivas, que promueva situaciones de diálogo y discusión, propiciando el trabajo cooperativo. El aprendizaje es el resultado de la intersección de varios factores: estrategias de enseñanza, de aprendizaje y procesos mentales del estudiante, dice Nuthall “es el resultado de cómo las actividades y los recursos del aula hacen que trabaje la mente del alumno”⁸ y logre una reconstrucción de los contenidos conceptuales.

Desde esta perspectiva, la actividad importante de los maestros recae no tanto en la transmisión de los contenidos disciplinarios de su materia, sino en diseñar las estrategias cognitivas de enseñanza adecuadas, que permitan un aprendizaje significativo. Entendemos que un aprendizaje se convierte en significativo cuando los estudiantes pueden vincularlo con los conocimientos previos que poseen y, de este modo, incorporarlo a sus creencias, generando con ello la posibilidad de un cambio cognitivo. Para Díaz Barriga el aprendizaje significativo “es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes”⁹. El aprendizaje tiene relevancia si permite modificar las estructuras cognitivas de los estudiantes, o sea, sus ideas acerca del mundo y de lo que les rodea.

Las estrategias de aprendizaje que el docente tiene que diseñar pueden ser de dos tipos: las que promueven un aprendizaje superficial de la información como el repaso, el subrayado, la identificación de ideas principales, etc., y las del manejo profundo de la información como las estrategias cognitivas y metacognitivas como son los mapas conceptuales, las redes semánticas, las gráficas, etc., las cuales promueven un aprendizaje significativo. Ambos tipos de estrategias permiten un dominio profundo y razonado de los conocimientos conceptuales de la asignatura. Pero además el docente tiene que dominar estrategias de enseñanza apropiadas para desarrollar los procesos cognitivos, llamadas de organización y que se encargan de promover un ambiente propicio en el aula, y pueden ser individuales o grupales como el debate, el trabajo cooperativo o el estudio independiente¹⁰.

Por otro lado, para que el aprendizaje sea significativo deben cumplirse al menos tres condiciones: a) el material a aprender tenga significatividad lógica y potencial; b) haya una distancia entre lo que se tiene que aprender y los conocimientos previos y; c) disponibilidad y deseo de

⁸ Graham Nuthall. *op. cit.*, p. 22.

⁹ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández. *op.cit.*, p. 39.

¹⁰ Ety H. Estévez. *op. cit.*, p. 95.

aprender del estudiante¹¹. Lo que supone que los estudiantes son capaces de vincular el conocimiento adquirido con el poseído y que tienen una motivación intrínseca o afectiva por el conocimiento¹². Para lo cual es necesario que el docente transforme la dinámica del aula, creando situaciones reales o lo más apegado a ella, donde los alumnos se vean sometidos a nuevas experiencias, que permitan construcciones mentales que sean vinculadas con los conocimientos previos. El nexo entre el conocimiento nuevo con las viejas creencias permite producir nuevos conocimientos.

Ahora bien, en cuanto a los contenidos que deben enseñar los profesores considerados en los propósitos de la ENP están los de tipo declarativo, procedimental y actitudinal, pues el estudiante debe dominar los conocimientos disciplinarios de cada asignatura, así como habilidades y actitudes. Se propone del alumno un saber, un saber hacer y un saber ser. Utilizando las estrategias de aprendizaje y las de enseñanza, así como un clima favorable de clase, con un contexto apropiado, el profesor favorece la construcción de nuevos conocimientos por parte del alumno, en este sentido su labor es construir el andamiaje necesario para que el alumno construya sus conocimientos. En este sentido se puede lograr que el alumno sea independiente, autónomo, autorregulado. Resumiendo el constructivismo cognitivo tiene metas y objetivos que coinciden con los propósitos de la ENP los cuales se sintetizan en las propuestas de aprender a aprender y enseñar a pensar.

Pero ser un docente comprometido únicamente con el constructivismo cognitivo no permite alcanzar los propósitos encomendados a la filosofía en el currículo de bachillerato. Se requiere ser además un constructivista sociocultural, esto es, incorporar elementos contextuales y socioculturales en la dinámica del aula; dice Solé que si bien el conocimiento es un producto personal en su gestación intervienen factores culturales, y sin éstos no es posible su logro¹³.

Este paradigma de la educación sostiene, a diferencia del cognitivo, que el conocimiento no se adquiere al margen del contexto histórico socio-cultural en el cual se encuentra inmerso el alumno, en este sentido el aprendizaje es resultado de la interacción social, y no resultado de la mente aislada. Es decir, el desarrollo mental es consecuencia de la evolución social y no únicamente de las capacidades individuales, por ello el aprendizaje en el aula está mediatizado por condiciones culturales, se realiza perteneciendo a una clase social determinada, con intereses y necesidades

¹¹ Cf. Gerardo Hernández Rojas. *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Páidos, 2004, p. 139.

¹² J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Morata, 2002, p. 47.

¹³ Isabel Solé y C. Coll. *op. cit.* p. 15.

propias, desde un contexto propio que orienta la acción¹⁴. En este sentido, aprender no es sólo reconstrucción de conocimientos, sino de la cultura. Ésta se crea y cambia constantemente sus significados a partir de la reinterpretación que se realiza de ella. Dice Ángel Pérez que la cultura es un “conglomerado abierto de representaciones y normas de comportamiento que contextualizan la rica, cambiante y creadora vida de los miembros de una comunidad y que se va ampliando, enriqueciendo y modificando precisamente como consecuencia de la vida innovadora de aquellos que actúan bajo el paraguas de su influencia”¹⁵.

Incorporar a la cultura como un elemento importante del aprendizaje supone agregar un factor nuevo a la diada del conocimiento representada tradicionalmente por la relación sujeto–objeto. El reconocimiento del ser social del hombre y, por ende, de los estudiantes, se encuentra en la cultura y ésta se manifiesta en distintos instrumentos de naturaleza sociocultural como las herramientas y los signos. Entre los primeros se hallan los objetos y cosas del mundo cotidiano que se emplean para obtener satisfactores mediatos e inmediatos de la vida diaria. El lenguaje, el sistema numérico son ejemplos de los segundos. La actividad de los sujetos es una actividad mediada por los instrumentos, lo que significa que durante el aprendizaje escolar, no sólo se adquieren destrezas y habilidades que desarrollan la inteligencia y la conciencia, sino que se reconstruye el mundo sociocultural al cual se pertenece. Los valores, normas y principios son asimilados como de parte de nuestro contexto¹⁶.

El problema inmediato para el docente consiste en preguntarse qué hacer para que los estudiantes adquieran conocimientos significativos y al mismo tiempo la herencia cultural. La resolución de la interrogante obliga al docente a iniciar el aprendizaje con los conocimientos previos que éstos poseen y continuarlo con experiencias vitales de la vida cotidiana de los alumnos. La enseñanza docente debe comenzar con el reconocimiento del contexto sociocultural del estudiantado, más aún en una disciplina como la Ética, posteriormente seguir con el diálogo y la comunicación, estrategias que permiten el intercambio de experiencias entre los diferentes actores del aprendizaje, maestro–alumno y alumno–alumno. Por esta razón, la labor docente es proporcionar un aprendizaje guiado, es decir, consiste en construir una serie de estrategias que permitan trasladar

¹⁴ J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *op. cit.*, p. 76.

¹⁵ *Ibid.*, p. 72.

¹⁶ Gerardo Hernández Rojas. *op. cit.*, p. 220.

el dominio de competencias y destrezas al estudiante, convirtiéndose en facilitador del aprendizaje, constructor del andamiaje necesario para que el estudiante sea autosuficiente¹⁷.

Si el objetivo del docente es que los alumnos adquieran aprendizajes significativos y éstos son culturalmente significativos, representan el proceso mediante el cual el alumno se convierte en miembro de una comunidad de práctica y obtiene una identidad propia, por la cual es reconocido. Se afirma que una comunidad de práctica es “un grupo de personas a las que se les reconoce una experiencia especial en alguna área de práctica cultural significativa (por ejemplo, las comadronas, los profesores, los jugadores de fútbol)”¹⁸. Pertenecer a esta comunidad de práctica supone afirmar en primer lugar, que el conocimiento se haya distribuido entre los miembros que la conforman y, en segundo, que los conocimientos se adquieran en la dinámica experto–novato, en la interacción social.

La labor del docente en esta comunidad de práctica es la de ser un mediador entre los conocimientos socioculturales que domina y los procesos cognitivos que los alumnos poseen, para que éstos adquieran el aprendizaje. Esto es, el maestro tiene que generar una serie de prácticas y estrategias que permitan que los alumnos se apropien del conocimiento, que según los autores consultados se atribuye a Vigotsky, el cual llama a dicho proceso zona de desarrollo próximo (ZDP). El docente tiene que crear ZDP para cada uno de sus estudiantes. La ZDP se define como el espacio que media entre lo que el alumno puede hacer por sí mismo y lo que hace con la ayuda de un adulto o experto. La ZDP es un término técnico que hace referencia a dos cosas: por un lado, la inexperiencia y falta de destrezas del aprendiz; por otro, la construcción de recursos por parte de los expertos para permitir la adquisición de habilidades y estrategias para convertir al aprendiz en competente. Para lograr pasar de un lugar a otro el maestro tiene que construir el andamiaje necesario. Al par que se adquieran las habilidades se logra la apropiación interpretativa del experto, se comparten sus ideas, su visión del mundo, sus conocimientos, en una palabra, su cultura. Si el alumno–novato debe dominar los contenidos, habilidades y actitudes del experto-docente, éste debe crear las ayudas necesarias para que el novato construya y reconstruya los conocimientos que debe adquirir. Igualmente se pueden crear zonas de desarrollo próximo en la relación con los iguales, por eso es importante que el profesor incorpore estrategias cooperativas y de enseñanza recíproca.

¹⁷ J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. *op. cit.*, p. 67.

¹⁸Graham Nuthall. *op. cit.*, p. 40.

Si bien el constructivismo cognitivo sostiene que el alumno construye sus propios conocimientos, no los realiza aislado, los co-construye en su relación con los otros en el aula. En este sentido, se logran aprendizajes en la relación maestro-alumno y alumno-alumno. El docente debe fomentar las estrategias de aprendizaje cooperativo y colaborativo. El aprendizaje entre iguales permite la socialización y formación de valores. El aula no es únicamente un espacio para transmitir conocimientos declarativos, sino también el sitio propicio para el desarrollo de habilidades y actitudes. Desde este punto de vista es tan importante el diálogo que puede tener un alumno con otro, como el que pudiera tener con el maestro. El aprendizaje se adquiere ya sea en el diálogo entre los estudiantes o entre ellos y el profesor. En todo caso, no debe existir conflicto ni motivo de correctivos disciplinarios por el que los alumnos platicuen entre sí, sin embargo, el diálogo debe ser dirigido y con objetivos específicos.

Considerando la importancia de los dos paradigmas constructivistas para el logro de mis objetivos como profesor de Filosofía, es necesario, por un lado, aplicar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que favorezcan en determinado momento la adquisición de conocimientos conceptuales mediante una internalización personal, como es el caso del aprendizaje receptivo, donde sólo se requiere que el alumno aprenda un conocimiento dado; por el otro, la generación de prácticas auténticas que hagan del aula una comunidad de aprendices, donde debido a la interacción mutua entre los pares se trabaje eficazmente y se logre una apropiación participativa. Aunque teóricamente la internalización y la apropiación participativa son conceptos opuestos, en el ejercicio de la docencia y en función de objetivos explícitos son complementarios, si realmente se quiere lograr que los alumnos tengan dominio de conceptos, hechos, definiciones, habilidades, valores, normas, actitudes, etc.¹⁹.

En este mismo sentido, la enseñanza debe conectar las ideas previas de los estudiantes con los conocimientos nuevos a enseñar, de tal modo que no debe existir contradicción entre los objetivos que se deben enseñar y los conocimientos que poseen los alumnos. La mediación entre ambas se establece a partir del diseño instruccional y las estrategias de aprendizaje y enseñanza que se adopten para alcanzar los objetivos propuestos.

¹⁹ De acuerdo con Nuthall se entiende a la interiorización como la capacidad de incorporar a la conducta los conocimientos como resultado de procesos cognitivos individuales, mientras que la apropiación es un proceso mediante el cual dos personas negocian y construyen la comprensión, permitiendo a su vez, comprenderse mutuamente. Cf. Graham Nuthall, *op. cit.* p. 45.

Para tener la certeza que se están logrando aprendizajes por parte de los alumnos es necesario evaluarlos. En ambos paradigmas constructivistas se evalúa el proceso, en el caso del cognitivo son los procesos cognitivos que el alumno realiza durante la instrucción, y en el constructivismo sociocultural los niveles de desarrollo en proceso y en contexto, además de considerar el producto realizado. Además existe una relación dinámica entre examinado, examinador y tarea, la cual determina los ajustes necesarios para lograr el aprendizaje, así como la ayuda o andamiaje que debe recibir cada alumno en el proceso de construcción de su propio conocimiento, lo que permite determinar el potencial de aprendizaje o la amplitud de las zonas de desarrollo próximo.

Aunque ambos tipos de evaluación se centran en el proceso son diferentes, en el caso del cognitivo se establecen una serie de técnicas para evaluar conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, así cómo y en qué medida los alumnos se acercan al conocimiento según la interpretación socialmente aceptada, mientras que desde la perspectiva sociocultural se plantea la necesidad de evaluar los conocimientos en el contexto en el cual ocurren. La primera es más cuantitativa y la segunda cualitativa, pero ambas formas de considerar la evaluación son complementarios para realizar las modificaciones a la dinámica en la clase y permitir el seguimiento de aprendizaje. La evaluación permite que el profesor tenga mecanismos de autocontrol que le permitan regular y conocer todos los problemas que surjan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para realizar los ajustes necesarios en la promoción de los aprendizajes.

Generalmente estamos acostumbrados a evaluar la obtención de resultados para asignar una calificación, pero si aplicamos la evaluación desde los paradigmas constructivistas vemos que ésta cumple funciones distintas, además de la calificación, como obtener información, tomar decisiones de corrección, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, regulación continua durante todo el proceso, lo que significa que se debe aplicar durante el inicio (diagnóstica), el proceso (formativa) y al final (sumativa). Sólo este enfoque de la evaluación permite dar cuenta si los alumnos aprenden los objetivos propuestos en el perfil de egreso y propósitos de la Filosofía, de lo contrario, no se evaluará ni se tendrán evidencias que avalen dicho juicio, sólo se calificará.

2.2. *El aprendizaje y la enseñanza desde el constructivismo cognitivo y sociocultural*

Apelar a los modelos cognitivo y sociocultural del aprendizaje se justifica por las afirmaciones contenidas en el programa de manera implícita, aunado al hecho de que ambas perspectivas pedagógicas permiten la construcción y consolidación de una educación moral. Sin embargo, no existe un acuerdo universal en cuanto a la interpretación que hacen ambas teorías acerca de la enseñanza y el aprendizaje, lo que requiere una aclaración y precisión conceptual de lo que pueden significar ambos términos, así como de otros relacionados con ellos y su incidencia en la formación moral.

De acuerdo con el investigador universitario Gerardo Hernández Rojas los paradigmas, modelos o perspectivas educativas se clasifican en conductista, humanista, cognitivo, psicogenético, y sociocultural²⁰. Para los investigadores Román y Díez los modelos se dividen en cuatro: conductista, cognitivo, sociocultural y, sociocognitivo o cognitivo contextual, que es su propuesta, la cual consiste en la fusión de lo cognitivo y sociocultural. Dentro del paradigma cognitivo ubica la teoría de Piaget, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner, la teoría del aprendizaje de Ausubel y Novak, las teorías del procesamiento de la información de Sternberg y el modelo sociocultural de Vigostky²¹. Graham Nuthall clasifica las nuevas tendencias en tres perspectivas: constructivista cognitiva, la sociocultural y centrada en la comunidad, y la centrada en el lenguaje. Aunque las tres clasificaciones presentan diferencias es posible señalar elementos comunes para fundamentar un aprendizaje cognitivo y social aplicado al campo de la moral, principalmente nociones teóricas de Piaget y Vigotsky para sustentar un aprendizaje en el campo moral.

Una idea importante a considerar, desde el punto de vista del paradigma cognitivo, es afirmar que la enseñanza está orientada hacia los procesos cognitivos de los alumnos, esto es, al aprendizaje. El centro del proceso de enseñanza–aprendizaje es el alumno y gira alrededor de éste, por lo tanto, depende de que se logren aprendizajes. El docente asume el papel de mediador (intermediario) para que los alumnos adquieran aprendizajes significativos que les permitan desarrollar habilidades, destrezas, actitudes, valores y dominio conceptual de los contenidos.

Si el docente es únicamente el mediador para que los estudiantes aprendan, su principal función está en la planificación, organización y diseño instruccional que promuevan aprendizajes

²⁰ Gerardo Hernández Rojas. *op. cit.*, pp. 70–1.

²¹ Román, M y E. Díez. *Paradigmas educativos y aprendizaje–enseñanza*. Madrid, Eos, 1994, capítulo. I.

significativos, ya sean éstos por recepción o por descubrimiento autónomo, pero que permitan aprender a aprender de los alumnos, donde puedan “explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas definidos de antemano y tareas diversas o actividades que surjan de las inquietudes de los alumnos, debe proporcionarles apoyo y retroalimentación continuas”²². De acuerdo con esta afirmación, la labor primordial del docente es diseñar las estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas para motivar a los alumnos a aprender y ofrecer con ello la oportunidad de que acontezca en ellos un cambio cognitivo. El aprendizaje se logra si los docentes son capaces de generar tareas y actividades que sean un reto para los estudiantes y con ello aprendan. Por el contrario, es un fracaso para el aprendizaje si se le presentan al alumno tareas pobres, sin relación con el diseño, que no suscitan motivación. Por tal razón afirma Hernández que la principal tarea del docente es promover situaciones didácticas que propicien aprendizajes²³.

El papel del docente es elaborar un diseño didáctico que sea sumamente interesante, motivante, que interese cognitivamente al alumno, para que viva en el aula una experiencia enriquecedora que se integre en la explicación e interpretación de los conocimientos previos, reestructurando sus esquemas y generando nuevos conocimientos y creencias. Se construye el conocimiento en la medida que es posible realizar interpretaciones y reconstrucciones de los retos de las tareas y experiencias del aula. Dice Nuthall que “el primer paso esencial para asegurar que tenga lugar un auténtico proceso cognitivo relevante es diseñar unas estrategias que impliquen a las mentes de los alumnos de forma directa, continua y eficaz”²⁴.

De acuerdo con el constructivismo cognitivo, la función primordial del docente radica en la planeación cuidadosa del curso, en seleccionar apropiadamente el tipo de estrategias didácticas que utilizará en cada una de sus sesiones para ir generando la motivación, el aprendizaje. Estas estrategias deben provocar rupturas cognitivas a través de actividades y tareas contextualizadas, acordes a la situación real de los alumnos. En la planeación de las estrategias se deben tomar en cuenta las necesidades de los alumnos, su edad, intereses, desarrollo psicológico, el contexto en que se desenvuelven, las características de la asignatura, los propósitos del curso.

Logrando aprendizajes en los estudiantes es como se cumple el papel de la educación, pues su objetivo primordial es favorecer el desarrollo general del alumno²⁵. Este desarrollo sólo es

²² Gerardo Hernández Rojas, *op. cit.*, p. 136

²³ *Ibid.*, p. 140.

²⁴ Graham Nuthall, *op. cit.*, p.28.

²⁵ *Cf.* Gerardo Hernández Rojas. *op. cit.*, p. 191.

posible si la educación promueve la autonomía moral e intelectual de los educandos. Aprender supone también adquirir habilidades y actitudes, entre las cuales se cuenta la generación de la conciencia crítica. Su constitución y consolidación al interior del aula se logra si el docente puede crear ambientes propicios para ello, diseñando estrategias de aprendizaje donde se ejercite el diálogo, la interacción, la crítica, el cuestionamiento, en un clima de respeto y tolerancia. El docente debe diseñar un proceso instruccional que permita la adquisición de conocimientos declarativos, básicos, o teóricos de la disciplina, además de valores tales como la tolerancia, el respeto, la confianza, la seguridad, la prudencia.

En este último aspecto, es posible que el constructivismo cognitivo puede quedarse corto en cuanto al desarrollo de habilidades y actitudes, pues una de sus limitaciones del es la búsqueda del cambio cognitivo individual, como si los otros no participaran en dicho cambio. Y si se pretende lograr una educación moral del estudiante de Ética, logrando una formación moral sólida, los elementos teóricos del paradigma cognitivo son insuficientes, pues uno de los rasgos de la moral es que su naturaleza es inevitablemente social, no es posible la constitución de la conciencia moral sin la participación del otro, la socialización. El diseño instruccional orientado hacia una formación moral requiere elementos que no aporta el enfoque cognitivo, es necesario complementarlo con el paradigma sociocultural.

De acuerdo con el paradigma sociocultural, el desarrollo cognitivo, sobre todo los llamados superiores, como la inteligencia y el lenguaje se adquieren en las relaciones sociales, en un contexto social determinado, mediante la utilización de herramientas o instrumentos. Dice que todo lo que acontece es social: conocimiento, alumno, maestro. El conocimiento es social y se halla distribuido en el contexto social, el alumno aprende en su relación con los otros. El aprendizaje tiene una naturaleza interactiva y se adquiere en su relación con los otros, la reconstrucción e interpretación del conocimiento no es una labor individual, sino un proceso social, que se genera en la interacción social.

La labor del docente está encaminada a diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje que, por un lado, propicien el cambio cognitivo, pero, por el otro, fortalezcan entre los alumnos como el aprendizaje cooperativo, colaborativo, el diálogo, fomente la participación y el involucramiento de los alumnos en situaciones y contextos lo más cercanos a su realidad. El aprendizaje tal y como es concebido por este paradigma favorece la educación moral. ¿Por qué es importante el trabajo grupal, colectivo, entre iguales? Porque sólo a través del diálogo con los pares es posible la ruptura

cognitiva. La resistencia de los alumnos a cambiar sus creencias se ve debilitada cuando puede dialogar, problematizar una tarea y darse cuenta que los otros, iguales a él, piensan distinto, lo que suscita el conflicto y la posibilidad de confrontar sus creencias dando cabida a interpretaciones distintas, a creencias diferentes, con muchas posibilidades de incorporarlas y hacerlas suyas, logrando con ello el aprendizaje.

Cuando no se permite el diálogo ni la posibilidad de que los alumnos se enfrenten a sus creencias, como sucede en una clase tradicional, donde predomina la exposición del docente, la única creencia sustentada es la de éste, pero para el alumno es lógico discrepar de él y asumir que los otros piensan igual a él. Es difícil que la pura exposición temática logre el desacuerdo y la comprensión. Dice Nuthall “El conflicto y el desacuerdo propician el cambio, pero son la búsqueda de acuerdo, la eliminación de diferencias y el establecimiento de una comprensión mutua lo que crean el cambio cognitivo”²⁶. Es indispensable diseñar las clases permitiendo la interacción entre iguales, pues sólo así es posible el cambio cognitivo y por ende, el aprendizaje.

Así pues, a diferencia del paradigma cognitivo, que supone que el aprendizaje es individual y sucede en la mente individual, el paradigma sociocultural considera que es consecuencia de la interacción social. Aunque el cambio cognitivo y la comprensión suceden en la mente del estudiante, pues es él quien aprende, éste no es un sujeto aislado, ya que pertenece a un núcleo social, una comunidad y, por consiguiente, sus conocimientos son consecuencia del trabajo grupal, de la interacción entre los iguales, en donde los que tiene más conocimientos “enseñan” a los que no saben, los novatos. El aprendizaje se construye al interior de una comunidad en la relación entre expertos y novatos, en donde a partir de la interacción y la participación es posible la transferencia de conocimientos. En la transferencia se logra, además de la interiorización de conocimientos, la apropiación del conocimiento. Sólo a través de esta “apropiación participativa” es posible el desarrollo cognitivo²⁷.

²⁶ Graham Nuthall, *op. cit.* p. 32.

²⁷ *Ibid.*, p. 44.

3. Hacia una propuesta de educación moral en la ENP

3.1 Justificación de una educación moral en la ENP

Anteriormente, hemos analizado las características del programa de Ética y señalado sus limitaciones, una de las cuales es su falta de fundamentación pedagógica, sin embargo, el mismo programa señala la orientación que se debe seguir, mencionando la necesidad de incorporar una didáctica práctica que permita que los estudiantes adquieran el conocimiento por sí mismos. Para cumplir con esta indicación se elige el constructivismo como teoría pedagógica coherente con el programa y sus propósitos. Debido a esta elección teórica se expusieron en el capítulo anterior los elementos básicos del constructivismo cognitivo y sociocultural para comenzar a cimentar las bases de nuestra propuesta instruccional para impartir la asignatura. Pero al mismo tiempo, la teoría pedagógica y los propósitos señalados en el perfil de egreso del alumno de la asignatura nos abren el camino para convertir la asignatura en una educación moral. Los elementos que conforman las características de este tipo de enseñanza se exponen en este capítulo.

Los propósitos generales del curso de Ética descritos en el programa de estudio de la asignatura justifican que la orientación de su enseñanza sea la de una educación moral implementada en el aula. Si aceptamos que una de las características del curso sea orientar al estudiante para que asuma actitudes críticas y comprometidas ante sus acciones y la sociedad, se requiere que el curso de Ética sea un curso de educación moral que tenga como objetivo generar en los estudiantes el desarrollo y consolidación de la conciencia moral autónoma y crítica como medio para prepararlos para afrontar los conflictos de la vida social.

¿Pero por qué hablar de un curso de educación moral y no de uno de Ética, tal y como se llama la asignatura? ¿Será para destacar su carácter teórico, reflexivo sobre la conducta moral y, con ello, precisar que sus fines se restringen al ámbito conceptual? Pero si es así, ¿qué relación tiene el curso con los propósitos generales de la asignatura y cómo lograr su formación? ¿Cómo cumplir los cambios metodológicos propuestos en el programa en relación con el plan anterior? Y sobre todo, ¿es posible que los contenidos éticos justifiquen una formación moral, razón de ser de una educación moral? Consideramos que sí, y dedicaremos las siguientes líneas a precisar cómo el significado de distintos conceptos teóricos básicos permiten establecer una educación moral, vistos desde las diferentes tradiciones éticas, pues una sola es insuficiente para ello.

Si tomamos como punto de partida los propósitos generales del curso, así como el perfil de egreso de la asignatura, plasmados en el programa¹, para organizar el curso de educación moral, éste debe cumplir con los siguientes rasgos: desarrollar la capacidad intelectual mediante la reflexión crítica, fomentar la responsabilidad y las actitudes críticas ante la comunidad y ante sí mismo, educación en valores, búsqueda de la excelencia y realización personal. Comencemos con la fundamentación de cada uno de ellos.

A lo largo de la historia de la filosofía la Ética, ha tenido múltiples significados, asignados por los diferentes filósofos; sin embargo, éstos no se oponen entre sí, al contrario, se complementan y relacionan mutuamente; de éstos destacaré aquellos que fundamentan una educación moral. Etimológicamente la ética y la moral tienen sentidos muy parecidos, pues ambas aluden a una conducta que se adquiere mediante las acciones. Ética proviene del griego *ethos*, que significó en un primer momento el lugar donde habitan los animales, su guarida, posteriormente, designa la región de donde proceden los hombres. Con Heráclito el término cambia y alude al carácter inmodificable de la persona, y en este sentido, se entiende como destino, aquel don que los dioses conceden a los hombres y por lo cual, éstos son felices o desdichados. Y su sentido etimológico más actual corresponde al que le otorgó Aristóteles, que dice que el *ethos* es el carácter como resultado de los actos que el hombre realiza, éste se hace a sí mismo mediante sus propias acciones; la praxis tiene como consecuencia una *poiesis*. A diferencia de Heráclito, el carácter ya no representa el temperamento, que se tiene desde el nacimiento, sino el modo de ser o de vida que se va adquiriendo o apropiando mediante las decisiones propias. En este sentido, el hombre construye su propia vida, y hacerla es un arte, por eso su vínculo con la *poiesis*. La palabra moral, aunque procede del latín *mos* o *mores*, tiene un sentido similar al de ética, pues significa costumbre, y en otra de sus acepciones alude al de carácter o modo de ser².

Desde su etimología tanto la ética como la moral aluden a una conducta adquirida mediante el hábito, y el conjunto de éstos conforman el carácter. La ética supone la formación del carácter, como rasgo distintivo de la individualidad y expresión del estilo de vida, por esta razón esperamos que un curso de educación moral permita forjar un buen carácter en los estudiantes, cimentado en un conjunto de hábitos o virtudes como la justicia, la honestidad, etc., para vivir una buena vida y una sana convivencia o como señalan algunos filósofos el ser feliz. El estudio etimológico de la noción

¹ Véase páginas 17 y 21, donde aparecen los propósitos y perfil de egreso del programa de Ética.

² José Luis Aranguren. *Ética*. España, Alianza Universidad Textos, 1985, pp. 21–26.

de ética y moral nos muestra las implicaciones que tiene para un curso de educación moral. La formación moral debe ir encaminada a la reflexión sobre el carácter y la personalidad para generar y construir los hábitos acordes con un estilo de vida elegido conscientemente.

Por otro lado, la Ética se define como la disciplina filosófica que reflexiona sobre la conducta moral. Tiene la característica de ser teórica y realiza un análisis conceptual sobre los rasgos esenciales de dicho comportamiento; su finalidad es fundamentar, explicar y criticar la conducta moral. Los problemas que estudia son generales, abstractos y en la mayoría de los casos alejados de la práctica concreta, inmediata. No es una disciplina prescriptiva, ni señala lo que deben hacer los agentes morales en una situación determinada, sin embargo, puede incidir en las decisiones de las personas si su estudio genera la comprensión y un grado de conciencia para influir en los actos que realizan³. Sólo la reflexión sobre la problemática moral puede hacer que se tome conciencia sobre ella y se asuman actitudes críticas. Se espera que la teoría modifique la práctica, vía la comprensión teórica, digamos que se debe cumplir la tesis socrática de que el conocimiento de lo bueno implica necesariamente hacerlo, lo que supone que si alguien sabe lo que es malo debe evitarlo.

Si consideramos el anterior significado de la Ética podemos esperar que los estudiantes en un curso de educación moral reflexionen sobre su conducta moral e incida dicho acto reflexivo en la construcción de un carácter personal que ennoblezca su vida, o como dice Adela Cortina que sean “humanamente íntegros”⁴. Es decir, que a través de la reflexión los estudiantes encuentren principios de carácter general que fundamenten sus acciones y los orienten en la búsqueda de ser mejores para encontrar sentido a la existencia. Dichos principios bien pueden ser los valores morales que guíen la conducta. En este sentido, la reflexión debe estar encaminada a encontrar dichos criterios o valores universales. El campo de estudio de la Ética proporciona nuevas implicaciones sobre el desarrollo de un curso de educación moral.

Pero la Ética, en cuanto es una reflexión crítica sobre la moral, también permite la evaluación de las normas, principios y reglas que rigen a nuestra sociedad⁵. Pero la evaluación sólo es posible si hay la comprensión de las acciones. Por eso un elemento importante del curso de educación moral es lograr la comprensión de la estructura del acto moral, sobre todo las motivaciones y el significado de los actos. Esta afirmación supone una concepción antropológica del hombre, la cual considera a la

³ Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. España, Crítica, 1999, p. 21.

⁴ Adela Cortina. *op. cit.*, p. 16.

⁵ Mauricio Beuchot. *Ética*. México, Torres asociados, 2004, p. 5.

ética como constitutiva del ser humano. Asumimos la visión inmanentista del hombre presente en la obra de varios filósofos, como Nicol, Sartre, Aranguren, Savater⁶. De acuerdo con esta concepción el hombre tiene limitaciones biológicas, físicas, sociales, pero no se haya determinado del todo, sino que puede hacerse a sí mismo, construirse y darse su propio rostro. A pesar de que el hombre vive en una situación social determinada que le impone condiciones, puede transformar éstas y adaptarlas a sus necesidades. El hombre no se ajusta completamente a su medio, pues carece de los instintos o de la programación que poseen otras especies animales para adaptarse, por el contrario, tiene que adaptarlo y así satisfacer sus deseos. A esta capacidad del hombre manifestada en la incompletud se le llama libertad y es la condición ontológica de la estructura ética del hombre⁷.

El animal se adapta perfectamente al medio y se le llama justeza, el hombre debe adaptarlo a sus necesidades, y en ello consiste la justeza humana, ajustarse al medio para poder sobrevivir, debe elegir entre un conjunto de alternativas y hacer una de ellas posible como la mejor entre todas. En este sentido, la subsistencia depende de la capacidad de preferencia, siendo ésta la condición ética del hombre. Somos en la medida en que tenemos que elegir, y las elecciones nos conforman como seres humanos.

Si la condición ética es privativa del hombre y surge de la necesidad de adaptar la realidad para sobrevivir, un curso de educación moral, debe partir, en primer lugar de la realidad que el estudiante vive, de su contexto, de lo cotidiano. Por eso la primera actividad significativa es el informarse sobre ella, conocerla, ya que no se puede aspirar a desarrollar la conciencia y la personalidad moral si no partimos de este supuesto. En este sentido, las estrategias docentes deben recuperar experiencias lo más cercanas al contexto que viven los alumnos. No se puede aspirar a impartir un curso de educación moral de espaldas a la realidad, lo cual no significa que se renuncie a la influencia de las ideas en la construcción de la realidad, pues “la historia humana se construye también con ideas e ideales”⁸. Al fin de cuentas la ética tiene mucho de idealidad, en el sentido de construir una mejor vida a la que se vive, hacer es siempre una posibilidad de ser y vivir diferente y mejor a lo que hacemos.

⁶ Eduardo Nicol. *Psicología de las situaciones vitales*. México, F.C.E. 1975; José Luis Aranguren. *op. cit.*; Jean Paul Sartre. *El existencialismo es un humanismo*. México, Quinto Sol. 1994; Fernando Savater. *Ética para Amador*. México, Ariel, 1992. Así como de este mismo autor *Ética como amor propio*. España, Mondadori, 1988.

⁷ José Luis Aranguren, *op. cit.*, pp. 48–49.

⁸ Adela Cortina, *op. cit.*, p. 84.

Partir de la realidad supone situar el núcleo de las acciones morales en un contexto histórico-social al cual se pertenece. En este sentido, el curso de educación moral debe fomentar la responsabilidad y el compromiso ante sí mismo y la comunidad. Entiendo por responsabilidad como la capacidad de elegir y comprometerse con su elección⁹. Y es tan importante que sólo ha través de ella el hombre se crea y se inventa mediante sus actos “Responsabilidad es saber que cada uno de mis actos me va construyendo, me va definiendo, me va *inventando*. Al elegir lo que quiero hacer voy *transformándome* poco a poco”¹⁰. Ser responsable significa, por un lado, búsqueda de la realización personal, y por otro, compromiso ante los demás. El curso de educación moral tiene que pretender el desarrollo individual y el compromiso social. La reflexión ética debe lograr el autodescubrimiento de las cualidades y posibilidades de cada uno de nosotros para elegir aquellas que mejor permiten apropiarnos y realizarnos.

Ser responsable supone ser consciente y ser libre. Y la manifestación inmediata de la libertad es el reconocimiento de la autoafirmación ante lo impuesto socialmente. Por eso, una implicación para la educación moral es educar para ser un buen egoísta. Dice Savater “*Llamo egoísta al conatus autoafirmador del propio ser que constituye el nivel individual de la voluntad*”¹¹. El egoísmo es la virtud donde se manifiesta el primer deber moral de todo individuo, el querer ser. Mediante su comprensión y práctica se realiza el anhelo de bienestar y excelencia, base de toda relación social¹². El amor a los demás sólo es posible si existe el amor propio. La finalidad de vivir bien es el ser feliz, dice Aristóteles¹³, y sólo alcanzamos ésta mediante la ejercitación de nuestras cualidades, de nuestros hábitos y constitución de nuestro carácter. Ser feliz es llegar a ser perfecto en lo que somos potencialmente. La felicidad consiste en hacer realidad nuestras capacidades. Y éstas se forman a través de la virtud. Las virtudes son maneras de actuar que se crean mediante los hábitos, los cuales son resultado de un conjunto de acciones constantes y reiterativas. El conjunto de hábitos constituye el carácter, el cual se manifiesta en los actos realizados. Ser feliz es una conquista de la personalidad y un reflejo de la manera de ser, y no un estado momentáneo de placer y satisfacción.

Educar para ser feliz en la formación moral supone fomentar el sano egoísmo y sembrar anhelos de excelencia, felicidad y perfección. Mediante la autorrealización y elección del propio

⁹ Adolfo Sánchez Vázquez. *op. cit.* p. 104.

¹⁰ Fernando Savater. *Ética para Amador. op. cit.*, p. 117

¹¹ Fernando Savater. *Ética como amor propio. op. cit.*, p. 30.

¹² Victoria Camps y Salvador Giner. *Manual de civismo*. España, Ariel, 2001, pp. 21–23.

¹³ Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. España, Gredos, 2000, p. 26.

estilo de vida cobra significado la trascendencia de los actos. La reflexión ética, la elección deliberada sobre aquello que nos conviene, el compromiso ante nosotros y los demás, adquiere su real valor si permite la plena realización de la persona¹⁴.

La búsqueda de la felicidad y realización personal no se opone a la vida en común. Ya Aristóteles menciona que el hombre es un animal político, lo que significa que su verdadera naturaleza es social. El verdadero egoísta es aquel que reconoce la importancia de los otros en su proyecto personal, y no por ello renuncia a la vida en comunidad. La plena realización sólo se alcanza en comunión con los otros. Dice Victoria Camps que el vivir es convivir y éste es un arte, que requiere talento y creatividad para llevarlo a cabo. Por eso, una implicación de la educación moral es educar para vivir en comunidad, en formar cívicamente, o bien formar ciudadanos. El civismo enseña una “cultura pública de la convivencia que rige una determinada comunidad”¹⁵. Supone aceptar valores, reglas, normas y procedimientos que regulan las relaciones de los miembros de la comunidad y que posibilita la constitución de un mundo común. También supone aceptar los mecanismos para superar las diferencias, como es el establecimiento del diálogo y el consenso como principios fundamentales de la relación social.

La importancia de la comunidad en los proyectos individuales tiene varias consecuencias. En primer lugar, el reconocimiento del otro como confirmación de mi naturaleza humana. Afirma Savater que “La mayor ventaja que podemos obtener de nuestros semejantes no es la posesión de más cosas sino la *complicidad y afecto de más seres libres*. Es decir, la ampliación y refuerzo de mi *humanidad*”¹⁶. En segundo lugar, la aceptación de principios y reglas reguladoras de carácter universal. Primero, la aceptación de la regla de oro de la convivencia “No hagas a otros lo que no quieras para ti”. Y tomar como premisa básica de la convivencia el ponerse en el lugar del otro, antes de actuar. Posteriormente, el conjunto de normas morales y principios universales sobre los que descansa el edificio social¹⁷. Ya Kant ha señalado que la existencia de normas morales de carácter universal no se opone a las decisiones personales¹⁸. Además, siguiendo igualmente a Kant,

¹⁴ Adela Cortina, *op. cit.*, 112.

¹⁵ Victoria Camps y Salvador Giner. *op. cit.*, p. 14.

¹⁶ Fernando Savater. *Ética para Amador*, *op. cit.*, p. 134.

¹⁷ Victoria Camps y Salvador Giner. *op. cit.*, p. 28.

¹⁸ Immanuel Kant. *Crítica de la razón práctica*. Argentina, Lozada, 1977, pp. 24–25. En esta obra indica como toda máxima personal debe convertirse en ley universal, bajo la forma del imperativo categórico. Igualmente en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México, Porrúa, 1980, p. 39.

la relación con el otro se funda en considerar al otro siempre como fin y nunca como medio¹⁹. Lo que supone el reconocimiento irrestricto de la condición humana y de la existencia del otro. Por último, se busca el compromiso y la participación en la resolución de los conflictos de la comunidad, esto es, asumir actitudes responsables ante sí mismo y ante los demás. Que la violencia, la marginación, la drogadicción, la destrucción del medio ambiente, etc., sean también problemas propios y no sólo de los demás.

La educación moral posibilita también una educación en valores, esto es, educar para que las personas reconozcan sus valores, los ejerzan con respeto, los evalúen críticamente, en una palabra, educar para la autonomía, cualidad que no es inherente a la condición humana, al contrario, es un punto de llegada de la reflexión ética y la madurez de la conciencia moral autónoma y crítica. Educar en valores significa educar para que se tenga la capacidad de elegir aquellos valores que mejor expresan la excelencia y la calidad humana, aquello que representa el ideal de perfección humana.

Entiendo por valor aquello que es importante para el hombre, lo que es estimable, apreciable o admirable y que representa el fin de la acción²⁰. De acuerdo con Beuchot no es posible distinguir entre ambos, pues son los dos aspectos del bien, en el entendido de que el fin de los actos es siempre lo mejor o la felicidad. En cuanto se identifica con el bien, los valores no son otra cosa que las convicciones que nos impulsan a actuar en determinada dirección y nos sirven de guía, en este sentido, no pueden ser caracterizados como puramente intelectuales, sino que son una manifestación de las emociones, pasiones, deseos, reflexiones, etc²¹. Pero de todos los valores, ¿cuáles son los más importantes e indiscutibles que deben formar parte de la formación moral? Por un lado, se deben elegir aquellos valores que mejor vayan con uno mismo y que representen lo mejor de nosotros; en este sentido existen tantos valores como personas²².

Pero, por otro lado, se pueden documentar las propuestas de códigos de valores realizadas por los diferentes filósofos para orientar las acciones en pro del bien común, sin detrimento de la

¹⁹ Immanuel Kant, *Fundamentación...*, *op. cit.*, p. 44.

²⁰ Mauricio Beuchot, *op. cit.*, 124 – 126.

²¹ Lizbeth Sagols. *et. al. Ética y valores I*. México, Mc Graw Hill. 2004, p. 19.

²² Friedrich, Nietzsche. *La gaya ciencia*. España, Sarpe, 1985, p. 47–48. Afirma Nietzsche que lo que para unos puede ser benéfico para otros es perjudicial, y en cuestiones de moral es peligrosa la generalización.

individualidad²³. En la resolución del conflicto entre decidir si es más valioso lo individual o lo social, es importante señalar la propuesta de Beuchot respecto al dilema planteado, el cual señala la orientación a seguir en la presente propuesta. Dice el filósofo en su propuesta de ética analógica que se debe aplicar la *phrónesis* (prudencia) aristotélica y que dónde deben imperar los principios hay que aplicarlos, sin lesionar los derechos personales y que se debe buscar donde se pueda la realización personal sin confrontar los intereses grupales. Aplicar prudentemente el bien común y la práctica prudente de los ideales de vida²⁴.

Los valores se realizan a través de las virtudes, las cuales no son otra cosa que acciones que sirven de medio que nos permiten alcanzar lo valioso; se forma mediante los hábitos, las disposiciones o maneras frecuentes o habituales de actuar. Desde esta perspectiva, para alcanzar los fines propuestos es necesario formar actitudes positivas que se puedan convertir en virtudes. De acuerdo con Sagols, la virtud es la mejor manera de alcanzar la excelencia²⁵, y por lo mismo lo más difícil de someter a las necesidades sociales. Esto es, no se es virtuoso por obedecer las reglas y principios sociales, al contrario, se es virtuoso porque la virtud es una manifestación de nuestra fuerza interna, porque representa nuestro estilo de vida²⁶. Educar en valores significa que cada persona pueda encontrar su propio estilo de vida, significa formar personas autónomas, satisfechas consigo mismas, con ser lo que son, y que la Ética sea el arte de vivir bien, entendido como la realización personal, y que se haga realidad la frase de Píndaro: “Ojalá llegues a ser el que eres” o sea, se tú mismo realizando todas tus potencialidades²⁷. Sin negar los diferentes rasgos que justifican una educación moral, pues todos ellos se encuentran interrelacionados, es posible afirmar que su eje rector que se manifiesta como expresión de la personalidad es la formación de la conciencia moral autónoma y crítica. En las siguientes líneas explica esta idea.

Si ubicamos la descripción de la propuesta de educación moral, anteriormente descrita, en el salón de clase sería insuficiente la exposición clara, interesante, amena, dictada por el docente para comprender un tema, y a partir de esta comprensión una toma de conciencia crítica para modificar una actitud. No obstante, el desarrollo de la conciencia es labor individual, resultado de la

²³ Véase por ejemplo la propuesta de Platón en el diálogo de la *República*, o la Aristóteles en la *Ética nicomáquea*, la de Santo Tomás de Aquino en la *Summa Teológica*. O las realizadas por filósofos contemporáneos como la de Savater y Mauricio Beuchot.

²⁴ Mauricio Beuchot, *op. cit.*, p. 96–97.

²⁵ Lizbeth Sagols, *op. cit.*, p. 26.

²⁶ Fernando Savater, *Ética como amor propio. op. cit.*, p. 102.

²⁷ Carlos García Gual. Prólogo, en Marco Aurelio. *Meditaciones*. España, Debate, 2000, p. 10.

interiorización y la apropiación, no una consecuencia de la intencionalidad del proceso de enseñanza–aprendizaje.

El programa del curso de Ética establece propósitos que van más allá de la reflexión teórica, sin negar ésta, pues señala que los cambios importantes del Plan 96 en relación al antiguo Plan 64 son reducir al mínimo los conocimientos teóricos que el alumno debe saber en torno a la disciplina e incrementar las estrategias de aprendizaje que propicien una dinámica activa, participativa del alumno. En otras palabras, el programa de Ética prioriza los contenidos procedimentales y actitudinales sobre los declarativos. Cumplir los propósitos generales del curso requiere modificar la dinámica del aula y girar el centro hacia el alumno.

Si lo más importante del curso es el hacer y ser del alumno, más que el saber, entonces, ¿por qué no hablar de un curso de educación moral? Entendemos por educación moral la disciplina que tiene como objetivo la formación moral de los educandos, lo que significa que la orientación de la asignatura sea generar el desarrollo de la conciencia crítica como consecuencia de las estrategias didácticas empleadas en clase. Hacer de la Ética una educación moral supone priorizar la apropiación de actitudes sobre la reflexión moral. Si una de las preocupaciones básicas del programa de Ética es que los alumnos tomen conciencia de los valores universales y su importancia para la convivencia social, que reconozca su responsabilidad ante sus acciones y asuma compromisos acorde con sus actos, es importante diseñar un modelo de curso de educación moral que tome como eje central del proceso de enseñanza–aprendizaje una metodología que permita construir las disposiciones que configuran la conciencia moral autónoma y crítica.

La constitución y consolidación de la conciencia moral autónoma y crítica es el resultado, por una parte, de la interiorización del alumno y por otro, de la apropiación de la comprensión, la cual requiere de la dinámica del aula, de la comunicación y del diálogo con los iguales. Las estrategias de clase deben permitir la participación, la interacción, el diálogo intersubjetivo, la argumentación, la formación de juicios morales, la autorregulación. En otras palabras, el objetivo explícito de la asignatura es la formación moral de los alumnos. Dice Joseph María Puig que un modelo de currículum orientado hacia la educación moral debe cumplir tres características: considerar la conciencia autónoma del sujeto como necesaria para enfrentarse a la realidad; se

orienta a la construcción de destrezas que faciliten el desarrollo moral, y; propicie el desarrollo de una personalidad moral que capacite al individuo a la integración social²⁸.

La formación moral de los estudiantes como eje de la enseñanza supone afirmar que el propósito central de ella es consolidar la autonomía de la conciencia moral. Y con ello se afirma que es posible una intervención educativa directa que tienda a construir un tipo de conciencia moral en los sujetos que es caracterizada como autónoma. No se debe entender la conciencia moral como una estructura cognitiva que permite conocer y reconocer nuestros actos y sus consecuencias sino “como el conjunto de procedimientos que permiten determinar por sí mismo lo considerado como correcto y que conducen a sentirse voluntaria y personalmente obligado a cumplirlo”²⁹. La conciencia moral tiene un sentido funcional que permite un hacer, y en la medida que es procedimental se manifiesta en una serie de acciones y no sólo la introspección, acciones que forman un estilo de vida. Esta formación moral que se pretende constituir mediante la intervención pedagógica se logra gradualmente a lo largo del curso y en función de la edad de los estudiantes.

De acuerdo con Puig es posible la organización de un curso de educación moral si se cuentan con tres elementos: propósitos de la asignatura, contenidos temáticos y la metodología apropiada³⁰. El programa de Ética cuenta con los tres elementos, sin embargo, la metodología no es adecuada para el cumplimiento de los propósitos, lo que justifica, de alguna manera, la propuesta del presente trabajo.

El curso de Ética se imparte en el segundo año de la preparatoria a jóvenes que fluctúan entre los 16 y 18 años. Por su edad se encuentran en una etapa de la adolescencia, que puede ser la final, en la cual su desarrollo moral coincide con la búsqueda de la autonomía moral y la elección de valores. Según Piaget y de acuerdo con la edad y la caracterización que hace de sus estadios de evolución moral, los jóvenes han transitado de la heteronomía a la autonomía³¹, y para Lorenz Kohlberg se encuentran en la etapa posconvencional³². Para la psicología general presentan las siguientes características: son menos impulsivos y más realistas, con deseos de independencia, abiertos a la comunicación, gregarios, valoriza altamente la amistad, tiene más confianza y

²⁸ Joseph Ma. Puig Rovira. *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Páidos. España, pp. 25–26.

²⁹ *Ibid.*, p. 27.

³⁰ *Ibid.*, p. 15.

³¹ Jean Piaget. *El criterio moral en el niño*. España, Fontanella, 1977, p. 57–58. Sin embargo, dicho tránsito no estará determinado en todos los individuos, al margen de su práctica social. Dice Piaget “no podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino sólo fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite para cada nuevo conjunto de reglas o cada nuevo plan de conciencia o de reflexión” p. 71.

³² Lawrence Kohlberg. *Psicología del desarrollo moral*. España, Descleé de Brouwer, 1992, pp. 187–188.

seguridad en sí mismo, domina mejor sus emociones, abierto a la crítica y de ser posible deseando la autonomía e independencia moral³³.

Debido a las características que presentan los jóvenes que deben cursar el 5º año de preparatoria se favorece el trabajo grupal, cooperativo y colaborativo. Dice Piaget que las características de la moral heterónoma son que los individuos sustentan una moral de la autoridad, con sometimiento a la regla y la obediencia, donde existe un respeto unilateral, mientras que la moral autónoma se caracteriza por el respeto mutuo y la cooperación, lo que implica el desarrollo de la igualdad y el surgimiento de la justicia distributiva, circunstancias propicias para el desarrollo de la conciencia moral autónoma³⁴.

Kohlberg, por su parte, divide el desarrollo moral de los jóvenes en tres estadios, preconvencional, convencional y postconvencional y cada uno de éstos los subdivide en dos. Por la edad de los estudiantes se encuentran en la última etapa del nivel convencional y tal vez, algunos en la primera del postconvencional. Los tres niveles de evolución moral son tres diferentes maneras de entender la relación entre la conciencia, la norma y la sociedad. En el nivel preconvencional, los individuos todavía no reconocen ni entienden la existencia de las normas y reglas morales. El nivel convencional se caracteriza porque los sujetos elaboran juicios de valor y aceptan las normas morales desde la perspectiva del grupo social al cual pertenecen, supone la aceptación de todos los principios morales que subyacen a las normas morales; impera principalmente el principio de autoridad. En el nivel postconvencional, el joven supera el establecimiento de reglas sociales y busca principios universales que rijan su conducta. Puede significar oposición, crítica o aceptación hacia las reglas morales, pero refleja compromiso ante la sociedad y ante sí mismo. Su visión de la moral va más allá del grupo y la conformidad³⁵.

Si atendemos a la caracterización que realiza Kohlberg de la evolución moral, los estudiantes de la preparatoria de 5º todavía no tienen una moral autónoma consolidada. Su moral depende de la comunidad y distintas reglas y valores son aceptados de acuerdo con las nociones que le inculca el grupo social. El deber se determina por el cumplimiento de los compromisos contraídos, pues el orden social se considera importante. Al final de esta etapa la moral se vuelve más subjetiva y personal y los valores que elige son relativos. Un aspecto importante al estar en el estadio 4 es la aceptación de la cooperación y participación en el entorno social para la solución de los conflictos,

³³ Maite Garaigordobil. *Intervención psicológica en adolescentes*. España, Pirámide, 2000, p. 26.

³⁴ Jean Piaget, *op. cit.*, p. 270–271.

³⁵ Lawrence Kohlberg, *op. cit.*, pp. 187 y ss. Véase también Apéndice A, pp. 571–587.

es decir, el reconocimiento del diálogo y el consenso para la superación del desacuerdo y establecimiento del acuerdo. Predomina la noción de justicia distributiva para la solución de los conflictos³⁶. Pero al iniciar el nivel postconvencional asume las necesidades de la colectividad y en caso de conflicto moral entre lo personal y lo social opta por lo social. Reconoce la importancia del diálogo y el consenso como recursos organizativos para dirimir conflictos morales, sin embargo, otorga más importancia a los principios sociales universales para resolver las diferencias. Obedece la ley y acepta valores universales, por ejemplo se convierte en un defensor de los derechos humanos y la noción de justicia distributiva gira alrededor de ellos, superando así el relativismo del estadio anterior³⁷.

Si atendemos a la descripción que realizan Piaget y Kohlberg sobre la evolución moral de las personas, podemos afirmar que los alumnos que cursen Ética en la ENP tienen la madurez necesaria para consolidar una moral autónoma crítica a través de la intervención dirigida o intencional de las actividades del aula. Plantear la posibilidad de concebir el curso de Ética como el de una educación moral supone concebirlo como un curso de apoyo para que los alumnos construyan su personalidad bajo la perspectiva de los ideales del Artículo 3º de la Constitución, así como de los propósitos y finalidades de la Filosofía en el currículum de la ENP, plasmados en el perfil de egreso de los estudiantes. Si bien es cierto, la personalidad es resultado de la constitución individual, es posible intervenir didácticamente en su formación y consolidación.

¿Por qué es posible diseñar didácticamente un curso de educación moral a partir del curso de Ética? En primer lugar, la Ética es rabiosamente social, pues la moral se construye en la relación con los otros, de ahí que es imposible hablar de normas, responsabilidad, valores, libertad, como producto de la conciencia individual, creadas en la soledad, en el aislamiento, por el contrario, la esencia de la moral se forma en la alteridad, en y por los otros, ser moral significa ser social, como dice Aristóteles un hombre que no convive con los demás y no necesita de los demás, o es Dios o una bestia³⁸. En este sentido, dice Puig que “La construcción de la personalidad moral es una obra compartida, hecha junto a otros, e impulsada por guías de valor que la orientan, aunque nunca la determinan completamente”³⁹. O se podría ver desde otro punto de vista, los problemas éticos han rebasado el plano puramente académico y forman parte de la vida diaria, de tal modo, que se vive

³⁶ *Ibid.*, p. 580.

³⁷ *Ibid.*, p. 583.

³⁸ Aristóteles, *Política*. España, Alianza Editorial, 1986, p. 44.

³⁹ Joseph Ma. Puig Rovira. *La construcción de la personalidad moral*. España, Paidós, 1996, p. 10.

una ética intersubjetiva, más que individual. Este tránsito de una a otra ética, según Adela Cortina se debe a tres razones: las acciones dejan de ser individuales para situarse en el plano de la colectividad, se viven los valores sólo en nuestra relación con los demás y ser una disciplina racional y al ser la razón netamente intersubjetiva⁴⁰.

En segundo lugar, la educación por definición tiene un carácter formativo, es la encargada de modelar un perfil específico de personalidad fincado en ideales y que se desarrolla según ciertos propósitos. Es difícil separar educación y formación, del mismo modo como es imposible separar ésta de la moral. Se considera que la moral es la segunda naturaleza humana que se adquiere en la vida social, en las relaciones con los otros, y a pesar de los otros. Y al igual que la educación forma y modela a las personas, dotándolas de una identidad. ¿Por qué, entonces, no hacer coincidir ambos objetivos a través de la educación moral? ¿Por qué dejar al margen de la planeación didáctica la incidencia en la moral, si es posible que en la relación educativa intervengan elementos morales, sin que el docente lo especifique? ¿No será mejor intervenir intencionalmente en la difusión de principios y valores morales, en vez de dejarlos al azar y deducción individual del alumno? Si la educación es formativa debe crear valores, hábitos, actitudes que coadyuven a la formación de la personalidad, al igual que la moral. Si se quieren formar individuos como lo señalan los ideales de la educación, se requiere incidir en la personalidad en su conjunto y no de manera fragmentaria. Supone desarrollar la conciencia moral crítica, y la autonomía del educando, contando con la participación activa de éstos y de los docentes.

Uno de los problemas que surgen cuando se habla de educación moral es el del adoctrinamiento. Se afirma que al educar moralmente se adoctrina a los jóvenes y se impide su libertad de elección. Relacionado con este problema se haya el de la neutralidad de las ciencias sociales. Se llega a afirmar que las ciencias humanísticas no son ciencias porque no pueden ser neutrales y se afecta su objetividad, perdiendo con ello su carácter científico. Los juicios que emiten las ciencias sociales son subjetivos y carecen de valor de verdad y rigor. Sin embargo, es difícil y sobre todo en el campo de la ética que no se hagan valoraciones en el momento de analizar un problema moral. Debido a la imposibilidad de la neutralidad ideológica en cuestiones morales se sostiene que en el campo ético es imposible la educación moral, pues no se educa y sólo se adoctrina.

⁴⁰ Cf. Adela Cortina. *op. cit.*, pp. 52–55.

El término de neutralidad se haya emparentado con la noción de imparcialidad y objetividad, rasgos que caracterizan a la ciencia y, se opone a términos como parcialidad y subjetividad, rasgos que identifican a una ideología. El problema de la neutralidad se sitúa en un contexto más amplio, que es la discusión sobre la objetividad de las ciencias sociales, aun más, la polémica sobre lo qué es la ciencia⁴¹. De acuerdo con Adam Schaff se entienden tres sentidos de objetivo: lo que procede del objeto, lo que es válido para todos y, por lo tanto, representa un conocimiento de validez universal; y lo que carece de emotividad y, por consiguiente, de parcialidad⁴². El término se opone a subjetivo, que designa lo que proviene del sujeto, lo válido para el individuo y, por último, lo que contiene emotividad. En el plano de la ciencia se entiende que lo objetivo es la expresión de lo científico y no es una manifestación del sujeto que conoce la realidad, al contrario, es una caracterización de los hechos tal cual son. En otras palabras, las teorías, leyes, explicaciones científicas reproducen la realidad tal como es y ésta se representa en los conceptos teóricos que se han construido ex – profeso para ello.

Estas afirmaciones suponen que dentro de las teorías no se hallan los puntos de vista del sujeto que crea la teoría, como son las valoraciones, ideales, aspiraciones, intereses, etc. Sino, por el contrario, se asume que dentro de estos enunciados se encuentran las ideas del propio sujeto, la teoría se ve reducida a ideología. Dice Sánchez Vázquez que la ideología es “un conjunto de enunciados que apuntan a la realidad y a problemas reales y entrañan explícita o implícitamente una valoración de ese referente real. [...] Comprende juicios de valor, recomendaciones, exhortaciones, expresiones de deseo, etc.”⁴³. Supone concebir a la ideología como “falsa conciencia” y pensamiento falso, erróneo.

Sin embargo, la noción de ‘ideología’ tiene otro contenido semántico, en el cual no es una falsa conciencia. Sánchez Vázquez realiza, en el texto antes citado, una defensa del concepto ‘ideología’, la cual consiste principalmente en argumentar que cualquier científico social elabora sus teorías enmarcado en aspectos ideológicos, que no pueden ser sustraídos de la persona y que determinan su enfoque o perspectiva, desde la cual estudia la realidad. Afirma: “Son ellos los valores como elemento fundamental de una ideología en cuanto que colorean sus ingredientes

⁴¹ Para conocer el desarrollo y tener una visión amplia del problema ver J. M. Mardones y N. Ursua. *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. México, Fontamara. 1993.

⁴² Adam Schaff. *Historia y verdad*. México, Grijalbo. 1974, p. 101.

⁴³ Adolfo Sánchez Vázquez. “La ideología de la ‘neutralidad ideológica’ en las ciencias sociales”, en *La filosofía y las ciencias sociales*. J. L. Balcárcel, et. al. México, Grijalbo, 1976, pp. 293–294.

teóricos y nutren los fines e ideales que guían la acción⁴⁴. En otras palabras, la determinación del objeto de estudio del científico, el método elegido, los problemas que estudia, los conceptos empleados, en una palabra, el sentido de su práctica no puede ser desligada de aspectos ideológicos. Por lo tanto, no existe una total independencia de la ideología de la ciencia social. Entonces, ¿por qué aceptar la existencia de la neutralidad ideológica en la ciencia? Para negar la responsabilidad y el compromiso del científico ante las consecuencias morales, políticas, sociales, de las teorías enarboladas o puestas en práctica⁴⁵. La ideología no es necesariamente una noción falsa. Se entiende también como un conjunto de ideas acerca del mundo y la realidad, que responden a intereses de clase y tienen vigencia en un contexto determinado, y que sirven de guía a la acción y pretenden justificar una conducta o comportamiento. La objetividad y la ideología tienen relación en un contexto que compete a la teoría del conocimiento, en el cual es imposible separarlas, es decir, se es objetivo a pesar de la carga ideológica de las teorías y, es imposible la pureza ideológica.

También se relaciona la neutralidad con la imparcialidad. Para establecer la relación que se establece entre ambos términos, Trilla se apoya en el concepto de beligerancia. Afirma que una postura neutral es “aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás” y llama beligerante “aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás”⁴⁶. Somos beligerantes cuando emitimos un juicio que se supone valoramos sobre otras opciones, desde nuestra perspectiva e interés, por el contrario, la neutralidad supondría que no entra en competición con otras afirmaciones y es la única posible y que además en nuestro juicio no intervienen aspectos valorativos. Este significado de neutralidad lo acerca a imparcialidad, pero no lo identifica, pues se puede ser imparcial, reconociendo la carga valorativa en el juicio, sólo sustrayendo del mismo los prejuicios e intereses que pueden perjudicar a otros.

En el terreno de la educación moral, el profesor debe ser neutral e imparcial respecto del planteamiento del problema, la narración de la controversia y la metodología empleada, del mismo modo tampoco “evaluará la objetividad de los argumentos o de las pruebas que aducen las partes

⁴⁴ *Ibid.*, p. 300.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 308. Dice “la neutralidad ideológica es imposible, ya que la ideología influye o se hace presente, en un sentido u otro, en el surgimiento de una teoría, en la búsqueda de la verdad, en el contenido interno de la teoría misma y en el uso o función práctica de la ciencia social”, p. 312.

⁴⁶ Jaume Trilla. *El profesor y los valores controvertidos*. España, Páidos, 1992, pp. 19–20.

que intervienen en la controversia”⁴⁷. El docente que interviene pedagógicamente inevitablemente es no neutral, pues su carga ideológica, concepción de educación, papel de la enseñanza, etc., permea su orientación y planeación. En la elección de las estrategias de aprendizaje, por ejemplo, diseñar dilemas morales, se manifiesta su intencionalidad. Pero debe ser neutral en la manifestación de la resolución del conflicto por sobre la de los estudiantes, pues su imparcialidad es la de facilitar la creación de conflicto cognitivo, que permita la toma de postura personal para adquirir un grado de conciencia sobre el sentido moral que se posee y coadyuvar a la formación de la conciencia moral autónoma. Como docente se es tanto neutral como beligerante y no se puede renunciar a los extremos.

Por último, si relacionamos neutralidad con adoctrinamiento se manifiesta también la intencionalidad docente. Se entiende por doctrina al “conjunto enlazado de opiniones que pueden enseñarse”⁴⁸. Se considera que este conjunto de ideas, al estar petrificadas por existir al margen de las condiciones que la vieron nacer, se oponen al pensamiento propio y sólo se busca su adhesión a ellas y no su crítica y cuestionamiento, las ideas son transmitidas de generación en generación, no son discutidas y aceptadas con sumisión. En este sentido, se piensa que en una clase de educación moral el docente se convierte adoctrinador de las conciencias juveniles, impidiendo su pensamiento y acción. Dice Cortina que se “pretende transmitir unos contenidos morales con el objetivo de que el niño los incorpore y ya no desee estar abierto a otros contenidos posibles; pretende, en definitiva, darle ya las respuestas y evitar que siga pensando...”⁴⁹. Esto sería cierto si partimos de la premisa de que la educación tradicional predomina en el aula, pues una de sus características es verticalidad de la autoridad, sustentada en la personalidad del docente. Una educación moral basada en este modelo educativo conduce a la heteronomía de la moral, impidiendo libertad, crítica, desarrollo de autonomía.

Educar moralmente, por el contrario, se propone “que el niño piense moralmente por sí mismo cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos y decida desde su autonomía que quiere elegir”⁵⁰. Educar y adoctrinar son polos opuestos de la enseñanza, con objetivos distintos, pero que en circunstancias determinadas han coincidido y generado desconfianza sobre una educación moral. Aquellos que cuestionan la posibilidad de una formación moral desde el

⁴⁷ *Ibid.*, p. 28.

⁴⁸ Luis Villoro. *El concepto de ideología y otros ensayos*. México, FCE, 1985, p. 146.

⁴⁹ Adela Cortina, *op. cit.*, p. 71.

⁵⁰ *Idem.*

aula, sostienen que la intencionalidad presente en la educación moral de los agentes morales, sean niños o adolescentes anula por completo su capacidad de juicio crítico.

Afirman los detractores de este tipo de educación que la mejor opción es dejarlos libres para que decidan por sí mismos y no tratar de influir en sus decisiones y actos mediante juicios. Olvidan que la educación, sea formal o informal tiene pretensiones de formación y subyace en sus fines una intencionalidad, y que por ello influye de una u otra manera en los agentes morales, sea porque se orienta el camino a seguir o porque no se afirma nada. De una u otra manera, es imposible la neutralidad ideológica. Y si es así, que de una u otra manera influimos en los demás porque no tratar de hacerlo intencionadamente, propiciando pedagógicamente la capacidad de pensar y decidir por ellos mismos. Se debe educar para desarrollar la razón y la autonomía, según Savater. Y entiende a la razón no como una facultad innata con la cual se nace, sino un producto social, que permite que la persona sea autónoma. Es imposible desligar razón de autonomía, son nociones complementarias. La importancia de educar radica, no en la transmisión de la información, sino que posibilita la capacidad de conocimiento (ordenar, relacionar, criticar o discernir dentro de un tema determinado, [...], de continuar uno mismo el aprendizaje”⁵¹.

Por otro lado, afirma Adela Cortina que “es fundamental educar a los niños para la autonomía, de modo que sean capaces de pensar, juzgar y decidir por sí mismos”⁵². Y si se quiere formar al núcleo de estudiantes bajo un conjunto de valores universales, dado que con ello se fortalece la autonomía y su participación en la comunidad, se mejora la convivencia y el desarrollo personal, propiciando la libre elección, es insostenible tachar la educación moral como adoctrinamiento. Educar para la autonomía es “optar por valores que nos humanizan, que nos hacen personas”⁵³, y ser persona es estar abierto a la alteridad, al diálogo, al compromiso, a buscar en los otros lo que los hace humanos, para que me devuelvan también mi condición humana.

De alguna manera el problema de la neutralidad ideológica, independientemente de los términos empleados tiene relación con el problema ético de la falacia naturalista. Ésta consiste en pasar de los hechos a las valoraciones, del ser al deber ser, sin ninguna mediación lógica, pues no existe regla lógica que permita dicho cambio, es decir, cambiar los enunciados puramente

⁵¹ Fernando Savater. “Potenciar la razón”, en *Cero en conducta*, Año 14, N° 48, Educación y Cambio, México, 2000, p. 16.

⁵² Adela Cortina, *op. cit.*, p. 72.

⁵³ *Ibid.*, p. 73.

descriptivos a enunciados prescriptivos⁵⁴. Por ejemplo la frase descriptiva ‘Pedro mató a 3 personas’ conlleva la prescripción ‘No se debe matar a las personas’, otro ejemplo sería ‘María prometió ayudar a los niños’, frase que supone el deber ‘María debe ayudar a los niños’. Se es falaz por atribuir valor a un enunciado descriptivo, por lo que se sostiene que toda descripción debe ser neutral, sin un rasgo de valoración. Sin embargo, Beuchot afirma que de acuerdo con la filosofía pragmatista del lenguaje no existen enunciados descriptivos que sean neutrales y que no contengan alguna valoración, que la descripción tiene implícitamente valoraciones y prescripciones y que al formular estos enunciados se hace explícito lo que ya estaba contenido en la descripción. La superación de la falacia naturalista significa justificar teóricamente la existencia del valor moral como elemento esencial de la ética.

⁵⁴ Mauricio Beuchot, *op. cit.*, p. 84.

3.2 Estrategias didácticas para promover la educación moral

La selección de las estrategias didácticas de la presente propuesta de diseño curricular tienen como trasfondo pedagógico la teoría cognitiva y sociocultural del aprendizaje, que entre sus objetivos se encuentra el propiciar la aplicación de éstas para que permitan aprendizajes significativos, esto es, que representen prácticas educativas auténticas, entendiendo como estrategia auténtica a aquella actividad más cercana al contexto social y vivencial (experiencial) del alumno y que por lo mismo lo involucra de manera activa en el desarrollo de la misma. Se entiende a la estrategia didáctica como “un plan, un curso de acción, procedimientos, o actividades secuenciadas que orientan el desarrollo de las acciones del maestro y del alumno y que conducen al logro de un objetivo”⁵⁵. En este sentido, su aplicación constituye el elemento central de la planeación para el logro de los objetivos y, por lo mismo, su selección requiere una reflexión cuidadosa, pues a partir de ellas se puede promover el aprendizaje.

Las acciones que contiene la estrategia didáctica se refieren tanto a las que realiza el docente como a las de los estudiantes, de este modo, el docente tiene que planificar las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje. Las de enseñanza se refieren al conjunto de actividades que tiene que realizar el docente para propiciar aprendizajes en el aula, mientras que las de aprendizaje se refiere a las actividades que realizan los alumnos para alcanzar el conocimiento. Dice Díaz Barriga que son los “procedimientos que un alumno emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”⁵⁶. Son actividades que tienen que realizar los alumnos pero planeadas y diseñadas por los docentes. En este sentido, se puede afirmar que el aprendizaje es intencional y responde a la visión que tiene el docente del proceso de enseñanza– aprendizaje y lo que representa para él como proyección de su actividad.

Las estrategias seleccionadas, además, deben promover un aprendizaje colaborativo, cooperativo, es decir, prácticas que fortalezcan la apropiación social del conocimiento, que promuevan la interacción social como medio de aprendizaje. En la presente propuesta didáctica es importante poner en práctica en el aula estrategias de participación activa de los alumnos, por dos razones, primero, por la teoría pedagógica en la cual se sustenta la propuesta, la segunda, por la

⁵⁵ Etty Estévez. *op. cit.*, p. 93.

⁵⁶ Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *op. cit.*, p. 234.

naturaleza del objeto de estudio, la moral y los fines que se propone desarrollar en los estudiantes, consolidar la conciencia crítica y autónoma.

La propuesta didáctica propicia el aprendizaje de tres tipos de conocimiento: hechos y conceptos, habilidades, valores y actitudes. Para lograr el aprendizaje en los tres campos se deben diseñar estrategias apropiadas para cada tipo de conocimiento, siendo las de mayor relevancia y aplicación las que promuevan la educación moral, pues éstas promueven habilidades y actitudes, pero sería inadmisibles descuidar las estrategias para el dominio cognitivo, así como aquellas que logran la interacción social y favorecen ambientes adecuados en el aula.

Existen un grupo de estrategias de aprendizaje apropiadas para promover la educación moral, incluyendo aprendizajes colaborativos y cooperativos y que al mismo tiempo permiten la adquisición y dominio de conocimientos declarativos. Hay otras estrategias que sólo son recomendadas para el dominio cognitivo de los conocimientos declarativos y promueven dominio conceptual. Y otro grupo de estrategias que facilitan la apropiación del conocimiento al generar ambientes de clase interactivo. En la presente propuesta se emplean tres tipos de estrategias didácticas: cognitivas, organizativas y propias de la educación moral.

Las estrategias cognitivas son necesarias para el dominio y cambio cognitivo y son aquellas que nos apoyan para el logro de los objetivos declarativos y procedimentales; pretenden desarrollar los procesos de pensamiento. Mientras que las estrategias de organización sólo pretenden crear un clima favorable para el aprendizaje⁵⁷.

Las estrategias organizativas son importantes en un curso de educación moral porque permiten el desarrollo de las actitudes en los estudiantes. Representan la forma en la que se realizan las actividades dentro del aula, las cuales pueden ser individuales, en pareja, grupales y en equipos. Las estrategias organizativas más importantes son: la interacción, la comunicación, los grupos cooperativos, la socialización grupal, el intercambio de experiencias, el trabajo individual y el estudio independiente⁵⁸.

Las estrategias cognitivas promueven el dominio contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Existe una diversidad de estrategias y clasificaciones; son un ejemplo de estrategias cognitivas el procesamiento de la información, activación de conocimientos previos, activación de la creatividad, activación de procesos cognitivos, etc., cada una de las cuales incluye un grupo de

⁵⁷ Etty Estévez, *op. cit.*, pp. 94–95.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 96.

estrategias específicas. Para su descripción seguiremos la clasificación que realiza Estévez⁵⁹ y la complementaremos con la que realiza Díaz Barriga. Se clasifican en cuatro familias: de organización, espaciales, de puente y multipropósito.

1. *Estrategias cognitivas de organización*. Son aquellas que permiten organizar y clasificar la información. El dominio de información apropiado por los estudiantes es superficial, pues solo aporta características y rasgos generales del tema, así como la realización de procedimientos sencillos. Se dividen en: lineales/espaciales y de clasificación. Entre las lineales tenemos las narrativas, de procedimientos y de exposición. En las de clasificación se encuentran las estrategias taxonómicas, la tipología y la clasificación multipropósito. Este grupo de estrategias serán poco usadas en nuestro diseño instruccional.

2. *Estrategias cognitivas espaciales*. “Consisten en patrones por medio de los cuales puede organizarse visualmente la información”⁶⁰. Son llamadas también estrategias de organización gráfica. Se dividen en gráficas de recuperación 1, gráficas de recuperación 2, mapas y redes conceptuales.

a) *Gráfica de recuperación tipo 1*. Es una matriz de dos entradas que permite ubicar la información en las celdas que se forman. La información se refiere a hechos, datos, cifras, conceptos, descripciones, etc. Tiene tres variantes: matriz, problemas/solución y objetivos/acciones. Son llamados también cuadro sinóptico. Es importante esta estrategia para activar los procesos mentales básicos (observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento y clasificación jerárquica) y un proceso integrador, el análisis.

b) *Gráfica de recuperación tipo 2*. Es igualmente una matriz como la gráfica de tipo 1, pero la información que se coloca en las celdillas se basa en la interpretación o en las inferencias realizadas. Activa los procesos básicos, los procesos integradores (análisis, síntesis y evaluación) y el proceso de inducción – deducción.

c) *Mapas y redes conceptuales*. Consiste en colocar los conceptos principales de una lectura en una estructura visual se conectan los conceptos mediante líneas estableciendo relaciones jerárquicas entre ellos. Las redes conceptuales o semánticas son parecidas a los mapas, pero no se organizan por niveles jerárquicos y, su estructura más familiar es la llamada de araña,

⁵⁹ Etty Estévez, *op. cit.*, p. 95 y ss. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *op. cit.*, p. 142. Sobre todo el capítulo 5.

⁶⁰ Etty Estévez, *op. cit.*, p. 100.

donde un concepto central tiene distintas ramificaciones. Se pueden emplear para aprender cualquier tipo de contenido.

3. *Estrategias cognitivas puente*. Consisten en conectar los conocimientos nuevos con los conocimientos previos. Son el organizador previo, la metáfora y la analogía y las gráficas de recuperación.

a) *Organizador previo o avanzado*. Consiste en un pequeño texto elaborado por el profesor que resume lo visto anteriormente en clase y describe de manera general el tema nuevo.

b) *Metáfora y analogía*. Sirve para “trasladar el significado de una idea, concepto, procedimiento a otra idea”⁶¹. Permite mediante esta conexión relacionar el conocimiento nuevo con los conocimientos previos que poseen los estudiantes.

4. *Estrategias multipropósito*. Se forma de varios tipos con distintos fines. Éstas son:

a) *Refuerzo*. Son actividades que ayudan a procesar la información en la memoria de corto plazo. Entre ellas se cuenta la repetición, el repaso, revisión del material, resolver cuestionarios, parafrasear, resumir.

b) *Imágenes*. Son representaciones visuales de objetos o conceptos; consisten en pedir a los alumnos la representación mental de un concepto que se explique.

c) *Mnemónicas*. Son estrategias que sirven para recordar la información.

Entre las estrategias recomendadas para lograr el desarrollo de la conciencia se encuentran: clarificación de valores, ejercicios autobiográficos, discusión de dilemas morales ejercicios de role-playing, estrategias socio-afectivas, autorregulación, role-model, habilidades sociales, resolución de conflictos, procedimientos de la neutralidad activa, juegos de simulación, prosociabilidad, análisis de casos, prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales, aprendizaje en el servicio, aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos. Otras estrategias promueven el dominio cognitivo y la educación moral como la comprensión crítica, la construcción conceptual, método de proyectos, trabajo en equipos cooperativos, aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías. Otras estrategias favorecen el ambiente de clase como las habilidades comunicativas. Veamos la descripción de cada una de estas estrategias.

1. *Clarificación de valores*. Son una serie de actividades que están orientadas a que los estudiantes ejerciten la reflexión de manera consciente a través de un proceso de valoración. Mediante este

⁶¹ *Ibid.*, p. 110

sencillo procedimiento se pretende que el alumno tome conciencia y clarifique los valores que subyacen en sus valoraciones. La concientización permite la constitución de una identidad moral⁶².

El proceso de valoración tiene tres fases: selección de valores, estimación de ellos y su actuación. La primera comprende elección, revisión de alternativas y evaluación de las mismas. La segunda se refiere a la apreciación y disposición a afirmarla. La última fase comprende la acción conforme a la elección y repetición⁶³. Las tres técnicas más usuales para lograr la clasificación de valores son: preguntas clarificadoras y frases incompletas, hojas de valores y diálogos clarificadores. Pero existen otro tipo de ejercicios expresivos y dinámicos que tienen el mismo objetivo. Pueden ser considerados ejercicios expresivos las redacciones, la poesía personal, la mímica, los dibujos, las hojas de pensamiento, las hojas de revisión, los juegos de entrevistas, los trabajos con fotografía.

Independientemente de la técnica empleada para identificar valores, el docente tiene funciones claras para culminar con éxito la estrategia. Entre éstas se encuentra:

- Estimular al alumno a elegir libremente.
- Generar situaciones claras para realizar la elección.
- Ayudarle a descubrir su elección antes de elegir.
- Motivarlos a reflexionar sobre las consecuencias de su elección, así como para descubrir sus valores.
- Fomentar su actuación según sus propias ideas.
- Ayudarlos a descubrir sus actitudes más habituales.⁶⁴

Los beneficios que se obtienen al aplicar la estrategia es que los alumnos pueden desarrollar las siguientes habilidades: reconocimiento de los propios valores, asumir actitudes responsables y comprometidas, tomar decisiones concientes y autónomas, reconozcan los aspectos importantes de su vida.

2. *Ejercicios de construcción conceptual de valores.* Son las actividades diseñadas para la apropiación conceptual. Pretenden encontrar el significado usual de los valores de acuerdo con la práctica. Estos ejercicios se desarrollan en tres fases: explicación, identificación y modelado. La explicación consiste en una breve exposición realizada por los maestros o los alumnos sobre el valor a comprender, aproximando a los alumnos al significado del maestro. La identificación consiste en

⁶² Joseph Ma.Puig Rovira, *La educación...*, *op cit.*, p.140.

⁶³ Jesús Vilar. "Clarificación de valores", en M. Martínez M. y J. M. Puig. (comps.) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* Barcelona ICE/Graó, 1991, p. 35.

⁶⁴ Jesús Vilar, *op cit.*, p.40.

analizar el funcionamiento del valor en relación con otros en una situación conflictiva. Por último, el modelado se refiere a la reconstrucción del concepto del valor de acuerdo con los parámetros de beneficio, limitación y consecuencias que conlleva⁶⁵.

3. *Discusión de dilemas morales*. Son narraciones o relatos breves que plantean un conflicto entre dos valores que no tienen una solución única, o bien, la solución es ambigua. El dilema puede ser hipotético o real. Se considera hipotético cuando la situación que presentan es ficticia, tomadas de la literatura o de la imaginación. Son reales cuando presentan situaciones que acontecen en la vida cotidiana. Requiere que los alumnos reflexionen sobre el problema planteado, tomen una decisión sobre una de las alternativas, emitan su juicio moral y lo argumenten dando razones sólidas⁶⁶. Se pretende que a través del conflicto planteado, se genere incertidumbre en el código de valores del estudiante, provocando la necesidad de establecer nuevamente el equilibrio en un nivel de comprensión superior.

La propuesta didáctica de los dilemas morales se basa en la posibilidad de desarrollar la competencia comunicativa, lo que supone que es posible llegar a consensos a través del diálogo y construir actitudes de tolerancia, así como la posibilidad de la alteridad, de ponerse en el lugar del otro. En este sentido, un propósito de los dilemas es “situar al alumnado en un nivel de reflexión, análisis, y actitud crítica, tal que pueda adoptar posiciones morales encaminadas a formar y fomentar una actitud constructiva y equilibrada que le permita comprender aun más la comunidad a la cual pertenece”⁶⁷

Para que los dilemas funcionen en el aula, deben darse al menos tres condiciones importantes: el material elaborado para el alumno debe ser potencialmente significativo; los alumnos posean los conocimientos previos necesarios, lo que supone que en la planeación de la estrategia el docente debe conocer el desarrollo mental y moral de sus alumnos; y, que los alumnos realicen aprendizajes independientes a la direccionalidad del docente, sean capaces de aprender a aprender⁶⁸.

La aplicación de dilemas morales en el aula requiere condiciones previas: que el docente haya creado un buen ambiente de clase, como un clima de confianza, respeto, haber desarrollado en

⁶⁵ Joseph Ma. Puig Rovira. *La educación...*, op cit. pp. 148-149.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 163.

⁶⁷ José Cantillo Carmona. *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia, Nau Llibres, 1995, p. 10.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 12.

los alumnos la capacidad de escuchar y comunicar. El procedimiento para poner en práctica el dilema en clase es el siguiente: presentación del dilema, elegir una alternativa y expresarla ante el equipo, discusión del dilema entre distintos grupos y, por último, reflexión individual sobre el dilema y discusión. Es muy importante que antes de la discusión grupal, se realice una lectura individual y se obtenga una solución personal, debido a que se tiene la convicción de que “sólo el diálogo interno del alumno crea conflicto cognitivo”⁶⁹. También es importante la elaboración de un escrito, donde plasme dichas conclusiones, para que pueda comparar su primera impresión con las que tenga después de la discusión, en el entendido que el conocimiento y la comprensión se construyen socialmente.

Los beneficios que aporta para la educación moral de los alumnos son: desarrollo cognitivo del juicio moral y la argumentación, mejora el diálogo y la comunicación grupal, reconocimiento de la alternancia y de diferentes puntos de vista, propicia la tolerancia y la capacidad crítica. Pretenden fomentar una serie de capacidades en los alumnos tales como el autoconocimiento, la capacidad empática, compromiso a través del diálogo con la realidad concreta, así como la construcción racional y autónoma de los valores. Por otro lado, se espera que los alumnos conozcan los problemas éticos relevantes de la sociedad actual.

La estrategia de la discusión de dilemas es representativa del constructivismo, por varias razones; por un lado, pone como centro del aprendizaje a los alumnos, considera a los estudiantes como sujetos activos, capaces de construir sus propios aprendizajes, además propone aprendizajes integrales, ya que pretende que aprendan contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Por otro lado, adecua los aprendizajes al desarrollo cognitivo de los alumnos.

4. Ejercicios de role-playing. Son aquellas actividades donde dos o más estudiantes realizan una dramatización de un conflicto moral. Se basa en la capacidad que tienen los alumnos de asumir un rol o papel diferente y actuar como otra persona.

Esta técnica se basa en el desarrollo del role-taking que se entiende como la capacidad para asumir roles, entendiéndose ésta una capacidad básica para la educación moral. El procedimiento para llevarla a cabo consiste en:

- Crear las condiciones adecuadas en el aula, tales como confianza, respeto, capacidad de escuchar, crítica constructiva.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 34.

- Preparar la dramatización, la cual consiste en el establecimiento de roles, la distribución de papeles a representar, organización del escenario y vestuario, información sobre cada personaje, papel de los observadores, etc.
- Realización de la dramatización la cual consiste la puesta en práctica del paso anterior.
- Debates. Consiste en la reflexión y discusión de la dramatización, primero con los actores en relación con los sentimientos y emociones vividas y luego, con los comentarios de los observadores. Se culmina con una discusión grupal.

Hay varios ejemplos de role-playing entre los más importantes se haya el role-playing en la pizarra, la conferencia de prensa, la silla vacía, resolución de conflictos, historia problema, auto role-playing, role-playing múltiple. Los beneficios que reporta esta estrategia para los alumnos es que permite desarrollar las siguientes habilidades: para ponerse en el lugar del otro, para realizar inferencias, capacidad para la autocrítica y explorar emociones y sentimientos, mejorar la capacidad de escucha y la empatía, se potencia la capacidad de reflexión, el juicio moral y la argumentación así como la capacidad para resolver conflictos.

5. *Ejercicios de autorregulación.* Las actividades de autorregulación son importantes para el desarrollo de la conciencia moral autónoma, pues a través de ellas se transita de la heteronomía a la autonomía. La autorregulación es la capacidad de darse cuenta de los objetivos, metas y actos realizados. Se manifiesta el control sobre la propia conducta. El sujeto actúa en función de los deseos, necesidades, valores o parámetros autoimpuestos y considerados como deseables. Se pretende que a través de ella exista congruencia entre los actos y el pensamiento.

Pretender desarrollar la autorregulación en los alumnos requiere una serie de actividades constantes y, sin embargo, esto no asegura que realmente se adquiera la habilidad. El desarrollo de la autorregulación requiere la práctica constante de sus fases que son: determinación de criterios y objetivos que se consideren valiosos; realizar el proceso de autorregulación global y espontáneo y controlar cuidadosamente la autorregulación. Estas tres etapas se descomponen a su vez en ocho fases:

- Determinar conceptos valiosos. La autorregulación inicia con una toma de conciencia de las metas y objetivos que se pretenden alcanzar.
- Autorregulación espontánea. Es el proceso natural de orientación de la conducta para realizar los fines propuestos.

- Toma de conciencia del ámbito conductual conflictivo. Es el inicio de la autorregulación reflexiva y consiste en tomar conciencia de la discrepancia entre los actos realizados y los valores aceptados.
- Autoobservación. Consiste en observar la propia conducta como un espectador para que tome conciencia de ella y mejore aquellos aspectos que considere conflictivos.
- Autoevaluación. Consiste en la valoración y comparación de los rasgos observados y las metas y propósitos establecidos.
- Diseño y aplicación de planes de acción. Consiste en elaborar un plan para cambiar la conducta y seleccionar los medios adecuados para ello.
- Autorrefuerzo. Consiste en reforzar la conducta que se ha alcanzado mediante la autoobservación y autoevaluación. Este refuerzo es tal vez una recompensa, el reconocimiento público, etc.
- Aprender a regular la autorregulación. Consiste en dejar al alumno en control de su propia autorregulación. Cuando se han puesto una serie de actividades guiadas por el docente para que los alumnos tomen conciencia de la autorregulación se cumple esta última fase y no se requiere más guía y son ellos los encargados de llevar el proceso lográndose la transferencia⁷⁰.

Los beneficios que reporta esta estrategia son: mejorar la responsabilidad de la persona, el control interno y externo, la coherencia, la autoestima y la motivación, ayudar al equilibrio emocional, a autoevaluar la conducta y observarse, por último, consolidar la conciencia moral crítica.

6. *Ejercicios autobiográficos.* Son aquellos ejercicios que orientan al estudiante hacia su identidad, esto es que reconozcan lo que son, intereses, valores, metas y expectativas, con la intención que tengan claridad en sus actos y valores. La actividad consiste en pedir a los alumnos que hagan una redacción sobre un tema personal, por ejemplo: ¿Cómo te has sentido los últimos días? ¿Cómo eres y cómo te gustaría ser? ¿Qué cosas de tu vida te gustaría cambiar? Pueden ser escritos sobre el pasado, presente o futuro, sobre acontecimientos o estados de ánimo. Los escritos son leídos en pequeños grupos comentándose dificultades para la realización de la escritura posteriormente sobre el contenido de los escritos.

⁷⁰*Ibid.*, p. 222.

Esta estrategia permite conocer mejor a las personas y que se conozcan a si mismas. Ayuda a que los alumnos sean conscientes de los valores, promueve la autoconciencia, la apertura hacia los otros, la comprensión de la identidad, la crítica y la autocrítica sobre la autobiografía.

7. *Ejercicios de role-model*. Son actividades diseñadas para imitar la conducta o comportamientos de un modelo en una situación determinada. Los modelos realizan acciones o acontecimientos que representan valores o conductas reconocidas como valiosas⁷¹.

Los momentos que constituyen la estrategia son: presentación de la acción o del personaje, preguntas preparatorias, lectura de la actividad, realización de la actividad, discusión colectiva sobre el trabajo realizado y consolidación de la actividad. Es importante elaborar preguntas adecuadas que sirvan como detonante y motivación hacia la lectura.

Los beneficios de la aplicación de la estrategia son: ayuda a reconocer los valores morales, promueve el reconocimiento emocional y la crítica, favorece el diálogo y es un buen reforzamiento de conductas valiosas.

8. *Comprensión crítica*. Se le llama así a las actividades que promueven la comprensión y la autocrítica de una situación social que implica un conflicto de valores. La comprensión que se alcanza puede ser de dos tipos, descriptivo-argumentativa y la comprensión narrativa. La comprensión argumentativa busca razones para probar la explicación o tesis de una situación problemática. La comprensión narrativa busca la explicación de las acciones de los personajes, de la narración en novelas, cuentos, teatro.

La comprensión argumentativa acerca al estudiante a la comprensión de textos expositivos sobre un tema controvertido. Existen varias técnicas para su realización tales como confrontación y análisis de valores, escribir para comprender críticamente, hipótesis y comprensión crítica, confrontación de textos y diálogo de voces, docudramas y noticias periodísticas y análisis de conflictos. La comprensión narrativa busca la comprensión moral de las narraciones proporcionadas por el cuento, la novela y el teatro. Consiste en analizar los personajes, sus acciones, los dilemas que surgen en su actuar. Dentro de este tipo se incluyen otras variantes como la narración de historias personales y la entrevista sobre conflictos y elecciones morales.

Los beneficios que se obtienen son: promover la capacidad crítica, desarrollar el juicio moral y la argumentación y mejorar la comprensión de textos.

⁷¹*Ibid.*, p. 157.

9. *Actividades informativas*. Estas estrategias no se refieren a la utilizadas para comprender los hechos, conceptos y teorías, sino aquellos contenidos teóricos que son problemáticos en una declaración, testimonio, documento, ley, etc., que expresan posiciones personales de quien los emite. Consiste en una serie de actividades constituidas de preguntas, explicaciones, ejemplos, soluciones, etc. Ayuda a mejorar la comprensión y el juicio moral y la argumentación.

10. *Enfoques socioefectivos*. Estas estrategias pretenden desarrollar la sensibilidad ante situaciones morales significativas mediante vivencias y experiencias reales a través de la escenificación de situaciones conflictivas. Posteriormente, se realiza una reflexión y una precisión conceptual sobre las emociones sentidas, para lograr la reconstrucción teórica de los valores. Los pasos para realizar la estrategia son: crear el clima de clase adecuado, realizar la experiencia simulada, analizar y reflexionar sobre ella, precisar los valores y conceptos involucrados y transferir la experiencia a otras situaciones.

Los beneficios que se obtienen son: mejorar la comprensión crítica y la reflexión, promueve el juicio moral y la argumentación, desarrolla la sensibilidad moral, fortalece la comunicación, el diálogo y la apertura hacia los otros.

11. *Habilidades sociales*. Son el conjunto de actividades que promueven la convivencia social y la interrelación en tanto se pertenece a un ámbito social o una comunidad⁷². Pretenden intervenir pedagógicamente en la promoción, desarrollo y reforzamiento de conductas socialmente positivas y disminuir conductas inapropiadas⁷³. Se considera como habilidades sociales a las habilidades afectivas, habilidades para solucionar conflictos, habilidades para conjugar autonomía y aceptación de obligaciones, habilidades de autorregulación y autocontrol.

Para desarrollar las actividades sociales se requieren diferentes estrategias que se realizan en cinco fases: motivación mediante la información, modelado, representación, retroalimentación y generalización⁷⁴. La aplicación de la estrategia mejora la asertividad, promueve la comunicación, mejora la interacción social positiva, la adaptación al entorno social y el sentido de pertenencia a la comunidad.

12. *Procedimientos de la neutralidad activa*. Esta estrategia de aprendizaje parte del planteamiento de aprovechar el concepto de neutralidad ideológica para lograr la motivación sobre un tema e investigarlo. Consiste en plantear a los estudiantes un conflicto basado en un tema controvertido,

⁷² Isabel Carrillo. "Habilidades sociales", en M. Martínez y J. M. Puig, (comps.) *op. cit.*, p. 131.

⁷³ *Ibid.*, p. 132.

⁷⁴ Joseph Ma. Puig Rovira, *La educación moral en la escuela... op cit.*, p. 233.

además de las posiciones enfrentadas en la solución del mismo, en donde el docente no se inclina por ninguna de ellas⁷⁵.

El procedimiento se desarrolla en tres fases:

- Presentación a los alumnos de las opciones enfrentadas y de las razones que defienden a cada una de ellas.
- Proporcionar las fuentes directas para defender cada una de las opciones. Este paso lo puede realizar el docente o los mismos alumnos, mediante una exposición, o bien utilizando textos, documentales, videos, grabaciones, invitados especiales, etc.
- Organizar a los alumnos para que investiguen nuevas fuentes, seleccionar el material y aportar nuevos datos que confirmen o refuten a las opciones para tomar una decisión en torno a una de ellas⁷⁶.

El objetivo de la estrategia es que los alumnos comprendan la génesis de la controversia y a través de un proceso de reflexión y análisis puedan decidir libremente cualquiera de las opciones. La aplicación de la estrategia permite que los alumnos desarrollen las capacidades cognitivas, mejoren la comprensión de textos, tengan mayor dominio conceptual sobre el tema, potencialicen el juicio moral y la argumentación, desarrollen la capacidad dialógica, mejoren la capacidad crítica y la reflexión.

13. Habilidades comunicativas. Aunque no es una estrategia propiamente de la educación moral se utiliza porque coadyuva a su realización, ya que permite superar una serie de dificultades que acontecen en el aula e impiden un ambiente agradable para la realización de un diálogo genuino, por ejemplo, dificultad en la comprensión de los argumentos, no haya respeto, igualdad, tolerancia, existan alumnos que se nieguen a expresar sus ideas, etc. Estas estrategias ayudan a superar estas dificultades para mejorar la conversación⁷⁷.

El procedimiento se basa en normar la realización de la conversación en el aula y que los alumnos aprendan a conversar y que asimilen que se puede aprender dicha actividad. Algunas recomendaciones para realizar esta estrategia son:

- Establecer los objetivos de la conversación.
- Elaborar un guión de la conversación y hacerlo partícipes a los alumnos.

⁷⁵ Jaume Trilla. "Procedimientos de la neutralidad activa", en M. Martínez y J. M. Puig, (comps.). *op. cit.*, p. 73.

⁷⁶ *Ibid.*, p.75

⁷⁷ M. Cinta Portillo. "Habilidades comunicativas" en M. Martínez y J. M. Puig, (comps.). *op. cit.*, p. 95.

- Realizar la conversación e incorporar a ella las ideas espontáneas de los alumnos.
- Elaborar recapitulaciones y resúmenes de lo expuesto.
- Motivar para mantener la discusión.
- Repetir las ideas expuestas a los alumnos para corroborar sus puntos de vista.
- Adecuar el lenguaje al nivel de la clase.
- Evitar enjuiciar y evaluar las opiniones vertidas.
- Elaborar y estudiar las preguntas a formular al grupo⁷⁸.

Los beneficios reportados al mejorar la conversación en el aula son propiciar la disposición al diálogo, promover la discusión, el respeto, la tolerancia y la apertura hacia los otros.

14. Resolución de conflictos. Esta es una estrategia que renueva, motiva y revitaliza la clase, generando aprendizajes morales significativos, ya que permite tomar decisiones para superar un conflicto mediante la negociación⁷⁹. La estrategia supone la representación o dramatización de personas que representan intereses opuestos, más un grupo de observadores que da cuenta de la situación conflictiva, la negociación y superación del conflicto. Lo interesante de la estrategia es que los contendientes, en lugar de competir, negarse, imponerse o negociar, deben colaborar o cooperar en la solución del conflicto. Esta cooperación representa que en la solución ambas partes obtengan ganancia.

El procedimiento para la resolución de conflictos consiste en:

- Creación de un ambiente de clase propicio, generado anticipadamente por el docente. Este ambiente supone un clima de confianza mutua, diálogo, apertura, que los alumnos sean asertivos y respetuosos.
- Aclarar el problema y comentarlo con los implicados. Supone detectar el origen del conflicto y las bases en las cuales se sustenta, precisar los intereses de cada persona, así como matizar que no es lo mismo la persona que el problema.
- Búsqueda de solución. Requiere ser creativo para encontrar las soluciones que beneficien a las partes en conflicto.
- Realización de las soluciones. Consiste en reflexionar sobre los medios y las formas para poner en práctica las soluciones encontradas.

⁷⁸ *Ibid.*, p.100-1.

⁷⁹ Rafael Grasa. "Resolución de conflictos" en M. Martínez y J. M. Puig, (comps.). *op. cit.*, p. 107.

- Comprobar los resultados. Realizar una evaluación de la puesta en práctica de las soluciones y verificar su efectividad⁸⁰.

La estrategia tiene importantes beneficios en los alumnos ya que promueve la capacidad de diálogo, promueve el acuerdo, la confianza, la asertividad, la capacidad para superar conflictos, el desarrollo del juicio moral y la argumentación, así como la conciencia moral crítica en incrementa la motivación.

15. Juegos de simulación. La estrategia consiste en hacer representar a los alumnos situaciones distintas a las que viven en la vida real⁸¹. Desafortunadamente su aplicación en el aula es escasa, razón por la cual no hay materiales abundantes y variados apropiados para la clase de ética lo que obliga a que el docente invente y cree sus propios materiales para realizar éstos se debe tomar en cuenta los siguientes elementos:

- Especificar el problema a tratar.
- Determinar el nivel y contexto del juego.
- Determinar los personajes del juego.
- Análisis de los recursos disponibles con los que se cuenta para ejecutar el juego.
- Practicar el juego.
- Establecer las reglas.
- Proporcionar la información a los alumnos.
- Realizar un ensayo y los ajustes necesarios.
- Ejecutar el juego⁸².

Los juegos de simulación que existen en el mercado vinculados a la formación moral son “La Granja de Herefordshire”, “El Congreso de Viena” y “El juego del medio ambiente”⁸³. Los beneficios al aplicar la estrategia para la formación moral son que favorece la espontaneidad, la autoobservación y la autoevaluación, la crítica y autocrítica y favorece el acuerdo.

16. Prosocialidad. Es una estrategia que debe realizarse a lo largo del curso y tiene como antecedente el desarrollo de habilidades previas a los alumnos como la capacidad cognitiva, la autorregulación, la capacidad empática y el juicio moral⁸⁴. Se entiende por conducta prosocial

⁸⁰ Joseph Ma. Puig Rovira. *La educación moral en...* op cit., pp. 249–50.

⁸¹ M. Rosa Buxarrais. “Juegos de simulación”, en M. Martínez y J. M. Puig, (comps.). op. cit., p. 143.

⁸² *Ibid.*, p.149.

⁸³ *Ibid.*, p. 150.

⁸⁴ Fina Masnou. “Prosocialidad” ” en M. Martínez y J. M. Puig, (comps.). op. cit., p. 153.

“aquella que beneficia a otro niño, adulto o grupo (ayuda, cooperación, etc.), realizada autónomamente según sus propios criterios y sin manifestar previamente ningún refuerzo ni coacción externa”⁸⁵. Las estrategias prosociales pretenden desarrollar actitudes y valores en los estudiantes para que realicen acciones morales sociales de beneficio a los otros. Estas actitudes se resumen en virtudes tales como la generosidad, bondad, altruismo, solidaridad y humanidad.

Para poner en práctica esta estrategia se utilizan técnicas, como el role – playing, análisis de casos, autorregulación, análisis de narraciones, títeres, canciones, juegos cooperativos, etc. El docente cumple la función de regular las diversas actividades, corregir y adecuar a las necesidades de los estudiantes.

La estrategia puede ayudar a que los alumnos tengan una percepción personal positiva de sí mismos, mejoren las habilidades de relación social, la expresión de sus sentimientos, la empatía, la asertividad, la cooperación, la ayuda mutua, el saber compartir, la resolución de conflictos, superar la agresividad y la competitividad. Cabe agregar que para cada una de estas habilidades existen actividades específicas⁸⁶.

17. Solución de problemas auténticos. Es una estrategia que puede aplicarse en campos diferentes a la moral. “Consiste en la presentación de situaciones reales o simulaciones auténticas vinculadas a la aplicación o ejercicio a un ámbito de conocimiento o ejercicio profesional en los cuales los alumnos debe analizar la situación y elegir o construir una o varias alternativas viables de solución”⁸⁷. La estrategia consiste en la dramatización de un conflicto moral y la búsqueda de la solución por parte de los alumnos.

La aplicación de la estrategia permite que los alumnos puedan transferir significativamente el conocimiento, vincular el pensamiento con la acción, reflexionen acerca de valores y cuestiones éticas, desarrollen la capacidad cognitiva y la comprensión de conceptos, además de que permite una motivación intrínseca por el aprendizaje.

18. Aprendizaje por proyectos. Esta estrategia consiste en la realización de un proyecto de investigación relacionado con la moral. Para la realización del proyecto los alumnos deben realizar todos sus momentos como es establecer el planteamiento del problema, búsqueda de la

⁸⁵ *Ibid.*, p. 151.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 152.

⁸⁷ Frida Díaz Barriga. *Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo*. México, Revista electrónica de investigación educativa, Vol. 5, No. 2, 2003, p. 112.

información, análisis y reflexión de la misma, redacción del proyecto final y exposición ante el grupo⁸⁸.

La aplicación de la estrategia permite el dominio conceptual, la capacidad de investigación, la capacidad cognitiva, la interacción social.

19. Análisis o estudio de casos. Se definen como “instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas”⁸⁹. Generalmente incluyen información y datos que pueden ser psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos y de observación, material técnico. Una de sus características es que se basa en problemas de la vida real que le suceden a personas reales.

El procedimiento para trabajar el estudio de casos en el aula es:

- a. Se presenta el caso a los alumnos y se acompaña de preguntas críticas para promover la comprensión. Esto significa que apliquen lo que saben al analizar los datos y elaborar la solución.
- b. Se organizan a los estudiantes en pequeños grupos para responder a las preguntas críticas.
- c. Consiste en el interrogatorio en clase. Los alumnos sentados en semicírculo son interrogados. El maestro no emite ninguna opinión, sobre el caso ni sobre la respuesta de los alumnos. Desarrolla la habilidad de escuchar y de dirigir la discusión.
- d. Se otorgan las actividades de seguimiento, las cuales amplían la información sobre el caso y permiten una mejor comprensión. Se busca la información en libros, revistas, etc., para elaborar tablas, gráficas, resúmenes, etc.

El estudio del caso puede realizarse en varias sesiones y generalmente debe tener relación con los temas del currículum, lo que permite que las actividades de seguimiento aporten información para trabajar el tema⁹⁰. Para que se considere un buen caso, que atraiga la atención del estudiante es recomendable que presente un asunto inacabado, o sea, que culmine con un dilema, para que propicie un debate abierto. Para evaluar si un caso es recomendable se debe identificar la concordancia, la calidad del relato, lenguaje claro y la aptitud para generar dilemas.

3.3 Criterios para la evaluación de la educación moral

⁸⁸ *Idem.*

⁸⁹ Selma Wassermann. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Argentina, Amorrortu editores, 1994, p.19.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 52.

La incorporación de las nuevas teorías pedagógicas para la fundamentación del programa de Ética requiere reformular el proceso de evaluación. Según la propuesta del programa la asignación de la calificación recae sustancialmente en los exámenes (60%), mientras que la participación en clase y exposición se reparten el porcentaje restante (40%). Esta manera de evaluar es contradictoria con los propósitos del constructivismo. Se han señalado varias razones para considerar que la evaluación tradicional no evalúa el aprendizaje de los estudiantes y sólo les asigna una calificación al margen de los aprendizajes logrados. Las críticas más importantes a la evaluación tradicional son:

- Se evalúa al alumno, pero no al docente ni a los otros elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- Se evalúan productos y no procesos.
- Sólo se evalúan procedimientos declarativos dejando de lado los conocimientos procedimentales y actitudinales.
- Se evalúa grupalmente y no individualmente, es decir, no se toman en cuenta los avances reales de los alumnos.
- Se evalúa cuantitativamente y no cualitativamente, lo que significa que lo importante es la calificación y no el aprendizaje.
- Al asignar una calificación, que representa a la evaluación, sólo se da una evaluación sumativa y se deja al margen la evaluación continua o formativa.
- Se evalúa el desempeño del alumno y no la enseñanza del profesor.
- La evaluación sólo la realiza el docente, a veces con criterios oscuros y no se toma en cuenta el punto de vista del alumno.
- Se evalúa al final del proceso generalmente por medio de un examen⁹¹.

Por el contrario, si se realiza un diseño instruccional para impartir las clases de Ética que tenga como objetivo una formación moral se requiere un tipo de evaluación acorde con las tesis constructivistas. De acuerdo con este enfoque pedagógico la evaluación tiene los siguientes rasgos:

- Debe considerar los tres tipos de conocimiento que se quiere que aprendan los estudiantes: declarativo, procedimental y actitudinal.
- Debe evaluar sobre todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más que los productos finales.

⁹¹ Cf. Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *op. cit.*, p. 357–8. y Ety Estévez. *op. cit.*, p. 117–19.

- Debe ser un instrumento de reflexión y análisis al servicio tanto del docente como de los alumnos para saber que tanto se han alcanzado los objetivos.
- Debe proporcionar información sobre logros dificultades en los aprendizajes para realizar los ajustes y correcciones necesarias en cuanto a las estrategias didácticas empleadas, los materiales y recursos, la comprensión alcanzada, etc.
- Debe permitir conocer las cualidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Se evalúa generalmente a partir de contextos o situaciones auténticas.
- Se evalúa durante todo el proceso y no necesariamente al final del curso.
- Considera diversos instrumentos para su realización.

Realizar la evaluación desde el constructivismo no es una tarea sencilla por varios motivos. En primer lugar, uno de los supuestos de la teoría es que los alumnos construyan y reconstruyan el conocimiento. Pero, ¿cómo reconocer y evaluar que los alumnos realizan esta operación cognitiva? Es indudable que durante el proceso de enseñanza–aprendizaje deben acumularse evidencias para afirmar que el cambio y transferencia de conocimiento se logró. Es importante reunir todas las actividades observables como pueden ser esquemas, mapas mentales y conceptuales, gráficas de recuperación, hojas de observación, reportes escritos, etc. Además de los registros o bitácoras de clase donde se señalan las actitudes y comportamientos del alumno. No basta con aplicar exámenes al final de cada unidad, aunque éste sea un instrumento más de evaluación. Los datos que se registran se comparan con un parámetro aportado por los criterios de evaluación y los perfiles de comportamiento, además de que al final con el examen diagnóstico realizado.

El segundo problema remite a la significatividad de los aprendizajes. Según el constructivismo, sólo se aprende si los alumnos adquieren aprendizajes significativos ¿cómo valorar que los estudiantes adquieren dichos tipos de aprendizaje? De acuerdo con Díaz Barriga y Gerardo Hernández, para valorar el grado de significatividad deben observarse y estimarse tres criterios⁹²:

1. El grado de amplitud y complejidad de los conocimientos aprendidos. Este rasgo se valora con la construcción de esquemas realizados por el alumno. Se afirma que hay más comprensión si establece el mayor número de relaciones en sus esquemas mentales, reflejados en los mapas conceptuales, gráficas de recuperación, análisis de la

⁹² Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas. *op. cit.*, p. 360.

información. Es más amplio el conocimiento si puede vincular éste en una variedad de contextos.

2. El nivel de metacognición alcanzado. Se refiere a la capacidad del alumno para reconocer y explicar por diferentes medios qué sabe, cómo sabe, en qué y para qué le sirve el conocimiento.
3. La funcionalidad de los conocimientos. El grado de funcionalidad se reconoce con la aplicación que hacen los estudiantes de lo aprendido, ya sea aplicándolo en contextos distintos, en la resolución de problemas diferentes, en su aplicación heurística descubriendo nuevos aspectos teóricos, por la autonomía e independencia mostrada para elegir herramientas, recursos, instrumentos para resolver problemas, etc.

Para dar cuenta de que los estudiantes aprenden debemos reconocer los factores antes mencionados que pueden establecer la progresión del conocimiento adquirido. La estimación correcta de los factores se logra si concebimos a la evaluación como un proceso sistemático y riguroso constituido por tres factores: acopio y recopilación de información, elaboración de juicios estimativos y toma de decisiones oportunas para mejorar y corregir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para recabar la información pertinente se deben elegir las técnicas o instrumentos adecuados para ello que permitan registrar las observaciones, los avances y los ajustes necesarios, lo que manifiesta la importancia de la evaluación continua o formativa durante todo el proceso de aprendizaje. Durante la planeación del diseño instruccional deben incluirse dichas técnicas, las cuales deben estar en conformidad con los objetivos y propósitos buscados en los estudiantes, así como permitir el seguimiento del aprendizaje. Estas técnicas deben permitir evaluar los tres ámbitos de contenido: declarativo, procedimental y actitudinal.

Para evaluar los contenidos declarativos es importante considerar el nivel del proceso cognitivo que se espera lograr en los estudiantes, esto es, debe existir una concordancia entre lo que se observa y estima en la evaluación y el proceso cognitivo reflejado en el objetivo de aprendizaje. Por ejemplo, si sólo queremos que el estudiante aprenda datos, definiciones, fechas, hechos, basta con la copia literal en un examen, aprendida mediante la repetición. En cambio, si queremos que domine un concepto, el cual implica la relación entre los hechos, realizar un proceso de abstracción para comprender los vínculos y grado de subordinación entre éstos, manifestando la capacidad reflexiva, tenemos que exigir una evaluación más acorde como la elaboración de mapas

conceptuales, un examen de recuerdo y no de repetición, explicación de relaciones causales, argumentativas, solución de problemas, etc.

Evaluar los procedimientos y las habilidades es más difícil, pues requiere una observación cuidadosa que de cuenta del ‘saber hacer’ de los estudiantes. Si para evaluar contenidos declarativos tiene que haber congruencia entre el aprendizaje, el objetivo a alcanzar y los instrumentos empleados, en los contenidos procedimentales se reflejan la sistematización de la evaluación. Para evaluar procedimientos se tienen que tomar en cuenta varios aspectos. En primer lugar no se evalúa necesariamente la destreza adquirida, sino el progreso en el dominio de la habilidad. Así mismo, la aplicación de la destreza a diferentes situaciones y en distintos contextos. Lo que supone que se evalúa desde el momento en que se esta ejecutando la habilidad. Para ello se deben elegir técnicas e instrumentos de evaluación que requieren ser ejecutados por los alumnos y que aporten las evidencias en el momento en que está ocurriendo. Dice Jesús Cabrerizo: “La evaluación de los procedimientos de aprendizaje requiere de la utilización de pruebas o ejercicios que implique poner en práctica los procedimientos adquiridos”⁹³.

Entre las técnicas recomendadas para evaluar los procedimientos se encuentra la escala de observación, el diario y cuadernos de clase, los juegos de simulación y dramáticos, la resolución de ejercicios y problemas, la monografía, resúmenes, trabajos de ampliación y síntesis, trabajos de investigaciones, el diálogo, la puesta en común. Sin embargo, la eficiencia de estas técnicas se ve reflejada a partir de los criterios que se establecen y con base a los cuales se realiza la ponderación. Entre los criterios recomendados se encuentra la capacidad de generalización del procedimiento, el grado de automatización, la precisión de la realización, el conocimiento que se tenga del procedimiento.

La evaluación de los contenidos actitudinales es igual de complicado que el de los procedimentales, por varias razones. En primer lugar, se requiere tiempo para que se adquieran y se manifiesten, además de que no son fácilmente observables. Además, se afirma que los valores y actitudes se forman en casa y no son objeto de la práctica educativa formal, o bien, que la enseñanza escolarizada no los puede formar. Por las razones mencionadas si se pretende como objetivo de enseñanza la formación de valores y actitudes es importante realizar cuidadosamente el diseño de la evaluación en la formación docente, eligiendo las técnicas adecuadas para lograr su concreción, diseñando en primer término un examen diagnóstico apropiado que aporte información sobre los

⁹³ Santiago Castillo Arredondo. (Compilador). *Compromisos de la evaluación educativa*. España, Graó, 2004, p. 82.

conocimientos previos de los alumnos respecto a los valores y actitudes que deben ser enseñados y que por lo mismo se evalúan. Es necesario precisar qué evaluar, cómo evaluar y para qué, estableciendo claramente los parámetros que permitan estimar en qué medida los valores y actitudes fueron asimilados por los estudiantes durante el curso, o en su defecto realizar los ajustes necesarios para lograr los propósitos establecidos.

La enseñanza de valores y actitudes se ha distinguido en dos niveles: como parte de su desarrollo personal y moral de los actores de la enseñanza o bien como parte integrante de los contenidos disciplinarios. En el primer nivel, se enseñan a través de la forma como se desarrolla la clase, su ambiente; de acuerdo con el segundo remite a las actitudes sobre el contenido disciplinario y se refiere a aquellas que son necesarias para adquirir los conocimientos.

En el caso de un curso de educación moral en el cual los contenidos disciplinarios consisten en la formación de valores y actitudes se cumplen ambos niveles, pues éstos forman parte del contenido disciplinario así como de la forma y ambiente de la clase. Por tal motivo los instrumentos y técnicas de evaluación no únicamente deben recopilar información para estimar los aprendizajes y emitir juicios, sino que deben ser métodos de enseñanza y, por lo tanto, deben ser diseñados como actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos, ya sea individual o grupalmente.

Hay distintas técnicas para evaluar los contenidos actitudinales. Antonio Bolívar los clasifica de la siguiente manera:

1. Métodos observacionales.
 - Escalas
 - Listas de control
 - Registros anecdóticos
 - Diarios de clase
2. Escalas y autoinformes.
 - Escalas de actitudes.
 - Sociometría
3. Análisis de producción de los alumnos.
 - Cuaderno de trabajo
 - Actividades en el aula
4. Análisis del discurso y resolución de problemas
 - Entrevistas
 - Intercambios orales en el aula
 - Debates, asambleas y puesta en común
 - Dilemas morales y resolución de problemas
 - Relatos e historias de vida
5. Actividades de aprendizaje
 - Actitudes hacia los contenidos e implicaciones de la tarea

-Lectura crítica de textos o cuestiones de la vida cotidiana⁹⁴.

Cada una de estas técnicas cumple un papel importante en el proceso de evaluación de una educación moral, aunque hay quien se inclina en considerar que los métodos observacionales proporcionan información de primera mano para evaluar valores y actitudes, sin embargo es importante reconocer que la evaluación debe ser integral, es decir, deben diseñarse instrumentos de evaluación para los tres ámbitos del conocimiento.

Si uno de los problemas álgidos de la educación es la evaluación de los aprendizajes, lo es aún mayor la evaluación en un curso de educación moral. Se afirma que no es posible evaluar este tipo de aprendizajes, pues se convierten en la evaluación de la persona, se piensa que al descalificar una actitud o una conducta si hace lo mismo con la persona que la realiza. Al contrario, al valorar los comportamientos o actitudes que realizan no se puede calificar como buena o mala a dicha persona. Lo único que se puede evaluar es la conducta sugerida por los objetivos de aprendizaje y contenidos en los criterios de evaluación y si los estudiantes lo ejecutan y cómo en cada una de las actividades, lo que supondría una estimación de una modificación conductual a partir de la intervención educativa. Como se afirmó anteriormente, en el caso de la educación moral los valores y actitudes forman parte de los contenidos curriculares, así como del ambiente o clima de la clase, luego la evaluación debe estar encaminada a recopilar la información en ambos aspectos.

Una de las condiciones básicas del diseño instruccional es el establecimiento de criterios de evaluación. Los criterios son normas, actitudes o valores, que sirven de parámetro a la evaluación. Dice Coll:

Aprender un valor significa que se es capaz de regular el propio comportamiento de acuerdo con el principio normativo que dicho valor estipula. Aprender una norma significa que se es capaz de comportarse de acuerdo con la misma. Aprender una actitud significa mostrar una tendencia consistente y persistente a comportarse de una determinada manera ante clases de situaciones, objetos, sucesos o personas⁹⁵.

Los criterios deben remitir a rasgos observacionales y se construyen gramaticalmente como los objetivos de aprendizaje, por ejemplo ‘participa en las discusiones y diálogos propuestos por el docente o por los compañeros, en la realización de la tarea o en las discusiones en clase’. Esta

⁹⁴ *Ibid.*, p. 111.

⁹⁵ Cesar Coll. *Psicología y currículum*. México, Paidós, 2004, p.40.

conducta se manifiesta en distintas actitudes, que describen las acciones concretas que realiza el estudiante en clase. Estos rasgos reciben el nombre de perfiles y representan la conducta observable en los alumnos.

Los perfiles son descripciones de una conducta observada en el aula por los estudiantes, por ejemplo: muestra compromiso ante los valores y normas de convivencia, muestra aceptación de las diferencias, muestra capacidad de diálogo, coopera en las actividades, participa activamente en el grupo. Estos perfiles se organizan en tablas o escalas donde se vacían las observaciones realizadas. En las tablas se le asignan valores positivos y negativos a las observaciones de los rasgos conductuales, permitiendo realizar una estimación sobre la actitud, habilidad o valor, permitiendo emitir juicios en cuanto a su adquisición.

Además de las otras estrategias e instrumentos de evaluación, la observación es un método efectivo de conocimiento de los aprendizajes de los alumnos en la educación moral. Sin embargo, debe ser realizada sistemáticamente, como parte integrante de la evaluación continua o formativa. Para que la observación sea efectiva, tiene que ser sistemática, y lo es si cumple con las siguientes condiciones: debe ser consecuencia de una planificación cuidadosa, continua, o sea ser realizada a lo largo de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje, objetiva, basada en registros y escalas cuidadosamente elaboradas, comprobable, es decir, que los datos observados puedan ser interpretados fielmente.

4. Diseño didáctico del *programa* de estudios de la asignatura de Ética

4.1 Justificación de un diseño didáctico para la educación moral desde la asignatura de Ética

En el capítulo anterior hemos descrito los distintos elementos que conforman el diseño instruccional de una asignatura que tenga como propuesta una educación moral. Lo que haremos en este capítulo será integrar los diferentes aspectos para el diseño didáctico del programa de Ética y ponerlo en funcionamiento mediante la experiencia docente. La lógica que ha guiado nuestra exposición ha sido proceder de la teoría a la práctica, así como de lo abstracto a lo concreto. Hemos procedido estableciendo nuestros objetivos representados por los propósitos de la educación inscritos en nuestra constitución, posteriormente hemos expresado cómo son incorporados por la ENP en su perfil de egreso de los alumnos y como éstos se ven fortalecidos por las asignaturas de filosofía, sobre todo la Ética, nuestro tema de análisis. Y centrándonos en ella, partimos de sus propósitos, señalados en el perfil de egreso, así como en un análisis del programa, detectamos sus deficiencias, y comenzamos su reestructuración incorporando justificación pedagógica y didáctica al programa. Ahora, procederemos a integrar los propósitos de aprendizaje de cada unidad con los contenidos temáticos, las estrategias de enseñanza– aprendizaje y los criterios de evaluación, complementando la exposición con los materiales apropiados para lograr la formación anhelada en los estudiantes.

Para la elaboración de esta propuesta de diseño didáctico para impartir la asignatura de Ética se tomaron en consideración los documentos básicos que publica la UNAM en torno a la enseñanza de la disciplina. En primer lugar, el Programa de estudios de la asignatura, *documento* oficial que proporciona la ENP a los docentes para elaborar el currículum interpretado; el documento de trabajo “Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM” y; Plan de desarrollo de la UNAM 2002–2006.

Después de realizar un análisis de los documentos anteriores, se han puesto en claro cuáles son los propósitos y objetivos que persigue la formación ofrecida por la UNAM a los egresados de la ENP, así como los medios disponibles para ello. Y se ha encontrado una serie de contradicciones que subyacen a los documentos y que desdibujan el proceso de formación de los estudiantes. Se ha llegado a la conclusión de que la metodología recomendada en el programa de estudios de la asignatura de Ética no es la apropiada para lograr la formación sugerida en los propósitos generales de la asignatura, así como en el perfil de egreso. Si se quieren concretar los objetivos generales

señalados en la asignatura es necesario asumir una teoría pedagógica que guíe la planificación del currículum del docente para impartir el curso, lo que tendrá como consecuencia la necesidad de modificar la estructura del programa de estudio e incorporar una metodología y distribución diferente de los temas.

Si tomamos como punto de partida los propósitos generales de la asignatura, como eje de formación, podemos establecer los propósitos particulares de cada unidad. Especificando los objetivos generales y los particulares en coherencia lógica con los contenidos temáticos de cada unidad, es posible diseñar las estrategias didácticas correspondientes orientadas a lograr una formación moral en los estudiantes. Del programa se aceptan los contenidos temáticos, pero se cambian los tiempos de duración de exposición de cada uno de ellos, se modifican de igual modo los criterios de evaluación y los instrumentos para llevarla a cabo.

Se adopta como perspectiva pedagógica para diseñar la propuesta didáctica el constructivismo cognitivo y socio cultural por varias razones:

1. Considera como eje de la enseñanza a los alumnos y gira alrededor de ellos.
2. Su punto de partida es la participación de los alumnos.
3. El aprendizaje pretende formar estrategias cognitivas y metacognitivas.
4. La evaluación se centra más en los procesos que en los productos.
5. La evaluación debe ser cualitativa y formativa, más que cuantitativa y competitiva.
6. Se enfoca el aprendizaje a la formación de competencias, habilidades, actitudes y valores.
7. El aprendizaje es resultado de la interacción entre iguales.
8. El docente se considera mediador y generador de experiencias significativas.
9. La exigencia de una congruencia entre conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales con los propósitos generales de la asignatura, las estrategias didácticas y la evaluación.

El constructivismo cognitivo y sociocultural es acorde con los motivos y propósitos generales de la materia, pues pretende la formación moral de los estudiantes, además está en concordancia con las modificaciones realizadas al Plan 64 y mencionadas en el Plan 96, las cuales consideran como centro de la enseñanza la actividad de los estudiantes, así como que las estrategias didácticas sugeridas promuevan la participación activa de los alumnos.

A partir de la implementación del diseño didáctico de la materia se pretende que los estudiantes alcancen los siguientes objetivos:

1. Sean capaces de aprender a aprender, es decir, apliquen estrategias cognitivas y metacognitivas en la resolución de problemas y se den cuenta de ello, tomen conciencia de qué aprenden y cómo aprenden y para qué aprenden.
2. Se fortalezcan la tolerancia, el respeto, la justicia así como el diálogo y la relación con los otros.
3. Se consolide la construcción de una conciencia moral autónoma, crítica, como elemento importante en la formación moral.
4. Se fomente la adquisición de actitudes, hábitos y valores que promuevan el compromiso y la responsabilidad hacia sí mismo y su sociedad.

De acuerdo al Plan de estudios de la ENP, la asignatura de Ética se imparte en el 5 año, tiene carácter obligatorio y la característica de ser teórica. Se imparte dos horas a la semana, con una duración de 50 minutos cada clase. Se estima que el programa debe ser cubierto aproximadamente en 60 horas anuales.

Para los estudiantes es la segunda vez que se acercan a una disciplina filosófica, pues en el primer año cursaron Lógica. Para la comprensión de la realidad mexicana cuentan con el apoyo de la asignatura de Historia de México, materia que se imparte también en 5°. Para desarrollar habilidades cognitivas han cursado Lengua y Literatura Española. Por otro lado, la asignatura de Ética sirve de enlace a las materias de sexto año del área de Filosofía, como Historia de las Doctrinas Filosóficas, Estética, Pensamiento Filosófico en México.

La materia de Ética pretende formar a los estudiantes como personas capaces de ejercer la reflexión crítica, valorar y argumentar sus juicios morales, tomar conciencia de sus actos, ser responsables de ellos y comprometerse ante la comunidad. En cuanto al perfil de egreso se espera capacitar al estudiante para dominar el conocimiento en sus tres ámbitos: conceptual, procedimental y actitudinal; capaz de dominar los conceptos propios de la disciplina, que asuma un grado de conciencia moral que permita el juicio crítico y que aplique valores universales y resignifique la importancia de éstos en la convivencia social.

Los propósitos generales del curso son:

1. El alumno conocerá los conceptos básicos de la teoría ética y aplique éstos a los problemas morales.
2. Aplicará estrategias cognitivas y metacognitivas en el dominio conceptual de la Ética.

3. Aplicará estrategias de participación activa y vivencial para la formación de actitudes y valores.
4. Desarrollará criterios para formular juicios y argumentos morales.
5. Desarrollará la reflexión racional sobre los problemas concretos de la moral y pueda plasmarlos en un ensayo.
6. Adquirirá la sensibilidad para asumir el compromiso de sus actos, ante sí mismo y la comunidad.
7. Desarrollará habilidades necesarias para consolidar la formación de la conciencia moral crítica y autónoma.
8. Ejercitará conscientemente valores morales universales en las relaciones del aula en forma cotidiana, tales como tolerancia, justicia, respeto, igualdad, responsabilidad.

4.2 Organización y desglose de los contenidos temáticos y formulación de objetivos particulares de cada unidad

El curso de Ética está organizado en seis unidades temáticas, siguiendo dos criterios complementarios: de acuerdo con el primero, está estructurado de lo simple a lo complejo. Así, pues, la primera unidad comienza con la noción preliminar, indagando el significado de la Ética y moral, analizando posteriormente conceptos esenciales del cuerpo teórico de la Ética y se concluye con la aplicación de dichos elementos integrados en un problema moral concreto. Y según el segundo criterio, se parte de lo teórico para culminar con lo práctico. Se pretende, en primer lugar que se tenga un dominio conceptual de la disciplina para aplicar dicha comprensión teórica en la resolución de problemas morales concretos. Constantemente se realiza el movimiento entre lo teórico y lo práctico y viceversa. Ambos criterios permiten vislumbrar la metodología empleada transitar de la síntesis al análisis y viceversa.

El programa tiene la siguiente estructura: se comienza con la introducción en la unidad 1, donde se aclaran los significados de Ética y moral y se relacionan con la concepción del hombre. Se continúa en las unidades 2,3 y 4 especificando puntos nodales de una teoría ética como norma moral, libertad, valores, virtudes, su nexos e importancia en la conformación de la personalidad moral. Por último, se concluye con la aplicación de estos conceptos en los problemas morales actuales, como eutanasia, aborto, violencia, etc.

Se pretende que el enfoque del curso esté orientado, en la mayoría de las sesiones, por situaciones, problemas, casos, etc., que sean cercanos a la experiencia y circunstancia que viven los alumnos a quienes está dirigido el curso. En este sentido es importante contextualizar la materia y adecuarla a las necesidades y expectativas de los estudiantes y que responda a éstas.

Es importante reconocer que los conocimientos que los estudiantes deben adquirir no se limitan a los declarativos, sean factuales o conceptuales, sino que incluye los procedimentales y actitudinales. Por lo mismo, se organizan estrategias de aprendizaje que pretenden el dominio conceptual y el rigor teórico. Así como estrategias que buscan ejercitar el desarrollo de la moral y la apropiación de valores, que permita la generación y consolidación de una conciencia autónoma. También se incluyen estrategias que promuevan la práctica regular de actitudes, promoviendo el acercamiento de los estudiantes con los valores universales.

Estas estrategias se organizan de tal modo que inician con el reconocimiento conceptual, continúa con la posibilidad de formular juicios morales y su argumentación, hasta alcanzar la crítica y autocrítica, logrando que los estudiantes transiten de la reflexión teórica al ejercicio práctico. Se busca que alcancen los estudiantes la congruencia entre el pensamiento y la acción. Supone, pues la posibilidad de que los estudiantes maduren, mediante el curso y transformen una conciencia fragmentada y heterónoma a una conciencia autónoma y crítica. Por eso afirmamos que es importante que los estudiantes comiencen a reconocer las normas y valores que subyacen a su conducta, reflexionen sobre ellos, ejerzan la crítica y los asuman conscientemente.

Desglose de contenidos

Unidad 1. Concepto de Ética y moral

- 1.1 Concepto de Ética y moral
- 1.2 Problemas éticos y problemas morales
- 1.3 Conceptos de hombre
- 1.4 Importancia de la Ética

Objetivos particulares:

- El alumno comprenderá los conceptos de Ética y moral así como su relación a partir de distintas definiciones, para que formule con sus propias palabras un concepto personal de Ética y moral.
- Distinguirá entre problemas morales y problemas éticos, mediante la lectura de diferentes textos para la identificación de la Ética y la moral.
- Aplicará estrategias cognitivas y metacognitivas en la resolución de problemas planteados para el ejercicio de procesos mentales.
- Mostrará disposición al diálogo, a la lectura, al trabajo en equipo en la interacción con sus compañeros, para ayudar a crear un buen ambiente de clase y desarrollar las habilidades de pensamiento.
- Aplicará estrategias participativas para el conocimiento de sus cualidades y actitudes.
- Ejercitará el juicio y la argumentación moral.

Unidad 2. Esencia de la moral.

- 2.1 Hecho y acto moral
- 2.2 Estructura del acto moral

2.3 La norma moral y otros tipos de normas

2.4 Concepto de persona e individuo

Objetivos particulares:

- El alumno distinguirá entre los hechos naturales y los actos morales mediante la resolución de ejercicios para que caracterice la conducta moral.
- Identificará los elementos que constituyen el acto moral, mediante la lectura de un cuento, para comprender las distintas fases de los actos morales.
- Aplicará estrategias cognitivas en la resolución de las actividades para ejercitar los procesos mentales.
- Caracterizará a la norma moral a través de la comparación de otras normas para distinguirla de la norma religiosa, jurídica y los convencionalismo sociales.
- Participará en estrategias grupales y colectivas en la resolución de las actividades para generar actitudes y habilidades sociales.
- Mostrará disposición al diálogo, a la tolerancia, a la reflexión en las diferentes actividades para practicar las habilidades sociales.
- Distinguirá entre persona e individuo a través de la lectura para reconocer la importancia de éstos en la teoría Ética.
- Aplicará estrategias activas y vivenciales para fomentar el conocimiento de sí mismo, expresado en actitudes y valores.
- Aplicará estrategias para ejercitar la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la justicia y la solidaridad.

Unidad 3. El problema de la libertad.

3.1 Conceptos de libertad

3.2 Manifestaciones de la libertad

3.3 Responsabilidad moral y libertad

3.4 Teorías sobre la libertad

3.5 Límites y obstáculos de la libertad

Objetivos particulares:

- El alumno conocerá distintas nociones de libertad mediante la lectura de textos, para que elabore su propia concepción de ella.
- Comprenderá las manifestaciones límites y obstáculos de la libertad, mediante videos, canciones, películas, para que tome conciencia de sus límites e importancia.
- Identificará las condiciones que nos hacen responsable así como de aquellas que nos eximen de ella, mediante el análisis de casos para tomar conciencia de la responsabilidad.
- Aplicará estrategias cognitivas y morales en el desarrollo de las prácticas para la ejercitación de la conciencia moral.
- Mostrará disposición al trabajo moral y apertura en compromiso a la discusión en el desarrollo de las prácticas para generar una dinámica cordial en el aula.
- Aplicará estrategias metacognitivas para conocer sus actitudes y valores.
- Aplicará estrategias activas y vivenciales para ejercitar la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la justicia.

Unidad 4. Axiología

4.1 Concepto de valor

4.2 Características de los valores

4.3 Teorías sobre los valores

4.4 Tabla y crisis de valores

4.5 Valores y derechos humanos

Objetivos particulares:

- El alumno comprenderá la noción de valor mediante el desarrollo de las prácticas para reconocer su código de valores.
- Identificará los valores en experiencias vivenciales como dramatizaciones, análisis de casos, para reconocer su importancia en los juicios de valor.
- Caracterizará las diferentes posturas éticas sobre los valores mediante la lectura crítica de textos para reconocerlos en diferentes medios impresos y electrónicos.
- Elaborará una tabla de valores a través de los ejemplos vistos en clase justificando su jerarquía, para tomar conciencia de su importancia en su comportamiento moral.

- Reconocerá a los valores morales como ideales, mediante el análisis de videos y experiencias vivenciales, para que tome conciencia de ellos.
- Aplicará estrategias cognitivas y métodos morales para la resolución de las prácticas, para la ejercitación de la conciencia moral.
- Mostrará disposición al diálogo a la discusión grupal y apertura a la crítica a través de la realización de las prácticas, para mejorar la dinámica de la clase.
- Analizará los derechos humanos a través de la Declaración Universal, para tomar conciencia sobre su importancia en la comunidad.
- Aplicará estrategias para ejercitar la tolerancia, el respeto, la responsabilidad, la justicia.

Unidad 5. Aplicación de la moral

5.1 Concepto de virtud

5.2 Las virtudes morales.

5.3 La moralización del individuo

Objetivos particulares

- El alumno comprenderá diferentes nociones de virtud mediante la lectura crítica para que formule con sus propias palabras su concepción de virtud.
- Caracterizará las principales virtudes morales mediante lecturas y experiencias vivenciales para reconocerlos en su conducta moral.
- Analizará los distintos factores moralizantes a través de las distintas actividades para reconocer su importancia en la formación en su personalidad moral.
- Aplicará estrategias cognitivas y vivenciales en la realización de prácticas y ejercicios para reconocer las virtudes en su comportamiento.
- Mostrará disposición al diálogo, respeto a las críticas, apertura hacia los otros en las discusiones grupales, para tomar conciencia de la función de las virtudes.
- Aplicará estrategias metacognitivas para conocer sus valores y actitudes.
- Aplicará estrategias para ejercitar la tolerancia, la justicia, el respeto, la responsabilidad.

Unidad 6. Problemas morales específicos.

6.1 Aborto

6.2 Violencia intrafamiliar

6.3 Eutanasia

6.4 Embarazo no deseado

6.5 Drogadicción

Objetivos particulares.

- El alumno comprenderá la noción de aborto y sus repercusiones en la vida social, mediante los documentales, con la finalidad de tomar conciencia de la problemática.
- Elaborará un texto argumentativo con los pro y contra en torno al aborto, a través de las lecturas, para ejercitar el juicio moral.
- Aplicará estrategias cognitivas y métodos morales para ejercitar la reflexión y conciencia crítica.
- Mostrará disposición al diálogo, apertura hacia los otros, respeto a la crítica, tolerancia en las diferentes actividades para generar un buen ambiente de clase.
- Describirá las causas y consecuencias de la violencia intrafamiliar, mediante los documentales, para tomar conciencia de este problema moral.
- Elaborará un texto argumentativo en torno a la eutanasia, mediante las lecturas guiadas para tomar conciencia de la problemática.
- Comprenderá la noción de eutanasia, así como sus diferentes tipos, mediante la lectura crítica de textos, para tomar conciencia del problema moral.
- Comprenderá las consecuencias de practicar la sexualidad irresponsablemente, mediante los video–documentales para tomar conciencia de una sexualidad responsable.
- Comprenderá las causas y consecuencias del consumo de drogas para el desarrollo de la vida personal, mediante testimonios y documentales, para tomar conciencia de la importancia de la salud.
- Aplicará estrategias metacognitivas para reconocer valores y actitudes.
- Aplicará estrategias activas para ejercitar la tolerancia, el respeto, la justicia, la solidaridad.

4.3 Desarrollo de estrategias cognitivas y de educación moral para las unidades temáticas del programa de *Ética*

Unidad 1. Concepto de *Ética* y moral

1.1 Concepto de *ética* y moral

Estrategia cognitiva: *Organización–multipropósito.*

Estrategias organizativas: *Reflexión individual, trabajo en parejas y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar a los alumnos la comprensión del estudio de la *Ética* y campo de la moral, señalando las características comunes y diferencias entre ambos términos.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente texto:

“Definición de *Ética* y moral”

Toda ciencia tiene un objeto de estudio llamado campo de investigación, *factum* (hecho del cual parte), materia de estudio, etc. ¿Cuál es el campo de investigación de la *Ética*? En la primera lección se dijo que el lugar de la *Ética* está en el estudio y comprensión del territorio cultural llamado moral. De acuerdo con esto, puede afirmarse que la *Ética* es la ciencia filosófica encargada de estudiar o reflexionar sobre la moral. Pero como la moral tiene un carácter humano y social, puede ampliarse esta definición, diciendo: *La Ética es la disciplina filosófica que estudia el comportamiento moral de los hombres en sociedad.* Y el objetivo de la *Ética* radica en el estudio y comprensión de la moral.

A fin de explicar un poco más nuestra definición, podemos señalar las siguientes características básicas contenidas en la misma.

1. La *Ética* es una rama o parte de la filosofía.
2. Su campo de investigación es la moral.
3. El fenómeno moral es una creación exclusiva del hombre. Sólo ciertos actos humanos pueden ser calificados de buenos o malos desde el punto de vista de la moral.
4. La moral es un fenómeno eminentemente social, puesto que rige o regula la vida del hombre en la sociedad.

En cuanto a la definición de moral, muchos son los conceptos que se han formulado sobre ella, entre los cuales están los que siguen.

1. La moral es un conjunto de normas aceptadas libre y conscientemente, que regulan la conducta individual y social de los hombres.
2. La moral es un sistema de normas, reglas o deberes que regulan las acciones de los hombres entre sí.
3. La moral es el conjunto de reglas que la sociedad exige que un hombre observe dentro de ella.
4. En fin, la moral es el conjunto de normas y formas de vida a través de las cuales el hombre aspira a realizar el valor de lo bueno.

Gustavo Escobar. *Ética*. México, 2000, Mc Graw Hill, pp. 42-43, y 61

La *ética* es la ciencia de la moral, es decir, de una esfera de la conducta humana. No hay que confundir aquí la teoría con su objeto: el mundo moral. Las proposiciones de la *ética* deben tener el mismo rigor, coherencia y fundamentación que las proposiciones científicas. En cambio, los principios, las normas o juicios de una moral determinada no revisten ese carácter. Y no sólo no tienen un carácter científico, sino que la experiencia histórica moral demuestra que muchas veces son incompatibles con los conocimientos que aportan las ciencias naturales y sociales. [...] No hay una moral científica, pero sí hay –o puede haber– un conocimiento de la moral que pueda ser científico. Aquí como en otras ciencias, lo científico radica en el método, en el tratamiento del objeto, y no en el objeto mismo. [...] La *ética* no es la moral, y por ello no puede reducirse a un conjunto de normas y prescripciones; su misión es explicar la moral efectiva y, en ese sentido puede influir en la moral.

2. Realiza una reflexión personal sobre el texto.
3. Reúnete con tu compañero y a partir del texto identifica el campo de estudio de la Ética y las características de la moral.
4. Elabora una definición personal tanto de la Ética como de la moral
5. Discute con tus compañeros de clase las definiciones elaboradas.
6. Conclusión. Redacta un breve texto diciendo qué estudia la Ética y qué es la moral.

Estrategia de educación moral: *Clarificación de valores.*

Estrategias organizativas: *Reflexión personal y Socialización grupal.*

Propósito: Apoyar a los alumnos a tomar conciencia de su sí mismos, identificando las características positivas y negativas que perciben los demás de ellos.

Desarrollo:

1. Leer la siguiente tabla:

Una mirada en el espejo: listado de adjetivos

Valiente	Malo	Generoso	Pesimista
Desobediente	Desobediente	Grosero	Cuidadoso
Enojón	Confiado	Honesto	Débil
Sincero	Amistoso	Optimista	Bueno
Listo	Obediente	Egoísta	Ingenioso
Solidario	Perezoso	Impopular	Agresivo
Inseguro	Desconfiado	Educado	Inteligente
Estúpido	Triste	Cobarde	Feliz
Popular	Independiente	Infeliz	Lento
Fuerte	Dependiente	Caprichoso	Torpe
Creativo	Dominante	Rápido	Tonto
Alegre	Divertido	Maleducado	Razonable
Amable	Descarado	Servicial	Avaro

2. Indicaciones para el profesor. Decir al alumno que elija de la lista de adjetivos aquellos que considera que corresponden a cómo lo ve su madre. Cuando haya terminado se le indica que coloque los adjetivos a cómo lo ve su padre, después un amigo y por último cómo se ve el alumno a sí mismo. Es importante que coloque los adjetivos en ese orden y siempre continuar, después de terminar la primera lista.

3. Indicaciones para el alumno. Coloca en la hoja de respuestas aquellos adjetivos que crees que corresponden a cómo te ve tu madre, posteriormente a cómo crees que te ve tu padre, después un amigo, y por último tú mismo.

Hoja 2 de respuestas: Una mirada en el espejo. ¿Cómo me ven?

Madre

Padre

Amigo

Yo mismo

Ejercicio tomado de Maite Garaigordobil Landazabal. *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. España, Ediciones Pirámide, 2000, pp. 116–117

4. Preguntas de discusión al final de la sesión:

- a) ¿De dónde proceden las ideas que tenemos de nosotros mismos?
- b) ¿El ejercicio me ayudó a identificar mis cualidades positivas y negativas?
- c) ¿Los demás me ven diferente de lo que yo me percibo?
- d) ¿Por qué los demás me ven diferente a como yo me veo?
- e) ¿Cómo podría cambiar algunas cualidades negativas en mi persona?
- f) ¿Cómo puedo adquirir cualidades que considero positivas?

Estrategia cognitiva: *Activación de procesos cognitivos–preguntas intercaladas.*

Estrategias organizativas: *Trabajo individual, trabajo en parejas y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al alumno a procesar la información para que pueda comprender el sentido original de donde procede la palabra Ética y moral.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente texto:

Noción etimológica de Ética y moral

El término *ética* se deriva de la palabra griega *ethos*. Parece ser que el primero que usó esta palabra fue el poeta Homero, quien entendía por *ethos*: “Lugar habitado por hombres y animales”. En este sentido primigenio, un pensador contemporáneo, Martín Heidegger, se refiere al *ethos* lugar o morada, y por ello dice que la *morada o ethos del hombre es el ser*. Otra interpretación interesante de la palabra *ethos* se encuentra en el filósofo griego Zenón de Citio, quien sostiene que el *ethos* es la fuente de la vida, de la que manan los actos singulares.

Gustavo Escobar. *Ética*. México, Mc Graw Hill, 3ª. Ed. 1992, p. 41.

Según el primero y más antiguo, significaba <residencia>, <morada>, <lugar donde se habita>. Se usaba, primeramente, sobre todo en poesía, con referencia a los animales, para aludir a los lugares donde se crían y encuentran, a lo de sus pastos y guaridas. Después se aplicó a los pueblos y a los hombres en el sentido de su país.

José Luis Aranguren. *Ética*. España, Alianza Universidad Textos, 1985, p. 21.

La acepción más conocida y difundida del vocablo *ethos* se presenta a partir de Aristóteles, ligado a un conocimiento llamado precisamente *Ética*. Según esta acepción, *ethos* significa *temperamento, carácter, hábito, modo de ser*. De acuerdo con el significado etimológico, *Ética* sería *una teoría o un tratado de los hábitos y las costumbres*.

Una característica del *ethos*, entendido como conjunto de hábitos y maneras de ser del hombre, es su sentido *no natural*. En efecto, el *ethos* según la tradición griega, implica una serie de costumbres *adquiridas* por hábito y no innatas; el *ethos* significa una conquista del hombre a lo largo de su vida. En este sentido se dice que el *ethos* constituye una “segunda naturaleza”, se trata de un conjunto de hábitos de los cuales el hombre se apropia, modificando su naturaleza.

El término moral procede del latín *mos*, que también significa *costumbre, hábito*, en el sentido de normas o reglas adquiridas por medio del hábito.

Actualmente se piensa que tanto *ethos* como *mos*, si bien nos ubican en el terreno de la Ética –el ámbito de lo humano, actos que el hombre conquista a través de su vida- son imprecisos para definir objetivamente esta disciplina.

Gustavo Escobar. *Ética*. México, Mc Graw Hill, 3ª. Ed., 1992, p. 41–42.

2. Realiza la reflexión personal.
3. Reúnete con tu compañero y contesta las siguientes preguntas:
 - a) ¿Qué significa originalmente ética?
 - b) ¿Qué significado tiene *ethos* para Homero y Heidegger
 - c) ¿Cuál es el significado que le asigna Heráclito a la palabra *ethos*?
 - d) ¿Qué significa originalmente moral?
 - e) ¿Cuál es el sentido de *mos*?
 - f) ¿Por qué la ética y la moral son idénticas?
 - g) ¿El sentido etimológico de ética y moral tienen relación con las definiciones actuales de Ética y moral? ¿Por qué?
4. Discute tus respuestas con tu grupo.
5. Elabora un escrito con tus conclusiones sobre el significado etimológico de ética y moral.

1.2 Problemas éticos y problemas morales

Estrategia cognitiva: *Organización–multipropósito.*

Estrategias organizativas: *Trabajo individual y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al estudiante a identificar las características de los problemas éticos y los problemas morales al reconocer en un texto la semejanza y diferencias entre ambos tipos de problemas.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente texto:

Problemas éticos y problema morales

En las relaciones cotidianas de unos individuos con otros surgen constantemente problemas como estos: ¿Debo cumplir la promesa *x* que hice ayer a mi amigo *Y*, a pesar de que hoy me doy cuenta de que su cumplimiento me producirá ciertos perjuicios? Si alguien se acerca a mí sospechosamente en la noche y temo que pueda atacarme, ¿debo disparar sobre él, aprovechando que nadie puede observarme, para evitar el riesgo de ser atacado? [...]

En todos estos casos se trata de problemas prácticos, es decir, problemas que se plantean en las relaciones efectivas, reales de unos individuos con otros, o al juzgar ciertas decisiones y acciones de ellos. Se trata, a su vez, de problemas cuya solución no sólo afecta al sujeto que se los plantea, sino también a otra u otras personas que sufrirán las consecuencias de su decisión y de su acción.

En situaciones en las que, por vía ejemplo, acabamos de enumerar, los individuos se enfrentan a la necesidad de ajustar su conducta a normas que se tienen por más adecuadas o dignas de ser cumplidas. Esas normas sin aceptadas íntimamente y reconocidas como obligatorias; de acuerdo con ellas, los individuos comprenden que tienen el deber de actuar en una u otra dirección. [...] Acerca de este comportamiento, que es el fruto de una decisión reflexiva, y por tanto no puramente espontáneo o natural, los demás juzgan, conforme también a normas establecidas, y formulan juicios como estos: << X hizo bien al mentir en aquellas circunstancias>>; <<Z debió denunciar a su amigo traidor>>.

Pero, a su vez, tanto los actos como los juicios morales presuponen ciertas normas que señalan lo que se debe hacer. Así, por ejemplo, el juicio “Z debió denunciar a su amigo traidor”, presupone la norma “Pon los intereses de la patria por encima de la amistad”.

Los hombres no sólo actúan moralmente, [...] sino que también reflexionan sobre ese comportamiento práctico, y lo hacen efecto de su reflexión o de su pensamiento. Se pasa así del plano de la práctica moral al de la teoría moral.

A diferencia de los problemas práctico–morales, los éticos se caracterizan por su generalidad. Si al individuo concreto se le plantea en la vida real una situación dada, el problema de cómo actuar de manera que su acción pueda ser

buena, o sea, valiosa moralmente, tendrá que resolverlo por sí mismo, con ayuda de una norma que el reconoce y acepta íntimamente. Será inútil que recurra a la ética con la esperanza de encontrar en ella lo que debe hacer en cada situación concreta. La ética podrá decirle, en general, lo que es una conducta sujeta a normas, o en qué consiste aquello –lo bueno– que persigue la conducta moral, dentro de la cual entra la de un individuo concreto, o la de todos. El problema de qué hacer en cada situación concreta es un problema práctico–moral, no teórico–ético. En cambio, definir qué es lo bueno no es un problema moral que corresponda resolver a un individuo con respecto a cada caso particular, sino un problema general de carácter teórico que toca resolver al investigador de la moral, es decir, al ético. [...] Ciertamente que esta investigación teórica no deja de tener consecuencias prácticas, pues al definirse qué es lo bueno se está señalando un camino general, en el marco del cual, los hombres pueden orientar su conducta en diversas situaciones particulares. En este sentido, la teoría puede influir en el comportamiento moral–práctico.

Los problemas teóricos y los prácticos, en el terreno moral se diferencian, por tanto, pero no se hallan separados por una muralla insalvable. Las soluciones que se den a los primeros no dejan de influir en el planteamiento y la solución de los segundos, es decir, en la práctica moral misma; a su vez, los problemas que plantea la moral práctica, vivida, así como sus soluciones, constituyen la materia de reflexión, el hecho al que tiene que volver la teoría ética para que ésta no sea una especulación estéril, sino la teoría de un modo efectivo, real, de comportarse el hombre.

Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. México, Crítica, 1999, pp. 17–21.

2. Después de realizar la lectura subraya las características que corresponden a la Ética y las que corresponden a la moral y elabora un resumen con ellas.
3. Comenta con tus compañeros de grupo el resumen realizado.
4. Elaborar un cuadro sinóptico con las características de los problemas éticos y los problemas morales.

Estrategia cognitiva: *Organización–tipologías.*

Estrategia organizativa: *Trabajo por parejas.*

Propósito: Apoyar al estudiante a la identificación de los problemas éticos y morales y tenga mayor comprensión sobre el contenido de la Ética y la moral.

Desarrollo:

1. Lee las siguientes frases referentes a los problemas éticos y problemas morales.

- 1) ¿Cuál es el fundamento legal del castigo? ()
- 2) ¿Cómo se genera la luz solar? ()
- 3) ¿Qué hacer para conseguir la paz interior? ()
- 4) ¿Qué leyes del código civil penalizan el secuestro? ()
- 5) ¿Es correcto que un buen empleado sea despedido sin causa? ()
- 6) ¿Por qué debo ayudar a los demás, sino son mis amigos? ()
- 7) ¿Qué hacer para obtener una tierra más productiva? ()
- 8) ¿Quién gobierna en México realmente? ()
- 9) ¿Qué límites y alcances tiene el derecho a la vida? ()
- 10) ¿Se debe aplicar la pena de muerte? ()
- 11) ¿Qué consecuencias tiene la clonación? ()
- 12) ¿Debo respetar a mi vecino, a pesar de que me agrede? ()
- 13) ¿Se deben respetar los derechos de los homicidas? ()
- 14) ¿Ocurrirá una devaluación del peso la próxima semana? ()
- 15) ¿Es posible nacer sin cerebro? ()
- 16) ¿Es correcto despedir a un trabajador por decir una mentira? ()
- 17) ¿Cuáles son las obligaciones de las empresas hacia sus empleados? ()
- 18) ¿Los expresidentes deben pagar impuestos? ()
- 19) ¿Debo donar mis órganos al morir? ()

20) ¿Se debe permitir que los padres golpeen a sus hijos?

()

2. Coloca en los espacios en blanco el **1** si la frase corresponde a un problema ético, el **2** si corresponde a un problema moral, o el **3** si no corresponde a ninguno de los dos.

3. Comenta con tus compañeros los resultados obtenidos. Si tienes errores identifica las causas de los mismos.

Estrategia de métodos éticos: *Autorregulación: Autoobservación.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar a los alumnos el reconocimiento de sus cualidades en la comunicación y el diálogo.

Desarrollo:

1. Instrucciones para el alumno: Lee con detenimiento el siguiente cuestionario y encierra en un círculo la categoría que refleje tu pensamiento.

1= raramente, 2= algunas veces, 3= frecuentemente, 4= siempre

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Modifico mis juicios y opiniones cuando encuentro razones modificadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. En el diálogo mantengo una postura relajada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Respeto mi turno sin interrumpir al interlocutor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Cedo la palabra con flexibilidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. No empleo frases agresivas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Antes de hablar pienso lo que voy a decir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Me esfuerzo en ser comprensivo y tolerante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Procuro ser sencillo y no hacerme el sabio. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Respeto los acuerdos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Atiendo las razones de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Acepto las opiniones de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Cuando no estoy de acuerdo prefiero dialogar. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Nunca me entrometo en la vida de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Sé decir no sin tener actitudes agresivas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Procuro olvidar los roces de las discusiones. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Juan Escámez y Ramón Gil. *La educación en la responsabilidad*. España, Paidós, 2001, p. 71.

2. Comenta con tus compañeros tus respuestas.

3. De acuerdo con tus respuestas contesta las siguientes preguntas.

- ¿Eres una persona dispuesta al diálogo?
- ¿Qué causas impiden que comuniqués tus pensamientos?
- ¿Cómo puedes mejorar el diálogo y la comunicación con tus compañeros?
- ¿Qué preguntas agregarías al cuestionario anterior?

Estrategia cognitiva: *Activación de procesos cognitivos: preguntas intercaladas.*

Estrategias organizativas: *Trabajo individual y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar a los alumnos en la identificación de problemas morales en situaciones reales.

Desarrollo:

1. Ver el cortometraje “Como jazmín en flor”

- Instrucciones para el alumno: Después de ver el cortometraje elabora un escrito donde expliques qué tipo de problema moral aparece en escena, por qué y cuáles son sus características.
- Comenta con tus compañeros tus conclusiones.

1.3 Conceptos de hombre

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual mixto (Araña y jerárquico).*

Estrategias organizativas: *trabajo individual y grupos cooperativos.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a identificar los conceptos de hombre y sus características.

Desarrollo:

- Realiza la siguiente lectura:

Conceptos de hombre

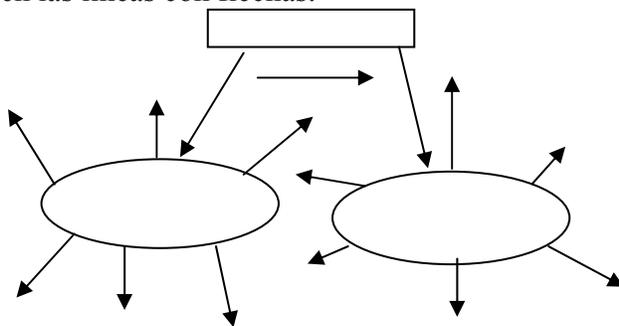
Existen diferentes definiciones y conceptos para caracterizar al hombre, sin embargo, hay dos posiciones que tienen consecuencias para el concepto de Ética que se pretende conceptualizar. Estas teorías son la concepción trascendental y la concepción inmanentista del hombre.

De acuerdo con la primera el hombre adquiere su naturaleza mediante un ser divino. Es decir, todas las características que el hombre posee son otorgadas aún antes del nacimiento, como se describe en el mito de Adán y Eva. De acuerdo con esta narración las características del hombre, de la mujer y de la vida social son concedidas por Dios independientemente de la actividad humana. La libertad, la razón, el lenguaje, el trabajo, el sufrimiento humano, etc., son creaciones divinas y no producto de las acciones humanas.

Según el concepto inmanente del hombre éste se hace a sí mismo mediante sus acciones. Esto significa que todas las características que el hombre adquiere son una consecuencia de sus actividades. Este proceso de creación y transformación del hombre es descrito por Engels en su pequeño ensayo “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, en el cual se narra que las características humanas como la posición erguida, el lenguaje, el pensamiento abstracto, la transformación de la naturaleza son resultado de la actividad creadora del hombre.

Basado en el texto de Federico Engels. *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre.* México, Progreso, 1988.

- Forma equipos de cinco integrantes y elaboren un mapa conceptual, puede ser semejante al que aparece o bien uno de su invención y, coloquen las características más importantes de cada concepto en las líneas con flechas.



- Presenta tu mapa conceptual en una hoja de rotafolio y explícala ante tu grupo.

Estrategia cognitiva: *Activación de procesos cognitivos preguntas intercaladas.*

Estrategias organizativas: *Trabajo individual y por parejas.*

Propósito: Apoyar la comprensión de los estudiantes para que identifiquen las características del ser humano.

Desarrollo.

1. Leer el siguiente texto.

La verdad de la vida

Creo Dios al burro y le dijo: “Serás burro, trabajarás incansablemente de sol a sol, cargando bolsas en el lomo, comerás pasto, no tendrás inteligencia y vivirás 50 años. Serás burro”.

El burro contestó: “Seré burro, pero vivir 50 años es demasiado, dame apenas 20 años”. Él se lo concedió.

Creo al perro y le dijo: “Serás perro, cuidarás las casas de los hombres y serás su mejor amigo. Comerás los huesos que te den. Vivirás 25 años. Serás perro.”

El perro respondió: “Señor, vivir 25 años es demasiado, dame solamente 10 años”. Dios también se los concedió.

Creo al mono y le dijo: “Serás mono, saltarás de rama en rama haciendo payasadas. Serás divertido y vivirás 20 años”. Serás mono.

El mono contestó: “Vivir 20 años es demasiado, dame solamente 10 años”. Dios se los concedió.

Finalmente, creo al hombre y la dijo: “Serás hombre, el único ser racional sobre la faz de la Tierra, usarás tu inteligencia para preponderar sobre los animales, dominarás el mundo y vivirás 20 años”.

El hombre respondió: “Señor, seré hombre, pero vivir 20 es muy poco. Dame señor, los 30 años que el burro rehusó, los 15 que el perro no quiso y los 10 que el mono rechazó”.

El Señor así lo hizo y desde entonces, el hombre vive 20 años como hombre; se casa y pasa 30 años como burro, trabajando y cargando todo el peso sobre sus hombros. Después, cuando los hijos se van, vive 15 años como perro, cuidando la casa para luego, llegar a viejo, jubilarse y vivir 10 años como mono, saltando de casa en casa y de hijo en hijo, así haciendo payasadas para divertir a los nietos.

Leyenda Popular

2. Reflexión personal sobre la lectura.

3. Reúnete con tu compañero y contesta el siguiente cuestionario:

- ¿El cuento refleja la verdad de la vida? ¿Por qué?
- ¿El relato describe el destino del hombre y de la mujer? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las características que se atribuyen al ser humano?
- De acuerdo con tu criterio, ¿qué características tiene el hombre?
- ¿Consideras que la racionalidad es el rasgo fundamental que distingue al hombre de los otros seres vivos? ¿Por qué?
- ¿Qué podemos hacer para que los seres del planeta tengan una vida mejor y nosotros un mejor futuro?
- ¿Consideras que tenemos una ‘naturaleza humana’ que nos hace ser lo que somos o todas nuestras cualidades son adquiridas? ¿Por qué?

4. Comenta tus respuestas con tus compañeros. Elabora con la discusión un inventario de las características del ser humano.

1.4. Importancia de la ética

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual jerárquico.*

Estrategias organizativas: *Trabajo individual, en grupos cooperativos y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar a los estudiantes a comprender la importancia del estudio de la Ética y los beneficios personales que ello reporta.

Desarrollo:

1. Lee el texto:

El arte de vivir

La afirmación de que todo ser humano busca primordialmente su felicidad por un impulso natural era ya un tópico muy usual desde la filosofía helenística. Lo era también la idea de que convenía orientarse bien en esa búsqueda de la felicidad, a riesgo de equivocarse el camino y desviarse a un rumbo cada vez más desdichado. Ya Aristóteles, al plantearse la cuestión, había señalado que al ser feliz era el fin natural de la existencia humana, y también él, como Séneca, recomendaba recurrir a la reflexión filosófica para investigar y orientar tan crucial cuestión. Porque si la aspiración a la felicidad es un fin natural de nuestra vida que todos o la gran mayoría aceptarían como algo evidente, la cuestión se complica cuando intentamos definir en qué consiste esa felicidad.

No todos, como sabemos por experiencia, apetece las mismas cosas, nos apasionamos con los mismos deseos ni ciframos la dicha en idénticos logros [...] Unos se complacen en la vida intelectual, otros en la convivencia social y los éxitos de la virtud competitiva, mientras que otros más se contentan con disfrutar de goces y placeres. La vida feliz se perfila distinta según la preferencia por uno u otro de estos tres tipos de vida.

Los senderos de la dicha son múltiples y uno puede divagar, dudar y perderse en el bosque de sus variados anhelos y seductores señuelos. El ser humano se caracteriza por estar poco determinado por naturaleza, y es éste uno de los rasgos inolvidables de la condición humana: cada uno debe hacerse a sí mismo eligiendo y avanzando en ese jardín de senderos que se bifurcan. Cada uno debe, en cierta medida, diseñar con lo que tiene a mano su propio camino y construirse, en ese paseo breve de final inseguro, su felicidad. Tiene que hacerlo en la convivencia con los otros, y en un marco forzado y no elegido de la existencia histórica.

Mediante la reflexión y la experiencia, el diálogo y la observación, mejor o peor educado y en un margen mayor o menor de libertad, todo ser humano se ve obligado a inventar o dibujar su propio ideal de felicidad, en el espacio de tiempo y en las circunstancias en que se inscribe su vida. Está forzado, pues a decidir en libertad su personal proyecto vital. Debe, siempre en sus circunstancias azarosas, hacerse el arquitecto de su propia vida, a su propio riesgo, con un margen mayor o menor de originalidad. (Toda vida está anhelante de bienestar, pues, recordando de nuevo lo que escribió Aristóteles, el destino del ser humano no es sólo vivir, sino *vivir bien*; y el hombre, en su condición de animal cívico y lógico <por naturaleza>, está programado, por su misma condición natural, para <la vida feliz>. Falta sólo saber en qué consiste la felicidad y decidir cómo la consigue cada uno).

El arte de vivir se perfila así como la realización personal de un proyecto, que, a partir de un anhelo universal, debe realizarse en cada caso según las particulares preferencias personales y en el marco de una siempre existente y limitada libertad. Para conocer qué modo tenemos de acceder a la felicidad debemos no sólo conocer nuestras posibilidades de acción, sino además conocernos a nosotros mismos, definir nuestra verdadera naturaleza y el objetivo de nuestra actuación.

Para ello encontramos en los grandes pensadores variadas y sugerentes propuestas, planteamiento sobre la felicidad desde diversas perspectivas.

En la tradición occidental, que comienza con los griegos, hallamos pronto algunas máximas de perenne validez. Recordemos sólo dos, muy características del pensamiento clásico. La primera, atribuida a uno u otro de los Siete Sabios y grabada en el atrio del templo de Apolo en Delfos, reza: <Conócete a ti mismo> (es decir, conoce tus limitaciones, explora tu interior para actuar según lo que verdaderamente quieres). La segunda, una máxima de origen aristocrático, es la frase formulada por el poeta Píndaro, que dice: <Ojalá llegues a ser lo que eres> (es decir, realiza las posibilidades que llevas contigo, hazte tú mismo). Las grandes máximas se prestan a ser reinterpretadas. Sócrates reflexionó acerca de la primera subrayando la importancia de la propia conciencia crítica como el eje más firme para construir la felicidad [...] Goethe adoptó como lema la otra máxima en el sentido ya apuntado de <Realiza al máximo tus facultades nativas>.

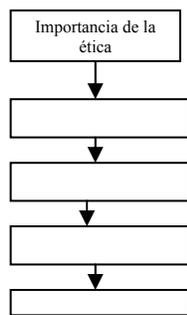
Para orientar la vida hacia la felicidad, también la religión propone su propio camino de salvación, indicando a partir de la fe una senda de conducta. Esta propuesta es esencial en todo sistema religioso. Toda religión propone una moral que se funda en las creencias, acorde la enseñanza de los mitos y ritos. El cristianismo es ejemplo claro de ello: propone una moral derivada de la fe en el mensaje de Cristo. [...] Pero la propuesta religiosa es compatible con variantes, según preferencias como las antes apuntadas, y deja un amplio margen a la decisión individual y a la reelaboración y la manipulación. Y una ética filosófica puede, al menos en teoría, ser compatible con una moral religiosa. En fin, siempre nos encontramos una serie de propuestas y entre ellas debemos elegir. No podemos evitar la decisión personal al escoger, preferir y rechazar.

Pues, como decíamos, son distintas las ideas y doctrinas acerca del mundo y de la vida que sustentan estas diversas teorías acerca del arte de vivir. No podemos reducir la variedad de opiniones a una única doctrina de salvación sin pecar de doctrinarios [...] Pero sobre esas divergencias se construye una panorámica que ofrece, a mi parecer, un

enorme interés, porque muestra que el arte de vivir no está predeterminado, sino que, como apuntamos antes, lo debemos practicar a partir de una reflexión propia y una elección siempre personal. Cada uno es responsable de tomar su propia orientación y preferir un cierto camino hacia la dicha.

Carlos García Gual. *Presentación. El arte de vivir o la búsqueda de la felicidad*, en Marco Aurelio. *Meditaciones*. España, Debate, pp. 7–14.

2. Realiza una reflexión personal
3. Organiza tu equipo de cinco integrantes y realiza la actividad
4. Después de realizar la lectura elabora un mapa conceptual similar al del ejemplo, colocando en los espacios en blanco los conceptos relacionados con la importancia de la Ética. O bien diseña tu propio mapa conceptual con los conceptos básicos.



5. Presenta tu mapa conceptual en una hoja de rotafolio o en otro material de tu elección y exponlo ante el grupo.
6. Haz las modificaciones necesarias para comprender la importancia del estudio de la Ética.

Estrategia de educación moral: *Clarificación de valores: frases incompletas.*

Estrategias organizativas: *Trabajo individual y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a reconocer sus cualidades y sus gustos, para que tomen conciencia de sus valores, hábitos y actitudes.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente texto:

¿Quién soy?

1. Mi _____ favorito(a) es _____.
2. Si pudiera tener un deseo sería _____.
3. Me siento feliz cuando _____.
4. Me siento triste cuando _____.
5. Me siento muy importante cuando _____.
6. Una pregunta que tengo sobre la vida es _____.
7. Me enojo cuando _____.
8. Cuando me enojo yo _____.
9. Cuando me siento triste yo _____.
10. Algo que quiero, pero me da miedo decir es _____.
11. Me veo a mí mismo(a) como _____.
12. Algo que haría bien es _____.
13. Más que nada me gustaría _____.
14. Lo mejor de ser yo es _____.

2. Completa cada una de las frases según tu criterio.

3. Contesta las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué sientes al contestar este tipo de preguntas?
- b) ¿Crees que ayudan a conocerte mejor?
- c) ¿Qué cualidades positivas reconoces en ti?
- d) ¿Qué cualidades negativas identificas de tu personalidad?
- e) ¿Es importante que conozcas las cualidades que posees? ¿Por qué?

Unidad 2. Esencia de la moral

2.1 Hecho y acto moral

Estrategia cognitiva: *Gráfica de recuperación 1.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, grupal y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a reconocer las características del acto moral y distinguirlo de los hechos de la naturaleza.

Desarrollo:

1. Lee el texto:

Diferencia entre actos morales y hechos de la naturaleza

Para caracterizar a los actos morales, se han diferenciado con los hechos o fenómenos que se dan en el orden natural, los cuales ocurren independientemente de la voluntad humana: la ebullición del agua, una tormenta, la puesta del Sol, el fenómeno de la digestión, son hechos que se establecen con las leyes naturales y, tomados en sí mismos son indiferentes o neutrales con respecto a la vida moral. Frente a estos hechos meramente naturales, están los *actos humanos*, que, en la medida en que pueden ser juzgados como *buenos o malos*, adquieren el rango de “actos morales”. Un atentado criminal, un soborno, o bien un acto de solidaridad o de ayuda desinteresada, son acciones realizadas por una persona, actos que implican todo un proceso de interiorización o concientización de las normas y valores que conforman una determinada moral.

La Ética no desconoce que el ser humano es un ser psicobiológico, (constituido de mente y cuerpo; ser encarnado), inmerso en el mundo de la naturaleza, explicable, en muchos sentidos por las leyes y procesos que rigen – como diría Kant– *el mundo del ser*.

Sin embargo, este mismo ser humano, está dotado de una *conciencia moral* que le permite distinguir lo bueno y lo malo, así como de libertad, que le permite trascender el mundo inmediato de las necesidades básicas (comer, satisfacer necesidades biológicas, apetitos sexuales, etc.)

En virtud de esta doble faz que se da en el ser humano, constituida por su naturaleza biológica, por un lado, y, por otro, por actos o comportamientos que lo ligan al mundo social y moral, en la ética se distingue entre los llamados *actos del hombre* y los *actos humanos*.

Los actos humanos son aquellos que se realizan en forma libre y consciente, y que por tanto, desde el punto de vista moral, son susceptibles de ser valorados como buenos o malos.

Estos actos humanos, como podría ser el declarar algo verdadero o falso, ayudar a una causa noble cumplir con nuestro deber, etc., constituyen lo esencialmente humano, de ahí el nombre de “actos humanos”, ya que son acciones que solamente el ser humano realiza. En este tipo de actos juega un papel decisivo la voluntad, el querer humano y la conciencia que le imprimen el carácter de actos plenamente conscientes y voluntarios.

Los *actos del hombre* son aquellos que nos ligan al ámbito biológico y que, por ende, compartimos con los animales. Estos actos, lejos de ser conscientes o reflexivos, se efectúan en forma espontánea, instintiva y mecánica ya que obedecen a una necesidad física inherente a todo ser humano. Como sería el acto de respirar, toser, dormir y en fin, de reaccionar ante cualquier estímulo del cual no somos conscientes.

Desde el punto de vista moral, los actos del hombre son ajenos al ámbito moral.

- Organiza tu equipo de cinco integrantes y realiza la actividad.
- Elabora una gráfica colocando en los espacios en blanco los conceptos correspondientes.

Tipos	Hecho natural	Acto moral
Acción		
Resultados		
Consecuencias		
Valoración		

- Realiza una exposición de tu gráfica ante tus compañeros.
- Realiza las correcciones necesarias para que comprendas la distinción entre hecho natural y acto moral.

Estrategia cognitiva: *Organización multipropósito.*

Estrategias de organización: *Individual, trabajo en parejas y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al alumno a distinguir entre los actos morales y actos del hombre.

Desarrollo:

- Escucha con atención la siguiente canción de Rockdrigo

Gustavo

Un día a Gustavo
El diablo se le metió.
Traía en su sangre casi dos litros de alcohol.
Buscando dinero hacia su casa se dirigió.
Con sólo veinte años, Gustavo enloqueció.
Con paso marino,
Tambaleándose, la puerta abrió.
Era madrugada, y su jefa el ruido escuchó.
Como de costumbre, el dinero le reclamó;
Cogió el monedero, pues a él nada le importó.
Ey, Gustavo, muy loco estás,
Con esa forma de ser hasta dónde llegarás.
Su jefa se opuso a dejarlo salir,
Gustavo furioso con su pico se le dejó ir.
Con saña inaudita, varias veces la hirió.
Con sólo veinte años Gustavo enloqueció.
Al ver lo que hizo, el alcohol se le bajo.
Gustavo en su confusión hasta su sangre se llevó.
Salió en un periódico, en un pequeño rincón
Lo que hizo este loco en un momento de alcohol.
Ey, Gustavo, muy loco estás,
Con tanto alcohol en tu mente
Ya no puedes ni pensar.
Ey, Gustavo, muy loco estás,
Con tanto alcohol en tu mente
Ya no puedes ni pensar.

- Reflexión personal sobre los actos de Gustavo que corresponden a lo moral y los que corresponden a lo biológico.
- Organiza tu tarea con tu compañero y resuelve la actividad.

4. Escribe las acciones de Gustavo que corresponde a los actos del hombre y las que corresponden a los actos morales.
5. Comunica tus resultados con tus compañeros.
6. Realiza las correcciones necesarias a tu clasificación.

Estrategia de educación moral: *Clarificación de valores: Preguntas clarificadoras en torno al texto.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, trabajo en equipos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al alumno a reconocer sus normas y valores y reflexionar sobre la importancia de su reconocimiento.

Desarrollo:

1. Lee la siguiente historia

Un caso personal

Acabas de llegar nuevo a la escuela. No conoces a nadie al principio, pero, poco a poco te vas incorporando a un grupo de compañeros que viven el ambiente de las drogas. Tú nunca las has probado, y acabas por hacerlo para satisfacer tu curiosidad. Descubres que no controlas tus actos bajo sus efectos, y un gran placer te invade. Acabas por acostumbrarte a ellas y un día llegas a advertir que las necesitas. Llegas a sentirte tan desesperado cuando te faltan que, para conseguir dinero, tomas un día 5000 pesos de la caja donde tu madre guarda el sueldo del mes. Ella no lo advierte, creyendo que ha sido tu padre el que los ha tomado.

V. Rodríguez Lozano, V. et. al. *Ética*. México. Addison Wesley Longman, 1998, p. 25.

2. Realiza una reflexión personal sobre el caso.
3. Organiza tu equipo de cinco integrantes y realiza la actividad.
4. Contesta las siguientes preguntas:
 - a) ¿Cuál es la situación que vives en el relato?
 - b) ¿Por qué crees que le quitas el dinero a tu madre?
 - c) ¿Qué sentimientos tienes al llevarte el dinero?
 - d) ¿Cómo crees que se siente tu padre y tu madre con el acto realizado?
 - e) ¿En alguna ocasión le has quitado algo a alguien?
 - f) ¿Cómo te sentiste después de haberlo hecho?
 - g) ¿Qué valores negativos o disvalores identificas en las acciones realizadas por ti en el relato?
¿Y en las tuyas, en la vida real?
5. Comenta tus conclusiones al grupo y obtén conclusiones.

2.2. Estructura del acto moral

Estrategia cognitiva: *Gráfica de recuperación tipo 1.*

Estrategias de organización: *trabajo individual, trabajo en parejas y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar a los alumnos en la identificación de los elementos que constituyen el acto moral.

Desarrollo:

1. Lee el texto:

Estructura del acto moral

Pero de lo que se trata ahora es de mostrar la estructura del acto propiamente moral, poniendo de manifiesto sus fases o aspectos, así como el modo de articularse éstos entre sí para ver si, en definitiva, hay alguno que pueda considerarse como centro o eje en torno al cual gravita el acto entero.

Tenemos que destacar, en primer lugar, el *motivo* del acto moral. Por motivo puede entenderse aquello que impulsa actuar o a perseguir determinado fin. El motivo que puede impulsar, por ejemplo, a denunciar la injusticia cometida con un compañero puede ser una pasión sincera por la justicia, o bien, algo muy distinto: el deseo de notoriedad. Un mismo acto –como vemos– puede realizarse por diferentes motivos, y, a su vez, el mismo motivo puede impulsar a realizar actos con distintos fines. El sujeto puede reconocer el motivo de su acción, y en este sentido, ésta tiene un carácter consciente. Pero no siempre muestra ese carácter consciente. La persona que es impulsada a actuar por fuertes pasiones (celos, ira, etc.), por impulsos incontenibles o por rasgos negativos de su carácter (crueldad, avaricia, egoísmo, etc.) no es consciente de los motivos de su conducta. Esta motivación inconsciente no permite calificar al acto estimulado por ella como propiamente moral [...] el motivo del que es consciente el sujeto forma parte del contenido del acto moral, y ha de ser tenido presente al calificar moralmente este acto en un sentido u otro.

Otro aspecto fundamental del acto moral es la conciencia del *fin* que se persigue. Toda acción específicamente humana exige cierta conciencia de un fin, o anticipación ideal del resultado que se pretende alcanzar. El acto moral entraña también la producción de un fin, o anticipación ideal del resultado. Pero el fin trazado por la conciencia implica a sí mismo la decisión de alcanzarlo. Es decir, en el acto moral no sólo se anticipa idealmente, como fin, un resultado, sino que además hay la decisión de alcanzar efectivamente el resultado que dicho fin prefigura o anticipa. La conciencia del fin, y la decisión de alcanzarlo, dan al acto moral el carácter de un acto voluntario.

El acto moral no se cumple con la decisión tomada; es preciso llegar al resulta efectivo. Si decido plasmar cierto fin y no doy los pasos necesarios para ello, el fin no se cumple y, por tanto, el acto moral no se produce. El paso siguiente, aspecto fundamental del acto moral, es la conciencia de los medios para realizar el fin escogido y el empleo de ellos para alcanzar así, finalmente, el resultado querido.

El acto moral, por lo que toca a la gente, se consume en el *resultado*, o sea, en la realización o plasmación del fin perseguido. Pero, como hecho real, tiene que ser puesto en relación con la norma que aplica y que forma parte del <código moral> de la comunidad correspondiente. Es decir, el acto moral responde de un modo efectivo a la necesidad social de regular en cierta forma las relaciones entre los miembros de una comunidad, lo cual quiere decir que hay que tener en cuenta las *consecuencias* objetivas del resultado obtenido, o sea, el modo como este resultado afecta a los demás.

El acto moral se presenta, asimismo, con un aspecto subjetivo (motivos, conciencia del fin, conciencia de los medios y decisión personal), pero, a la vez, muestra un lado objetivo que trasciende a la conciencia (empleo de determinados medios, resultados objetivos, consecuencias). Por ello la naturaleza moral del acto no puede reducirse exclusivamente a su lado subjetivo. Tampoco puede verse el centro de gravedad del acto en un solo elemento de él con exclusión de los demás.

Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. México, Crítica, 2000, pp. 73–76.

2. Organízate con tu compañero y elabora la actividad.
3. Después de leer el texto “Elementos del acto moral” elabora la gráfica de recuperación colocando en los espacios en blanco los conceptos correspondientes.

Elementos	Definición	Ejemplo
Motivo		
Conciencia del fin		
Elección del medio		
Resultado		
Consecuencias		

4. Comenta tus conclusiones con tus compañeros de grupo.
5. Realiza las correcciones adecuadas para que identifiques los distintos elementos que componen el acto moral.

Estrategia de educación moral: *Comprensión crítica: narración.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a comprender los elementos del acto moral y reconocer los valores subyacentes en las acciones realizadas.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente cuento de Jorge Luís Borges:

Emma Zunz

El catorce de enero de 1922, Emma Zunz, al volver de la fábrica de tejidos Tatbuch y Loewenthal, halló en el fondo del zaguán una carta, fechada en el Brasil, por la que supo que su padre había muerto. La engañaron, a primera vista, el sello y el sobre; luego, la inquietó la letra desconocida. Nueve o diez líneas borroneadas querían colmar la hoja; Emma leyó que el señor Maier había ingerido por error una fuerte dosis de veronal y había fallecido el tres del corriente en el hospital de Bagé. Un compañero de pensión de su padre firmaba la noticia, un tal Fein o Fain, de Río Grande, que no podía saber que se dirigía a la hija del muerto.

Emma dejó caer el papel. Su primera impresión fue de malestar en el vientre y en las rodillas; luego de ciega culpa, de irrealidad, de frío, de temor; luego, quiso ya estar en el día siguiente. Acto continuo comprendió que esa voluntad era inútil porque la muerte de su padre era lo único que había sucedido en el mundo, y seguiría sucediendo sin fin. Recogió el papel y se fue a su cuarto. Furtivamente lo guardó en un cajón, como si de algún modo ya conociera los hechos ulteriores. Ya había empezado a vislumbrarlos, tal vez; ya era la que sería.

En la creciente oscuridad, Emma lloró hasta el fin de aquel día el suicidio de Manuel Maier, que en los antiguos días felices fue Emmanuel Zunz. Recordó veraneos en una chacra, cerca de Gualaguay, recordó (trató de recordar) a su madre, recordó la casita de Lanús que les remataron, recordó los amarillos losanges de una ventana, recordó el auto de prisión, el oprobio, recordó los anónimos con el suelto sobre <el desfalco del cajero>, recordó (pero eso jamás lo olvidaba) que su padre, la última noche, le había jurado que el ladrón era Loewenthal. Loewenthal, Aarón Loewenthal, antes gerente de la fábrica y ahora uno de los dueños. Emma, desde 1916, guardaba el secreto. A nadie se lo había revelado, ni siquiera a su mejor amiga, Elsa Urstein. Quizá rehuía la profana incredulidad; quizá creía que el secreto era un vínculo entre ella y el ausente. Loewenthal no sabía que ella sabía; Emma Zunz derivaba de ese hecho ínfimo un sentimiento de poder.

No durmió aquella noche, y cuando la primera luz definió el rectángulo de la ventana, ya estaba perfecto su plan. Procuró que ese día, que le pareció interminable, fuera como los otros. Había en la fábrica rumores de huelga; Emma se declaró, como siempre, contra toda violencia. A las seis, concluido el trabajo, fue con Elsa a un club de mujeres, que tiene gimnasio y pileta. Se inscribieron; tuvo que repetir y deletrear su nombre y su apellido, tuvo que festejar las bromas vulgares que comentan la revisación. Con Elsa y con el menor de las Kronfuss discutió a qué cinematógrafo irían el domingo a la tarde. Luego, se habló de novios y nadie esperó que Emma hablara. En abril cumpliría diecinueve años, pero los hombres le inspiraban, aún, un temor casi patológico... De vuelta, preparó una sopa de tapioca y unas legumbres, comió temprano, se acostó y se obligó a dormir. Así, laborioso y trivial, pasó el viernes quince, la víspera.

El sábado, la impaciencia la despertó. La impaciencia, no la inquietud, y el singular alivio de estar en aquel día, por fin. Ya no tenía que tramar y que imaginar; dentro de algunas horas alcanzaría la simplicidad de los hechos. Leyó en *La Prensa* que el *Nordstjärnan*, de Malmö, zarparía esa noche del dique 3, llamó por teléfono a Loewenthal, insinuó que deseaba comunicar, sin que lo supieran las otras, algo sobre la huelga y prometió pasar por el escritorio, al oscurecer. Le temblaba la voz; el temblor convenía a una delatadora. Ningún otro hecho memorable ocurrió esa mañana. Emma trabajó hasta las doce y fijó con Elsa y con Perla Kronfuss los pormenores del paseo del domingo. Se acostó después de almorzar y recapituló, cerrados los ojos, el plan que había tramado. Pensó que la etapa final sería menos horrible que la primera y que le depararía, sin duda, el sabor de la victoria y de la justicia. De pronto, alarmada, se levantó y corrió al cajón de la cómoda. Lo abrió; debajo del retrato de Milton Sills, donde la había dejado la antenoche, estaba la carta de Fain. Nadie podía haberla visto; la empezó a leer y la rompió.

Referir con alguna realidad los hechos de esa tarde sería difícil y quizá impropio. Un atributo de lo infernal es la irrealidad, un atributo que parece mitigar sus terrores y que los agrava tal vez. ¿Cómo hacer verosímil una acción en la que casi no creyó quien la ejecutaba, cómo recuperar ese breve caos que hoy la memoria de Emma Zunz repudia y confunde? Emma vivía por Almagro, en la calle Liniers; nos consta que esa tarde fue al puerto. Acaso en el infame Paseo de Julio se vio multiplicada en espejos, publicada por luces y desnudada por los ojos hambrientos, pero más razonable es conjeturar que al principio erró, inadvertida, por la indiferente recova... Entró en dos o tres bares, vio la rutina o los manejos de otras mujeres. Dio al fin con hombres del *Nordstjärnan*. De uno, muy joven, temió que le

inspirara alguna ternura y optó por otro, quizá más bajo que ella y grosero, para que la pureza del horror no fuera mitigada. El hombre la condujo a una puerta y después a un turbio zaguán y después a una escalera tortuosa y después a una puerta que se cerró. Los hechos graves están fuera del tiempo, ya porque en ellos el pasado inmediato queda como tronchado del porvenir, ya porque no parecen consecutivas las partes que los forman.

¿En aquel tiempo fuera del tiempo, en aquel desorden perplejo de sensaciones inconexas y atroces, pensó Emma Zunz una sola vez en el muerto que motivaba el sacrificio? Yo tengo para mí que pensó una vez y que en ese momento peligró su desesperado propósito. Pensó (no pudo pensar) que su padre le había hecho a su madre la cosa horrible que a ella ahora le hacían. Lo pensó con débil asombro y se refugió, en seguida en el vértigo. El hombre, sueco o finlandés, no hablaba español; fue una herramienta para Emma como está lo fue para él, pero ella sirvió para el goce y él para la justicia.

Cuando se quedó sola, Emma no abrió en seguido los ojos. En la mesa de luz estaba el dinero que había dejado el hombre: Emma se incorporó y lo rompió como antes había roto la carta. Romper dinero es una impiedad, como tirar el pan; Emma se arrepintió, apenas lo hizo. Un acto de soberbia y en aquel día... El temor se perdió en la tristeza de su cuerpo, en el asco. El asco y la tristeza la encadenaban, pero Emma lentamente se levantó y procedió a vestirse. En el cuarto no quedaban colores vivos; el último crepúsculo se agravaba. Emma pudo salir sin que la advirtieran; en la esquina subió a un Lacroze, que iba al oeste. Eligió, conforme a su plan, el asiento más delantero, para que no le vieran la cara. Quizá le confortó verificar, en el insípido trajín de las calles, que lo acaecido no había contaminado las cosas. Viajó por barrios decrecientes y opacos, viéndolos y olvidándolos en el acto, y se apeó en una de las bocalles de Warnes. Paradójicamente su fatiga venía a ser una fuerza, pues la obligaba a concentrarse en los pormenores de la aventura y le ocultaba el fondeo y el fin.

Aarón Loewenthal era, para todos, un hombre serio; para sus pocos íntimos, un avaro. Vivía en los altos de la fábrica, solo. Establecido en el desmantelado arrabal, temía a los ladrones; en el patio de la fábrica había un gran perro y en el cajón de su escritorio, nadie lo ignoraba, un revólver. Había llorado con decoro, el año anterior, la inesperada muerte de su mujer -¡una Gauss, que le trajo una buena dote!-, pero el dinero es su verdadera pasión. Con íntimo bochorno se sabía menos apto para ganarlo que para conservarlo. Era muy religioso; creía tener con el Señor un pacto secreto, que lo eximía de obrar bien, a trueque de oraciones y devociones. Calvo, corpulento, enlutado, de quevedos ahumados y barba rubia, esperaba de pie, junto a la ventana, el informe confidencial de la obrera Zunz.

La vio empujar la verja (que él había entornado a propósito) y cruzar el patio sombrío. La vio hacer un pequeño rodeo cuando el perro atado ladró. Los labios de Emma se atareaban como los de quien reza en voz baja; cansados, repetían la sentencia que el señor Loewenthal oiría antes de morir.

Las cosas no ocurrieron como había previsto Emma Zunz. Desde la madrugada anterior, ella se había soñado muchas veces dirigiendo el firme revólver, forzando al miserable a confesar la miserable culpa y exponiendo la intrépida estratagema que permitiría a la justicia de Dios triunfar de la justicia humana. (No por temor, sino por ser un instrumento de la justicia, ella no quería ser castigada). Luego, un solo balazo en mitad del pecho rubricaría la suerte de Loewenthal. Pero las cosas no ocurrieron así.

Ante Aarón Loewenthal, más que la urgencia de vengar a su padre, Emma sintió la de castigar el ultraje padecido por ello. No podía matarlo, después de esa minuciosa deshonra. Tampoco tenía tiempo que perder en teatralerías. Sentada, tímida, pidió excusas a Loewenthal, invocó (a fuera de delatora) las obligaciones de la lealtad, pronunció algunos nombres, dio a entender otros y se cortó como si la venciera el temor. Logró que Loewenthal saliera a buscar una copa de agua. Cuando éste, incrédulo de tales aspavientos, pero indulgente, volvió del comedor, Emma ya había sacado del cajón el pesado revólver. Apretó el gatillo dos veces. El considerable cuerpo se desplomó como si los estampidos y el humo lo hubieran roto, el vaso de agua se rompió, la cara la miró con asombro y cólera, la boca de la cara la injurió en español y en yiddish. Las malas palabras no cejaban; Emma tuvo que hacer fuego otra vez. En el patio, el perro encadenado rompió a ladrar, y una efusión de brusca sangre manó de los labios obscenos y manchó la barba y la ropa. Emma inició la acusación que tenía preparada (<He vengado a mi padre y no me podrán castigar...>), pero no la acabó, porque el señor Loewenthal ya había muerto. No supo nunca ni alcanzó a comprender.

Los ladridos tirantes le recordaron que no podía, aún, descansar. Desordenó el diván, desabrochó el saco del cadáver, le quitó los quevedos salpicados y los dejó sobre el fichero. Luego tomó el teléfono y repitió lo que tantas veces repetiría, con esas y con otras palabras: *Ha ocurrido una cosa que es increíble...El señor Loewenthal me hizo venir con el pretexto de la huelga... Abusó de mí, lo maté...*

La historia era increíble, en efecto, pero se impuso a todos, porque sustancialmente era cierta. Verdadero era el tono de Emma Zunz, verdadero el pudor, verdadero el odio. Verdadero también era el ultraje que había padecido; sólo eran falsas las circunstancias, la hora y uno o dos nombres propios.

2. Organiza tu equipo de cinco integrantes y realiza la actividad.
3. Contesta las siguientes preguntas.
 - a) ¿Cuál es el motivo de Emma para asesinar a Loewenthal?
 - b) ¿Qué momento de la lectura refleja la conciencia del fin?
 - c) ¿Cuándo se aprecia en la lectura la decisión de cometer el crimen?
 - d) Realiza una enumeración de medios que utilizó Emma para conseguir sus fines.
 - e) ¿El acto de Emma es de venganza o de justicia? ¿Por qué?
 - f) ¿Qué diferencia existe entre hacer justicia y cometer venganza?
 - g) ¿Cuál es el resultado que obtiene Emma? ¿Existe una diferencia entre éste y el del plan original?
 - h) ¿Cuáles son las consecuencias de las acciones de Emma?
 - i) De acuerdo con el acto de Emma ¿el fin justifica los medios o los medios justifican el fin? Argumenta tu respuesta.
 - j) ¿Qué harías en una situación parecida a la de Emma?
 - k) ¿Qué valores y normas encuentras que están en conflicto en los actos de Emma?
 - l) ¿Fue correcta la acción de Emma? ¿Qué solución aconsejarías a Emma para resolver su conflicto?
 - m) Si fueras parte de un jurado y conocieras lo que sucedió, tal como lo describe el cuento, ¿declararías inocente o culpable a Emma de los actos cometidos? ¿Por qué?
4. Comenta tus respuestas con tus compañeros de grupo.
5. Elabora un escrito con tus conclusiones sobre el caso de Emma.

2.3 La norma moral y otras formas de conducta

Estrategia cognitiva: *Gráfica de recuperación 1.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, de equipos cooperativos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a reconocer las características de la norma moral y distinguirlas de otras formas de conducta con la intención de reconocer su propio código moral.

Desarrollo:

1. Lee el texto:

Normas morales y otras formas de conducta

Existen muchas clases de normas, por ejemplo, de higiene, deportivas, etc.; pero los principales tipos de normas son cuatro: morales, jurídicas, religiosas y de trato social. La caracterización de cada especie de normas depende principalmente del objetivo que pretenden lograr; asimismo, también ayuda la aplicación de los siguientes criterios:

- a) Interioridad – Exterioridad
- b) Unilateralidad – Bilateralidad
- c) Coercibilidad – Incoercibilidad
- d) Autonomía – Heteronomía

De acuerdo con el primer criterio, las normas pueden ser **interiores** o **exteriores**. La norma es interior cuando para su cumplimiento no basta la conducta externa, sino que se requiere también la conducta interna, o sea, la intención de cumplirla; en ocasiones, cuando hay imposibilidad de actuar, es suficiente la conducta interna. Una norma es exterior cuando para su cumplimiento es suficiente la ejecución externa de lo exigido.

Conforme al segundo criterio, hay normas **unilaterales** y **bilaterales**. Una norma es bilateral cuando a una de las partes le impone obligaciones y, simultáneamente, a la otra le concede derechos para exigir al obligado el cumplimiento de lo prescrito. Una norma es unilateral cuando impone obligaciones; pero no autoriza a alguien para reclamar el cumplimiento.

Según el tercer criterio, las normas pueden ser **coercibles** o **incoercibles**. Una norma es coercible cuando es posible hacer que se cumpla por la fuerza. Una norma es incoercible cuando sólo se satisface si se cumple voluntariamente.

El cuarto criterio divide las normas en **autónomas** y **heterónomas**. Una norma es autónoma si su autor y el obligado son la misma persona. Si el autor y el obligado son personas diferentes entonces la norma es heterónoma.

La ley

La normatividad es una característica de la vida humana, basada en la necesidad que el hombre tiene de subordinar a normas todos sus actos de convivencia con otros hombres.

La ética se interesa por el estudio de las normas porque en la moral, que es su campo de estudio, existe un aspecto normativo.

Entonces, ¿qué es la norma? Y ¿cuáles son las normas morales?

Todos los seres tienen su propia naturaleza, de acuerdo con la especie o el reino al que pertenecen. Por la naturaleza de un ser entendemos su aspecto dinámico; es decir, el conjunto de sus tendencias; por esta razón, estudiándolos, es posible encontrar la relación que hay en sus comportamientos. A estas tendencias, o sea, las maneras constantes como se conducen, se les llama **leyes naturales**.

Las leyes naturales o leyes, en sentido estricto, son, según Montesquieu, “las relaciones constantes y necesarias que se derivan de la naturaleza misma de las cosas”. Como ejemplo, recordemos la ley general del estado gaseoso:

El volumen de una masa gaseosa varía en razón directa de su temperatura y en razón inversa de la presión que soporta.

La naturaleza del hombre, en sus distintos niveles (vegetativo, sensitivo y racional), también tiene tendencias; por consiguiente, en él también hay leyes naturales.

En los humanos, hay un elemento muy especial que se llama **libertad**; ésta permite que, a veces los hombres no se comporten de acuerdo con sus leyes naturales. Tal es el caso de algunas madres solteras que, por temor al reproche social, abandonan a sus hijos recién nacidos.

Normas religiosas

En términos generales, la norma religiosa se puede definir como *aquella que regula las relaciones entre el hombre y un Ser Trascendente*. Ejemplo de norma religiosa: “Amarás a Dios sobre todas las cosas”. Tal es el primer mandamiento del *Decálogo cristiano*.

En el campo de la religión las autoridades respectivas mezclan de ordinario lo religioso en sentido estricto con las prácticas litúrgicas y los preceptos morales. La caracterización que viene a continuación se refiere exclusivamente a las normas religiosas en sentido estricto. Dichas normas tienen las siguientes notas:

- a) Son **interiores**. Esto quiere decir que la norma religiosa no se cumple si la ejecución externa de lo prescrito no va acompañada de la intención explícita de cumplir.
- b) De ordinario se consideran **unilaterales**, por que nadie tiene derecho a exigir su cumplimiento; sin embargo, hay religiones, como la cristiana, cuyos preceptos sí se pueden calificar de bilaterales.

En efecto, si al Ser Trascendente (Dios) se le concibe como un ser personal, entonces también podemos pensarlo como alguien capaz de exigir y de tener el derecho a no ser engañado.

- c) Son **incoercibles**, ya que aun cuando haya sanciones, si no se cumplen voluntariamente, no se quedarán bien cumplidas.
- d) Son **heterónomas**. La persona religiosa se afilia a una religión ya establecida y con toda una estructura de normas y ritos, de manera que el afiliado, aun cuando se adhiera a ella voluntariamente, tendrá que subordinarse a normas de las cuales no es el autor.

Reglas y normas

Cualquier hombre, al tratar a los seres humanos y no humanos, necesita tomar en cuenta la naturaleza de ellos. Para tal efecto, formula reglas, las cuales siempre se basan en la naturaleza y la constitución de los seres que tratará; por ejemplo, para provocar una reacción correcta entre dos sustancias químicas, habrá que seguir indicaciones técnicas o reglas basadas en la constitución atómica de esas sustancias.

Quien expresó mejor lo anterior fue el filósofo inglés Francis Bacon. Su célebre frase al respecto dice: “A la naturaleza se le vence obedeciéndola”. En otras palabras, las fórmulas que elaboremos para tratar a un ser deben fundarse en las leyes de éste.

De lo anterior, se desprende la siguiente definición de reglas: son fórmulas de conducta basadas en las leyes naturales.

Las reglas que indican cómo manejar a los seres no humanos, generalmente se llaman **reglas técnicas**; son el contenido de la tecnología. En cambio, las que nos ayudan para tratar a nuestros congéneres se llaman **normas** y son obligatorias.

Una definición sencilla de norma es que se trata de una regla de conducta obligatoria.

La norma difiere de la ley porque ésta se refiere a algo que de hecho es así; la norma, al contrario, tiene como referente algo que debe ser. La norma tiene validez cuando se cumple o no, es decir, sigue obligando aun en contra de la voluntad del obligado.

Según G. Kalinowski, la norma tiene la estructura de una relación en la cual interviene tres elementos:

- a) El sujeto de la acción
- b) La acción
- c) El functor normativo

El sujeto de la acción puede ser individual o genérico. La acción es lo que prescribe. El functor normativo se expresa con los términos: debe, puede y no debe.

En la siguiente norma: *El inquilino debe pagar la renta*, los términos “inquilino”, “pagar la renta” y “debe” indican, respectivamente, al sujeto de la acción, la acción y el functor normativo.

Normas jurídicas y convencionalismos sociales.

En la convivencia social hay situaciones muy especiales donde, si no se hace o deja de hacer determinada acción, entonces alguien resulta lesionado en sus derechos; la justicia impide que esto suceda. Las normas cuyo objetivo es proteger la justicia se llaman **normas jurídicas**. Ejemplo: “Al responsable de cualquier homicidio simple que no tenga señalada una sanción especial en este código, se le impondrán de ocho a veinte años de prisión”. (*Código penal*).

Los convencionalismos sociales, o normas de trato social, tienen como objetivo hacer más agradable la convivencia humana. Ejemplo: El invitado debe confirmar su asistencia o explicar su ausencia, agradeciendo la invitación.

Las normas jurídicas y las de trato social coinciden en que son exteriores y heterónomas. Son exteriores porque ambas, para su cumplimiento, únicamente exigen el acto exterior; y son heterónomas porque el obligado no es el autor de la norma.

Las normas jurídicas difieren de las del trato social en que las primeras son bilaterales y coercibles; mientras que las segundas no lo son. Las normas jurídicas son bilaterales porque siempre afectan a dos partes: a una le imponen obligaciones y a la otra le otorgan derechos para exigir. En las normas de trato social no hay quien pueda exigir su cumplimiento.

Las normas jurídicas son coercibles porque se pueden hacer cumplir por la fuerza. Para las normas de trato social, no hay autoridad que pueda hacerlas cumplir sin la voluntad del obligado.

Normas morales

En las relaciones humanas, lo más importante es que los individuos sean tratados como personas. En otras palabras, se debe respetar nuestra divinidad, de manera que no seamos burlados o manipulados. Las normas morales tienen como fin proteger esa dignidad.

Para lograr su objetivo, se basan en algunos principios como: “Haz el bien y evita el mal”, “Trata a los demás como quisieras que los demás te trataran a ti”, etc. Las normas morales son aplicaciones o concreciones de estos principios generales.

Los principios y las normas morales se formulan después de observar las leyes de la naturaleza humana. La norma moral que dice que los hijos deben respetar a sus padres refleja la relación natural que debe existir entre los hijos y los padres.

Las normas morales:

- a) Son **interiores**. Para satisfacer estas normas, es indispensable que el obligado este consciente de que debe acatarlas; en caso contrario, sólo habrá cumplimiento legal, pero no moral. Si una persona aplica la norma “los hijos deben respetar a sus padres” a su conducta externa, entonces sólo estará cumpliendo una regla de cortesía.
- b) Son **unilaterales** porque únicamente obligan, pero nadie tiene derecho a exigir su cumplimiento. Si fueran bilaterales, *ipso facto* se convertirían en normas jurídicas.
- c) No son **coercibles**. No se pueden obtener por la fuerza. El obligado debe acatar la norma espontáneamente. En el ejemplo anterior, vemos cómo una conducta de respeto forzosa no entraña respeto en sentido estricto.
- d) Son **autónomas**, pues el sujeto obligado es su propio autor porque dimanar de su propia naturaleza.

Entonces, lo prescrito por las normas morales tiene un valor intrínseco; por consiguiente, estas normas son valiosas en sí mismas, independientemente de su formulación escrita, porque su valor se funda en la propia naturaleza humana.

Normalmente, no hay ningún conflicto entre la moral y el derecho; pero, si lo hubiera, deberíamos cerciorarnos de que la norma jurídica en cuestión está vigente y de que la otra regla efectivamente se deriva de la propia naturaleza

humana. Si así fuera, entonces la validez formal de la norma jurídica cedería frente a la validez intrínseca de la norma moral.

Pedro Chávez Calderón. *Ética*. México, Publicaciones Cultural, 1999, pp. 17–20.

2. Organiza tu equipo de cinco integrantes.

3. Instrucciones para el maestro: Dar a cada integrante del equipo un tipo de norma. Pedir que lo lea en silencio y obtenga las características de ella. Posteriormente reorganizar los equipos reuniendo a los alumnos que dominan cada tipo de norma, que discutan las características encontradas y elaboren un escrito condensando dicha información. Volver a reunir los equipos originales y pedir a cada integrante que explique a sus compañeros el tipo de norma que lleva en su escrito. Por último, pedir la elaboración de la gráfica de recuperación de todos los tipos de norma. Cada uno de ellos debe conocer toda la información, a pesar de sólo haber leído un tipo de norma.

4. Instrucciones para el alumno: Escribe las características del tipo de norma que te tocó explicar, discútela con tus compañeros de equipo y obtén la información de todos los tipos de norma. Por último participa en la elaboración de la gráfica de recuperación.

Tipo	Moral	Religiosa	Jurídica	Convencionalismo
Definición				
Autonomía/Heteronomía				
Unilateral/ Bilateral				
Coercible/Incoercible				
Interior/Exterior				

5. Realiza la exposición de tu grupo ante tus compañeros.

Estrategia de educación moral: *Comprensión crítica: Narración.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a en la comprensión y la reflexión para reconocer su propio código moral.

Desarrollo:

1. Mediante una lluvia de ideas preguntar a los alumnos si saben cómo viven en el oriente las mujeres, niños y hombres. Pedir una descripción de su alimentación, vestimenta, costumbres, religión. Pedirles a los alumnos que mencionen algunos países de oriente que hayan escuchado mencionar en la televisión u otros medios de información.

2. Ver la película “Osama”.

3. Organiza tu equipo de cinco integrantes y resuelve la actividad.

4. Contestar el siguiente grupo de preguntas.

a) ¿Cuáles son los problemas morales que identifican en la película?

b) ¿Por qué la madre y Osama andan buscando trabajo? ¿Por qué no encuentran?

c) ¿Dónde viven y cómo viven en ese país?

d) ¿Qué costumbres identificas de la gente de ese país?

e) ¿Por qué condenan a muerte a Osama?

f) ¿Qué importancia tienen las normas morales en la convivencia social?

g) ¿Cuáles son las normas que te transmite tu familia? ¿Y la escuela? ¿Y la sociedad en su conjunto?

- h) ¿Con cuáles de ellas estas de acuerdo? ¿Por qué?
- i) ¿Cuáles cambiarías? ¿Por qué?
- j) ¿Cómo reconoces las normas que posees y cómo podrías adquirir otras normas?
- k) Elabora tres juicios morales sobre la situación de las mujeres en la película y fundaméntalos.
- l) Elabora una comparación entre la vida de las mujeres en la película y la forma cómo viven en nuestra comunidad.

5. Comenta tus respuestas con tus compañeros.

6. Elabora un escrito argumentando la importancia de las normas en la vida personal y social.

2.4. Concepto de persona e individuo

Estrategia cognitiva: *Gráfica de recuperación tipo 2.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar a los alumnos la comprensión y distinción de los conceptos de persona, hombre e individuo para que reconozca los valores que posee una persona.

Desarrollo:

1. Lee los siguientes textos sobre el concepto de persona e individuo.

El concepto de *persona* (del griego *prósopon*, “rostro” o “máscara”) se relaciona con la máscara que se utilizaba para ampliar el volumen de la voz en la representación de un personaje en el teatro. La idea de persona implica el carácter propio que cada individuo logra desarrollar en su vida. *La persona es el individuo humano en cuanto sujeto moral consciente de sí mismo y de sus actos, capaz de ser responsable de ellos.*

La persona es un fin en sí misma, a diferencia de las cosas que pueden usarse como medios; ninguna cosa o persona se le equiparara en valor. Por eso, la persona resulta irremplazable y también irreductible. Tres rasgos comprende la idea de persona como sujeto moral: *la dignidad, la autoconciencia y la autonomía.*

La persona es la unidad para sí misma, implica cierta identidad que se deriva de tres aspectos: *individualidad* (cuerpo único, singularizado e irremplazable), *racionalidad* (implica memoria, sensibilidad y pensamiento) y *capacidad de acción* (capacidad para autodeterminarse, libertad de acción).

Fue Immanuel Kant quien consolidó los rasgos del concepto de *persona*: la *dignidad*, la *libertad* y la *autonomía*. Para Kant, la persona como sujeto moral se ubica en una dualidad: en tanto individuo de la especie humana es un ser vivo sujeto a las leyes de la naturaleza; pero en tanto ser racional, posee *dignidad* y carácter irreductible porque dirige su vida de modo racional y con autonomía respecto a las determinaciones naturales. La persona pertenece al “reino de los fines”, es decir, el hombre tiene libertad para actuar, no está predeterminado por la naturaleza, y así, en tanto ser racional, siempre debe considerarse como sujeto autónomo capaz de proponerse fines y de actuar libremente, y nunca debe ser tratado como una cosa o medio para los fines de otros sujetos.

La idea de *dignidad* implica, pues, que la persona tiene un valor absoluto porque es un fin para sí misma, que no puede ser medido o intercambiado por el valor de cualquier otra cosa o persona. La dignidad señala el valor absoluto y el deber del respeto a toda persona; por eso la persona no debe ser un medio para algo, sino siempre un fin en sí misma; no debe ser usada, sacrificada, torturada, engañada. Cada persona tiene dignidad, independientemente de sus méritos individuales y de su posición social; incluso el más abominable criminal no pierde su dignidad humana y debe ser tratado como una persona. El concepto de *dignidad* es la base de los derechos humanos promulgados por la ONU en 1948.

La persona es consciente de sí misma puesto que conoce los fines y los motivos de sus actos, posee voluntad e **intencionalidad** (desea, piensa, anhela un objeto distinto de ella, aunque no sea real). A pesar de que no todos los actos de la persona sean conscientes, es capaz de reconocer sus intenciones, intereses, sentimientos, esto es, todo lo que conforma su vida mental y afectiva. Por eso, la persona existe con una inherente *autoconciencia*. La persona puede guiarse y gobernarse a sí misma con base en una idea de los fines de su propia vida, en valores que adopta para dotarse a sí misma de límite y leyes. Así, el tercer rasgo de la persona es la autonomía.

Autonomía significa que la persona *puede autodeterminarse*, a pesar de que esté supeditada a una serie de normas y códigos de conductas sociales, jurídicos o políticos. Por eso, la persona es la expresión del *sujeto moral* en su

pleno sentido: ser libre, responsable y autónomo, capaz de dirigir su propia vida conforme a sus propios principios racionales, así como de responder por sus acciones y sus consecuencias.

Lizbeth M. Sagols Sales, et. al. *Ética y valores II*. México, Mc Graw Hill, 2004, pp. 20–21.

Individuo, del latín *individuum*, es lo indiviso, lo que no puede dividirse sin perder su unidad, su organización o estructura o peculiar, su carácter distintivo. Las partes que intervienen en la configuración de un individuo se encuentran de tal manera relacionadas, que sólo dentro del conjunto de las demás partes de la unidad adquieren sentido; fuera de ese todo unitario se convierten en cosas muy distintas y con un significado profundamente alterado o disminuido; por ejemplo, cualquiera de los órganos de un animal, o simplemente una fracción de él.

En el orden del ser físico la individualidad prácticamente no se presenta. Un pedazo de metal puede dividirse en otros pedazos, y cada uno de ellos seguirá siendo un pedazo de metal. En el reino de lo inorgánico, tal parece que la estructuración de elementos no alcanza más que a constituir *sustancias* genéricas o específicas, cuyas partes no se distinguen por su individualidad intrínseca, sino más bien por otros caracteres distintivos de naturaleza extrínseca, como la cantidad, el peso, la velocidad, etc., que la combinarse pueden configurar objetos dotados de ciertas peculiaridades distintivas, pero susceptibles de repetirse en otros objetos de la misma especie; por ejemplo, un fragmento de onix puede no ser exactamente igual a otro fragmento de la misma piedra, pues no posee el mismo peso, ni la misma cantidad de elementos, ni la misma forma, y sin embargo, es posible obtener otro pedazo prácticamente igual a cualquiera de ellos, con diferencias apenas perceptibles.

Antonio Raluy. *Ética*. México, Publicaciones Cultural, 1986, p. 80.

2. Realiza una reflexión personal sobre la lectura.
3. Organiza tu equipo de trabajo y realiza la actividad.
4. Después de realizar la lectura elabora una gráfica de recuperación colocando en los espacios los conceptos que se infieren de la misma.

	Hombre	Individuo	Persona
Definición			
Rasgos importantes			
Derechos			
Realización			
Importancia para la ética			

5. Realiza una exposición de tu gráfica ante el grupo.
6. Realiza las modificaciones y correcciones para que tengas una comprensión de la noción de persona y su importancia para la vida social.

Unidad 3. El problema de la libertad

3.1. Conceptos de libertad

Estrategia de educación moral: *Clarificación de valores.*

Estrategias de organización: *Individual y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar al alumno la identificación de la libertad y las circunstancias que la rodean.

Desarrollo:

1. Lee el Cuestionario sobre la libertad.
 - a) Haz una lista de actividades que en el pasado hubieras querido hacer y no realizaste, y en seguida explica cuál fue la causa de que no la llevaras a cabo.

Actividad	Causas de no llevarla a cabo
-----------	------------------------------

b) Haz una lista de actividades que en este momento quieres y no puedes realizarlas, en seguida explica cuál es la causa que te impide llevarlas a cabo.

Actividad	Causas de no llevarla a cabo
<hr/>	<hr/>

c) Haz una lista de cinco metas que quieres alcanzar en el futuro.

d) ¿Crees que algo pudiera impedir que alcances estas metas? Si _____ No _____

e) Si tu respuesta fue afirmativa, menciona algunas causas que pudieran impedir que realizaras estas metas.

f) ¿Qué entiendes por libertad?

g) ¿Consideras que somos libres o no? ¿Por qué?

2. Contesta las preguntas que contiene el texto.
3. Comenta tus conclusiones con tus compañeros.
4. Elabora un escrito donde expongas tu noción de libertad y su importancia para la vida.

Basado en Rosa M. Garza de Flores. *Ética*. México, Alhambra Bachiller, 1993, pp. 244–245.

Estrategia de educación moral: *Discusión de dilema moral.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar al alumno el reconocimiento de sus normas y valores mediante la reflexión y el diálogo abierto.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente dilema:

Beto y Enrique

Beto es un joven muy tímido que estudia el quinto año de preparatoria. En años pasados, tuvo que cambiar constantemente de lugar de residencia por motivos familiares y, de hecho, se atrasó en la escuela un año cuando terminó la secundaria. Ya es el tercer año que está en este plantel y aún no tiene muchos amigos. Por su parte, Enrique, que es muy popular en la clase por su carácter extrovertido, se mete mucho con Beto, porque éste es callado y usa unos lentes muy gruesos. En una sesión de prácticas, la profesora puso a Beto y Enrique a trabajar juntos en la misma computadora.

Al terminar la clase, Beto vio como Enrique escondía en la bolsa interna de su chamarra de mezclilla el ratón (mouse) de la máquina.

Al día siguiente, la profesora anuncia al grupo que falta un ratón en el laboratorio de cómputo y que ellos fueron los últimos en utilizar el equipo. Pide que se devuelva el ratón y aparezca el responsable. Esperó un tiempo, pero Enrique no lo reconoció. Entonces la profesora dijo que si el culpable o los culpables no quería aceptarlo y había alguien que lo sabía, podía escribir el nombre del responsable en un papel y hacerlo llegar anónimamente.

Rolando E. Maggi. *et. al. Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes*. México, Limusa, 1998, pp. 99–100.

2. Realiza una reflexión personal y responde las primeras preguntas sobre el conflicto moral, antes de la discusión con tus compañeros.

3. Organiza tu equipo de cinco integrantes.

4. Contesta las siguientes preguntas:

a) ¿Qué debe hacer Beto, denunciar a Enrique o callar? ¿Por qué?

b) ¿Cuál es el problema moral presente en la historia?

c) Si Beto no fuera tímido, ¿su actitud ante el conflicto sería otra? ¿Por qué?

d) Si fueran amigos, ¿cómo tendría que actuar Beto?

e) ¿Cuáles son los valores en conflicto en la historia?

f) La profesora actúa de esa manera porque así lo dicta su conciencia. ¿Qué significa para ti la conciencia? Si tú fueras Beto, ¿cómo influiría tu conciencia en tu decisión?

5. Discute tus respuestas con tus compañeros de equipo. Traten de llegar a un acuerdo en sus respuestas.

6. Presenten sus respuestas al grupo. Traten de llegar a acuerdos.

3.2 Manifestaciones de la libertad

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual mixto (Araña y jerárquico).*

Estrategias organizativas: *trabajo individual y grupos cooperativos.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a comprender los tipos de libertad y sus diferentes manifestaciones.

Desarrollo:

1. Lee el texto:

Tipos de libertad

Algunos filósofos clasifican la libertad como libertad externa y libertad interna.

La **libertad externa**, también llamada libertad de acción, se define como la ausencia de trabas para la acción. Se refiere a la posibilidad que tiene el ser humano de elegir entre hacer algo y no hacerlo. Esta forma de libertad deriva de la capacidad individual de desear, de concebir proyectos propios y de buscar los medios para llevarlos a cabo. Podemos, por ejemplo, decidir si queremos o no ver una película por televisión, nadie nos lo impide ni nadie nos obliga.

La libertad externa también nos permite elegir entre participar o abstenerse en la vida política y social de la comunidad. Tenemos la libertad de afiliarnos o no a un partido político, de participar como miembros o no de la Sociedad de Alumnos, etcétera.

Cuando se trata de tomar la decisión de participar o no en proyectos comunitarios, se habla de **libertad prosocial**, o “libertad para”. Somos libres, por ejemplo, de contribuir o no con una sociedad benéfica o de ser parte de un proyecto de la colonia.

Cuando los proyectos sobre los cuales debemos decidir se refieren a fines personales, se habla de **libertad individual** o “libertad de”. Ejemplos de ejercicio de esta libertad son la decisión de tener pareja, de estudiar o leer un libro.

La **libertad interna** es la libertad de la voluntad, del auténtico querer. Para conseguir la libertad interior necesitamos **independencia personal**. Esto significa que, para tomar una decisión, no estemos limitados por dudas

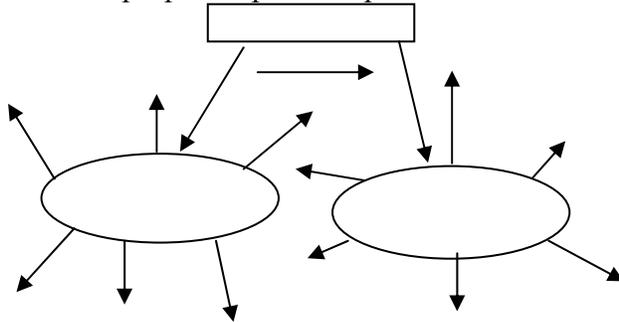
constantes entre hacer una cosa u otra; que no necesitemos conocer la voluntad del otro para luego decidir qué hacer; que no estemos pendientes de la opinión de otras personas en relación con los resultados de nuestra decisión.

Para lograr la libertad interior también necesitamos autonomía. Se dice que una persona es autónoma si no está determinada ni obligada a tener algo; es decir, si puede autodeterminarse, ser dueña de sus proyectos, de sus metas, de sus iniciativas y las hace respetar. La autonomía está estrechamente relacionada con la independencia, pues no basta ser autónomo, sino que también es necesario saber para que se usa la autonomía.

[De estos dos tipos de libertad provienen todos los demás: libertad de pensamiento, libertad de expresión, libertad de asociación, libertad de tránsito, libertad de credo, libertad política, etc.]

Rolando E. Maggi Yáñez. et. al. *Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes*. México, Limusa, 1998, pp. 110–112.

2. Forma equipos de cinco integrantes y elaboren un mapa conceptual, semejante al que aparece y coloquen las características más importantes de cada concepto en las líneas con flechas. O bien, diseña tu propio mapa conceptual.



3. Presenta tu mapa conceptual en una hoja de rotafolio o con los materiales que consideres más apropiados y explícala ante tu grupo.

3.3 Responsabilidad moral y libertad

Estrategia cognitiva: *Clasificación Multipropósito.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, grupal y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar al alumno para que pueda distinguir las características que lo hacen responsable y las que lo eximen de la misma.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente texto:

Condiciones de la responsabilidad moral

En efecto, los actos propiamente morales sólo son aquellos en los que podemos atribuir al agente moral una responsabilidad no sólo por lo que se propuso realizar, sino también por los resultados o consecuencias de su acción. Pero el problema de la responsabilidad moral se haya estrechamente ligado al de la necesidad y libertad humanas, pues sólo si se admite que el agente tiene cierta libertad de acción y decisión cabe hacerle responsable de sus actos.

Si Juan roba un cubierto en la casa de su amigo Pedro, la reprobación moral de este acto no ofrece, al parecer duda alguna. Y sin embargo, tal vez sea un tanto precipitado sino se toman en cuenta las condiciones peculiares en que se produce el acto por el que se condena moralmente a Juan. En una apreciación inmediata, su condena se justifica ya que robar a un amigo no tiene excusa, y al no ser excusable la acción de Juan no se le puede eximir de responsabilidad. Pero supongamos no sólo se halla unido por una estrecha amistad a Pedro, sino que su situación económica no permite abrigar la sospecha de que tenga necesidad de cometer semejante acción. Nada de esto podría explicar el robo. Sin embargo, todo se aclara cuando sabemos que Juan es cleptómano. ¿Seguiríamos entonces haciéndole responsable y, como tal, reprobando su acción? Es evidente que no; en estas condiciones ya no sería justo imputarle una responsabilidad y, por el contrario, habría que eximirle de ella al ver en él a un enfermo que realiza un acto – normalmente indebido– por no haber podido ejercer un control sobre sí.

El ejemplo anterior nos permite plantear esta cuestión: ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes para imputar a un sujeto una responsabilidad moral por determinado acto? O también, en otros términos: ¿Cuándo puede afirmarse que un individuo es responsable de sus actos o se le puede eximir total o parcialmente de su responsabilidad?

Desde Aristóteles se señalan dos condiciones fundamentales:

a) Que el sujeto no ignore las circunstancias ni las consecuencias de su acción; o sea, que su conducta tenga un carácter *consciente*.

b) Que la causa de sus actos esté en él mismo (o causa interior), y no en otro agente (causa exterior) que le obligue a actuar en cierta forma, pasando por encima de su voluntad; o sea, que su conducta sea *libre*.

Así pues, sólo el conocimiento por un lado, y la libertad, por otro, permiten hablar legítimamente de responsabilidad. Por el contrario, la ignorancia, de una parte, y la falta de libertad de otra (entendida aquí como coacción) permite eximir al sujeto de la responsabilidad moral.

Si sólo podemos hacer responsable de sus actos al sujeto que elige, decide y actúa conscientemente, es evidente que debemos eximir de responsabilidad moral al que no tiene conciencia de lo que hace, es decir, a quien ignora las circunstancias, naturaleza o consecuencias de su acción. La ignorancia en este amplio sentido se presenta, pues, como una condición eximente de la responsabilidad moral.

La segunda condición fundamental para que pueda hacerse responsable a una persona de un acto suyo es que la causa de éste se halle en él mismo, y no provenga del exterior, es decir, de algo o alguien que le obligue, contra su voluntad, a realizar dicho acto. Dicho en otros términos: se requiere que la persona en cuestión no se halle sometida a una coacción exterior. Cuando el agente moral se encuentra bajo el imperio de una coacción exterior, pierde el control sobre sus actos y se le cierra el camino de la elección y la decisión propias, realizando así un acto no escogido ni decidido por él. En cuanto que la causa del acto está fuera del agente, escapa a su poder y control, y se le cierra la posibilidad de decidir y actuar de otra manera, no se le puede hacer responsable de la forma en la que ha actuado.

Si el agente no es responsable de los actos que tienen su causa fuera de él, ¿lo será, en cambio, de todos aquellos que tienen su causa o fuente en él mismo? ¿No pueden darse actos cuya causa habite en el interior del sujeto, y de los cuales no sea responsable moralmente?

Los psiquiatras y psicoanalistas conocen muchos casos de este género, es decir, casos de individuos que realizan actos que tienen su causa en ellos mismos, y que, sin embargo, no se les puede considerar responsables moralmente. Actúan bajo una *coacción interna* que no pueden resistir y, por tanto, aunque sus actos tengan su causa en su interior, no son propiamente suyos, ya que no han podido ejercer un control sobre ellos. La coacción interna es tan fuerte que el sujeto no podía obrar de otro modo que como obró, y no realizó lo que libre y conscientemente hubiera querido.

Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. México, Crítica, 1999, pp. 103–111.

2. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y realiza la actividad.
3. Elabora un resumen con las características de la responsabilidad moral.
4. Comenta tu resumen con tus compañeros.
5. Realiza las correcciones necesarias para que comprendas las condiciones de la responsabilidad.

Estrategia cognitiva: *Gráfica de recuperación 2.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, de equipo y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar al estudiante en la comprensión e importancia de la conciencia moral para la realización de las acciones.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente caso:

El caso de Gloria, Laura y Amalia

Tres amigas, Laura, Gloria y Amalia se encuentran tristes a causa de la situación que atraviesan. Las tres se habían dedicado a trabajar con gran esfuerzo por un año para reunir cierta cantidad de dinero y comprar departamento. Cuando ya tenían todo listo hicieron un trato con una persona que les ofreció un departamento muy agradable para las tres y nada caro. Al cabo de tres meses se enteran que la persona que se los vendió había desaparecido y, lo peor de todo, que el inmueble no le pertenecía realmente. Ante esta situación, las muchachas tuvieron que aclarar todo ante las autoridades

y se tuvieron que enfrentar a una nueva realidad: no eran dueñas del departamento y tampoco poseían el dinero que con tanto sacrificio habían logrado reunir.

Ante esta situación Laura piensa: “No podemos hacer nada, ya ni modo. Así es el destino, nadie sabe qué nos depara el futuro. Esto estaba preparado para nosotras, esto nos tenía que pasar tarde o temprano. Además, pobre hombre, a lo mejor tenía problemas económicos, o un familiar enfermo, que lo obligo a actuar así, no podemos condenarlo. De ahora en adelante sólo nos queda ver que otro problema tenemos que afrontar”.

Gloria dice: “Nosotras no podemos hacer nada, sólo las autoridades podrán defender nuestro derecho, lo mejor es que sigamos la vida como antes y nos olvidemos del problema, esto nos hará sentirnos bien y alejarnos de la angustia y la tristeza. ¿Por qué nos paso esto a nosotras? No lo sé y no me interesa, yo lo único que quiero es vivir este día tranquila. El mañana no me importa, ni tampoco lo que digan los demás”.

Amalia dice: “Debido a nuestro problema debemos insistir ante las autoridades, que no dejen pasar estas situaciones así como así, hay que seguir buscando al estafador, ya que si no lo encuentran podrá seguir engañando a la gente. Claro, reconozco que tuvimos gran parte de culpa nosotras, porque no investigamos ni nos asesoramos y actuamos impulsivamente, pues nos gustó el departamento, de nos ser así lo hubiéramos evitado. A partir de esto tenemos que tratar de evitar estas situaciones, de ahora en adelante hay que analizar todos los aspectos que involucre una situación nueva y pedir ayuda a quienes conocen y tienen experiencia sobre el caso. Por lo que toca a nosotras creo que debemos concientizar a nuestras amistades sobre estos problemas, y quizá promover la formación de una organización de gente experta en asesorías de compra-venta, para que ayude a la gente que lo requiera, de manera gratuita, cuando ésta tenga la necesidad de establecer un trato de dicha naturaleza”.

Rosa M. Garza de Flores. *Ética*. México, Alhambra Bachiller, 1993, pp.119–120.

2. Reflexión personal sobre el caso.

3. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y realiza la actividad.

4. Elabora la gráfica de recuperación tipo 2 colocando en los espacios en blanco los conceptos faltantes.

Criterios	Laura	Gloria	Amalia
Causas del hecho			
Influencia para haber modificado el hecho			
Persona capaz de solucionar el problema			
Responsable del hecho			
Actitud ante el problema			
Modo de afrontar su vida después del problema			

5. Compara tu gráfica con la de tus compañeros y realiza las correcciones que consideres necesarias.

3.4 Teorías sobre la libertad

Estrategia cognitiva: *Multipropósito: Refuerzo.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, de equipos y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar al alumno en la comprensión de las teorías sobre la libertad y la responsabilidad.

Desarrollo:

1. Lee el texto:

Teorías sobre la responsabilidad

Sin abordar el problema de las relaciones entre necesidad y libertad, y, en particular, de la libertad de la voluntad, no se pueden resolver los problemas éticos fundamentales, y, muy especialmente, el de la responsabilidad moral [...] Pero, ¿en un mundo humano determinado, sujeto a relaciones de causa y efecto existe la libertad? He ahí la cuestión, a la que a la

que dan respuesta tres posiciones filosóficas fundamentales: la primera está representada por el determinismo en sentido absoluto; la segunda, por un libertarismo también concebido en sentido absoluto; la tercera, por una forma de determinismo que admite o es compatible con cierta libertad.

El determinismo absoluto parte del principio de que en este mundo todo tiene una causa. La experiencia cotidiana y la ciencia confirman a cada paso esta tesis determinista. En sus investigaciones y experimentos, la ciencia parte del supuesto de que todo tiene una causa, aunque no siempre podamos conocerla. El progreso científico ha consistido históricamente en extender la aplicación del principio de causalidad a un sector de la realidad tras otro: físico, químico, biológico, etc. [...] Todo se halla causado y, por consiguiente, no hay libertad humana y, por ende, responsabilidad moral.

De acuerdo con [el libertarismo], ser libre significa decidir y obrar como se quiere; o sea, poder actuar de modo distinto de como lo hemos hecho si así lo hubiéramos querido y decidido. Esto se interpreta, a su vez, en el sentido de que si pude hacer lo que no hice, o si no sucedió lo que pudo haber sucedido, ello contradice el principio de que todo se halla determinado causalmente.

En consonancia con esto, se rechaza que el agente se halle determinado causalmente, ya sea desde fuera –por el medio social en que vive–, ya sea desde dentro –por sus deseos, motivos o carácter–. La libertad se presenta como un dato de la experiencia inmediata o como una convicción inquebrantable que no puede ser destruida por la existencia de la causalidad [...] Se considera que hay una esfera de la conducta humana en la que es absolutamente libre; es decir, libre respecto de la determinación de los factores causales.

El determinismo absoluto conduce inevitablemente a esta conclusión: si el hombre no es libre, no es responsable moralmente de sus actos. Pero el libertarismo lleva también a una conclusión semejante, pues si las decisiones y actos de los individuos no se hallan sujetos a la necesidad y son frutos del azar, carece de sentido hacerlos responsables moralmente de sus actos y tratar de influir en su conducta moral. Para que pueda hablarse de responsabilidad moral es preciso que el individuo disponga de cierta libertad de decisión y acción; o sea, es necesario que intervenga conscientemente en su realización. Pero, a su vez, para que pueda decidir con conocimiento de causa y fundar su decisión en razones, es preciso que su comportamiento se halle determinado causalmente, es decir, que existan causas y no meros antecedentes o situaciones fortuitas. Libertad y causalidad, por tanto, no pueden excluirse una a otra.

La libertad no es sólo asunto teórico, pues la comprensión de la necesidad no basta para que el hombre sea libre, ya que la libertad entraña una actividad práctica transformadora. Pero, sin el conocimiento de la necesidad tampoco hay libertad, es por ello una condición necesaria de ésta.

Es cierto, que en el terreno moral, la libertad entraña una autodeterminación del sujeto al enfrentarse a varias formas de comportamiento posible, y que, justamente, autodeterminándose se decide por la que considera debida, o más adecuada moralmente. Pero, esta autodeterminación no puede entenderse como una ruptura de la conexión causal, o al margen de las determinaciones que provienen de fuera [...] El hombre es libre de decidir y actuar sin que su decisión y acción dejen de estar causadas. Pero, el grado de libertad se halla, a su vez, determinado histórica y socialmente, ya que se decide y actúa en una sociedad dada, que ofrece a los individuos determinadas pautas de conducta y posibilidades de acción.

Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. México, Crítica, 1999, pp. 113–125.

2. Reflexión personal sobre el texto.
3. Organiza tu equipo de cinco integrantes y realiza la actividad.
4. Identifica las ideas principales de cada párrafo y elabora con ellas un resumen sobre el tema.
5. Da lectura tu resumen en el grupo.
6. Corrige tu resumen con los comentarios de tus compañeros.

Estrategia de educación moral: *Comprensión crítica argumentativa.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar el reconocimiento de normas y valores en torno al problema de la libertad. Ejercitar el juicio y la argumentación moral.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente caso:

Francisco, testigo de Jehová

[En “La Jornada” apareció la siguiente noticia]: El testigo de Jehová Francisco Rubio Fernández falleció en el Hospital General al negarse a recibir una transfusión de sangre tras sufrir un accidente de tránsito. Los padres y hermanos del fallecido se habían dirigido a las autoridades para que obligaran a Francisco Rubio a recibir el tratamiento adecuado sin resultado alguno, ya que su esposa estuvo de acuerdo con la decisión del marido, que deja a tres huérfanos menores”.

Octavio Fullat y Gemma Ferrer. *La moral como problema. Ejercicios*. España, Vicens–Vives, 1987, p. 28.

2. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y realiza la actividad.
3. Contesten grupalmente las siguientes preguntas:
 - a) ¿La decisión de Francisco Rubio es libre o está determinada por las circunstancias? ¿Por qué?
 - b) ¿Crees que los médicos deben intentar salvarle la vida, a pesar de la decisión de Francisco? ¿Por qué?
 - c) ¿Qué piensas de la esposa, su decisión fue libre? ¿Por qué?
 - d) ¿Se actúa en función de las circunstancias, o por el contrario, a pesar de éstas? Argumenta tu respuesta.
 - e) ¿Con quién se haya comprometido Francisco Rubio en su elección? ¿Existe compromiso en su elección? Argumenta tu respuesta.
 - f) ¿Desde que teoría de la libertad se explica el problema de Francisco Rubio?
 - g) ¿Tu qué harías en una situación semejante?
 - h) ¿Qué valores se encuentran en conflicto en la historia?
4. Comenta tus respuestas ante el grupo.
5. Obtén conclusiones sobre la historia.

3.5 Límites y obstáculos de la libertad

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual mixto (Jerárquico y de araña)*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al estudiante a identificar los límites y obstáculos de la libertad, mediante la lectura del texto, para que tome conciencia de su importancia.

Desarrollo:

1. Lee con atención el siguiente texto:

Obstáculos de la libertad

[Existen una serie de actitudes y conductas personales que limitan y frenan la capacidad de elección, o que propician una elección diferente a la que hubiéramos querido. Estos factores que disminuyen o impiden la libertad se encuentran en nosotros y en ocasiones provienen del exterior. Los principales factores son:]

El miedo. En general, las personas sienten un miedo profundo por lo desconocido, que les causa una resistencia natural al cambio. Como no han tenido determinada experiencia temen ser incapaces de actuar correctamente ante un nuevo conjunto de circunstancias. Por mala que sea su situación actual, cuando menos ya la conocen y pueden adaptarse a ella. El resultado es que algunas personas desean “*tener*”, pero nunca “*ser*” o “*llegar a ser*”, porque temen a lo desconocido.

La indecisión. Una persona que ha mantenido ciertas actitudes durante años no puede cambiar de pronto sin admitir en forma implícita que ha estado equivocada. Debe ser capaz de entender que su nueva actitud es correcta y de sentir, al mismo tiempo, que sus actitudes anteriores no eran necesariamente erróneas. Necesita comprender mejor la filosofía del cambio y del crecimiento continuos.

La falta de información. Algunas personas no cambian porque ignoran qué dirección tomar. No tienen idea de qué cambios son necesarios o cómo llevarlos a cabo. Necesitan ayuda para definir sus metas. La mayoría de las personas

no tienen la más remota idea de sus metas, de su propósito o de su objetivo en la vida. La única manera de construir una existencia satisfactoria y con sentido es mediante metas y objetivos planeados. .]

Rolando E. Maggi Yáñez. *et. al. Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes*. México, Limusa, 1998, pp. 118–119.

La ignorancia. Consiste en la ausencia de conocimientos. Es un obstáculo a la libertad porque para elegir algo es preciso conocerlo. Ya hemos dicho que el mejor consejo consiste en abrir horizontes, ilustrar acerca de nuevas posibilidades. Muchos fracasos en las carreras profesionales se deben a una elección incorrecta de ella por ignorar otras especialidades que estarían más de acuerdo con las cualidades del sujeto. Igualmente, el matrimonio “al vapor”, sin previo conocimiento de los novios, no presta ninguna garantía en la calidad de la elección.

La cólera y otras pasiones. En este apartado estudiaremos el hecho de que la cólera (también llamada ira, enojo o coraje), al igual que otras emociones y pasiones, producen una fuerte limitación en nuestra capacidad de elegir libremente. Imagínese el caso concreto del marido que vacía la pistola al cónyuge y a su pareja cuando los encuentra en flagrante adulterio.

En general, las emociones, como el odio, la tristeza, la alegría, los celos, la envidia y el enamoramiento, son respuestas orgánicas (de adecuación o de inadecuación, de aceptación o de rechazo) por parte del sujeto cuando percibe un objeto afín o discordante. La emoción llevada a grados extremos recibe el nombre de *pasión*. La palabra *sentimiento* expresa casi siempre lo mismo que la palabra *emoción*, cuando se trata de un fenómeno persistente.

La violencia. La violencia es una fuerza externa, física o psíquica, ante la cual es difícil, o imposible resistirse. La violencia puede debilitar la libertad del sujeto hasta el grado de suprimir toda responsabilidad en lo que se refiere a la conducta realizada en esos momentos. El ejemplo típico es el de la cajera de un banco que entrega el dinero al ladrón amenazante con una pistola oculta. No por eso se convierte en cómplice del asaltante. La mujer violada por una pandilla es otro caso por demás execrable. Generalmente la violencia va acompañada de otros obstáculos a la libertad, como el miedo, la ignorancia y las pasiones. Sólo en algunos casos, con suficiente preparación y precaución, es posible disminuir y hasta anular la fuerza de la violencia.

Los desajustes psíquicos. Los desajustes psíquicos, entre los cuales sobresale la neurosis, debilitan la libertad a que la persona se siente atada a ciertos patrones de conducta, a mecanismos de defensa, a lo que le dicta el autoconcepto o el SúperYo, a las emociones exageradas, como la ansiedad y la angustia. No debería utilizarse con tanta frecuencia la etiqueta de “ser neurótico”. Lo que abunda es más bien el síntoma neurótico, “tener un síntoma neurótico”, lo cual se da con bastante frecuencia en la mayor parte de los individuos. Evidentemente, la frecuencia y la causa de estos síntomas varían de persona a persona.

Raúl Gutiérrez Sáenz. *Ética*. México, Esfinge, 2000, pp. 91–94.

2. Después de realizar la lectura organiza tu equipo de trabajo y elabora la actividad.
3. Construyan un mapa conceptual jerárquico donde coloques los factores importantes que limitan la libertad y sus características.
4. Copia tu mapa conceptual en hoja de rotafolio y coméntalo con todo el grupo.
5. Obtén conclusiones que te permitan comprender el contenido del tema.
6. Comenta con tus compañeros en qué situaciones haz actuado bajo uno de los factores, antes descritos, las consecuencias que obtuviste, los sentimientos y emociones que viviste. Y comenta igualmente cómo se podrían evitar tales factores para no ser afectados por ellos.

Estrategia de educación moral: *Comprensión crítica argumentativa*.

Estrategias de organización: *Trabajo individual y socialización grupal*.

Propósito: Facilitar el reconocimiento de valores y tomar conciencia de los mismos. Ejercitar el juicio moral y la argumentación moral.

Desarrollo:

1. Ver la película “Mi pie izquierdo”.
2. Reflexión personal sobre la película. Redacta un breve texto sobre los sentimientos, emociones, valores y actitudes que ha provocado en ti la película.

3. Organiza tu equipo de cuatro integrantes.

4. Contesten las siguientes preguntas:

- a) ¿Quién pronunció la frase “Deja de sentir lástima de ti mismo. Yo tampoco quiero fracasar”? ¿Qué significado le das a la frase?
- b) ¿Con qué tipo de sentimientos puede crecer una persona a la que se considera que <no sirve>, <no vale>, <no puede>?
- c) ¿Estos sentimientos se dan en las personas con capacidades diferentes, o en cualquier otra? ¿Por qué?
- d) ¿Cómo supera Christy las limitaciones que tiene?
- e) ¿Qué personas, actividades y lugares le han proporcionado energía, ánimo y estímulo para luchar y superar las limitaciones que tiene?
- f) ¿Por qué se siente responsable de devolver con creces el amor que ha recibido de la familia?
- g) ¿Qué valores destacas de la actitud de Christy y de su familia?
- h) ¿Conoces personas que tenga una capacidad diferente? ¿Cómo son? ¿Cómo los trata su familia?
- i) ¿Cómo debe ser tratada una persona que tenga capacidades diferentes?
- j) ¿Qué aprendiste de la película? ¿Si fueras Christy, cómo te gustaría ser tratado?
- k) ¿Consideras que una limitación física es un impedimento para la libertad? ¿Por qué?

5. Comenta con tus compañeros tus respuestas.

6. Conclusiones en torno al problema moral planteado en la película.

Basada en el texto de Juan Escámez. *La educación en la responsabilidad*. España, Paidós, 2001, pp. 47–49.

Estrategia de educación moral: *Discusión de dilemas morales.*

Estrategias de organización: *Individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar al alumno a desarrollar su toma de decisiones y argumentar las razones para ello. Promover el reconocimiento de valores y toma de conciencia de ellos.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente dilema:

El caso de María Luisa

María Luisa es una chica de 18 años, que ha superado brillantemente las pruebas de selección para ingresar a la Universidad. Como su familia anda escasa de recursos, ha trabajado los meses de verano para ayudar a costear los gastos de libros e inscripción. El día que se fue a inscribir a la Universidad, al bajar del microbús, encontró una cartera con \$8,000.00 y la credencial de elector del dueño de la misma. Se trata de Ernesto, un compañero del bachillerato, con el que apenas tuvo trato, pues era demasiado presuntuoso y egoísta. Sabía que los padres de Ernesto eran dueños de un negocio de materiales y su situación económica era muy buena. María Luisa está pensando qué determinación tomar. ¿Qué debe hacer?

Juan Escámez. *La educación en la responsabilidad*. España, Paidós, 2001, p. 66.

2. Reflexión personal y respuesta a las preguntas.

3. Organiza tu equipo de trabajo de cuatro integrantes.

4. Contesta las siguientes preguntas:

- a) ¿Debe buscar a Ernesto y entregarle la cartera? ¿Por qué?

- b) ¿Qué valores están en conflicto en la decisión de María?
 - c) ¿Cuál es el problema moral que enfrenta María?
 - d) En la decisión moral que debe tomar ¿Debe actuar según sus principios o según sus sentimientos? ¿Por qué?
 - e) ¿Qué beneficio obtiene María si entrega la cartera? ¿Y si no la entrega?
 - f) ¿Tú qué harías en una situación similar?
 - g) ¿Cómo podríamos saber cuál es la respuesta correcta que debe tomar María?
5. Participa en la discusión con tus demás compañeros.
 6. Conclusiones sobre el caso.

Unidad 4: Axiología

4.1. Concepto de valor

Estrategia de educación moral: *Resolución de conflictos.*

Estrategias de organización: *Individual, de grupos y socialización grupal*

Propósito: Favorecer la toma de conciencia de los valores morales y ejercitar el juicio y la argumentación moral.

Desarrollo:

1. Lee la siguiente historia:

Historia de Amor

“Jorge y Ana son novios y piensan que han encontrado ya a su pareja ideal. Jorge fue a buscar trabajo fuera de la ciudad, pero sufrió un accidente y está en el hospital. Ana se ha enterado del percance y desea verlo. Eduardo ha conseguido un carro y se ofrece a llevarla a cambio de que ella tenga relaciones sexuales con él. Ana duda, pues ya en varias ocasiones Eduardo le ha propuesto lo mismo y le pregunta a Ruth qué es lo que debe hacer. Ruth le dice “haz lo que te parezca mejor”. Ana decide aceptar la proposición de Eduardo. Cuando Ana ve a Jorge le cuenta lo sucedido y éste rompe con ella y le dice que ya no le puede tener confianza. Ana regresa muy triste a su escuela y se encuentra a Raúl y le cuenta todo lo que le ha pasado; éste le dice que quiere ser su novio y lo que sucedió no le importa”.

Personajes:

Jorge, novio de Ana.

Ana, novia de Jorge.

Eduardo, compañero de clase de Ana.

Ruth, amiga de Ana.

Raúl, amigo de Ana.

Adaptado al texto de Alejandro Acevedo. *Aprender jugando 1. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría.* México, Limusa/Noriega Editores, 2002, pp. 101–102.

2. Reflexión personal y solución de las preguntas.
3. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y realiza la actividad.
4. Después de leer la historia, escriban en una hoja los nombres de los personajes y califiquen del 1 al 10 de acuerdo con la actitud que consideren más adecuada, correspondiendo la calificación de 1 para aquella totalmente inadecuada, siendo el 10 la calificación de la actitud más adecuada. Dicha calificación debe ser elaborada en forma individual. Aproximadamente 5 minutos. Posteriormente, discutan las calificaciones y traten de llegar a consensos. En caso de no lograrlo, cada quien debe mencionar su resultado y mencionar las razones de tal calificación.
5. Participa en la plenaria,
6. Obtén las conclusiones del caso. Responde las siguientes preguntas:

- a) En la elaboración de tus juicios morales, ¿qué valores identificas en tu conducta?
- b) ¿Son los mismos que tienen tus compañeros? ¿Por qué?
- c) ¿Cómo reconoces los valores que posees?
- d) ¿Cambiate de opinión al escuchar a tus compañeros? ¿Por qué?
- e) ¿Si tu fueras padre de al menos un hijo (a), qué valores le inculcarías?
- f) ¿Tenían los mismos valores tus compañeros que tus compañeras? ¿Por qué?

4.2 Características de los valores

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual mixto.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar al alumno a comprender las características de los valores.

Desarrollo:

1. Lee con atención el texto:

Características de los valores

Ya hemos mencionado una característica de los valores, su *no-independencia*, ya que, necesariamente, al no ser cosas ni elementos de ellas, sino cualidades, deben darse en cosas o situaciones, las que, al tornarse valiosas, denominamos *bienes*. La naturaleza de estas cualidades tan especiales que hemos llamado valores ha sido objeto de discusión ya que ellas no pueden identificarse con aquellas que los filósofos modernos denominaron *propiedades primarias* (la forma geométrica por ejemplo) o *propiedades secundarias* (como el color y el sabor). Las propiedades valiosas no forman parte del mundo físico del ser, como ocurre con los dos tipos anteriores y por eso se ha dicho que son *irreales*, sin embargo, esta denominación es confusa ya que las valoraciones son hechos (sociales, psicológicos). Por eso Risieri Frondizi caracteriza a los valores como propiedades *estructurales*, entiende que una estructura es más compleja que la suma de sus partes. Esto permite comprender que el valor no se identifica con las cualidades empíricas en las cuales se apoya (por ejemplo, el valor del Guernica no reside en sus colores y dimensiones) pero al mismo tiempo no puede subsistir si dichas cualidades (el valor estético del cuadro de Picasso depende entre otros aspectos de la composición, la geometrización del dibujo, la enorme variedad de tonos de grises, y si estos elementos variasen, también se modificaría el valor de la pintura).

Los ejemplos mencionados también permiten inferir otra característica de los valores: la *polaridad*. En la sociedad descrita en *Fahrenheit 451* el conformismo es un valor, por eso el inconformismo se presenta como disvalioso. Todos los valores se presentan en pares, un elemento del par es positivo y el otro es negativo, por eso se habla de valores y contravalores (o disvalores). Frente a la belleza encontramos la fealdad, frente a la justicia, la injusticia, frente a la veracidad, la mendacidad, frente a lo útil, lo inútil.

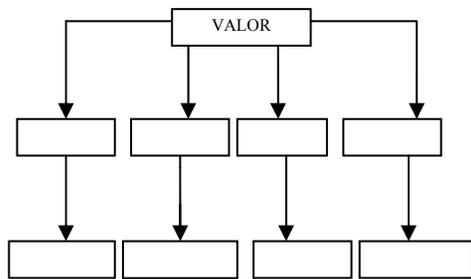
La preferencia otorgada a un tipo de valores y la postergación de otros muestra que el sujeto realiza una *jerarquización* entre ellos, vale decir, un ordenamiento en una *escala* o *tabla*. Tanto los individuos como las sociedades manifiestan esta tendencia a la jerarquización de los valores, a tal punto que es posible describir la cultura dominante en una sociedad a partir de indicar las relaciones de subordinación que se dan entre los valores. Por ejemplo, la transformación social operada a fines de la Edad Media, que dio paso al Renacimiento, puede describirse en términos valorativos como una postergación de los valores religiosos imperantes en el medioevo y su sustitución por valores netamente laicos y antropológicos. Otros valores dominantes a partir de esta época, como el conocimiento científico, se encuentran en relación de subordinación al valor del hombre. Esto se refleja en la conocida afirmación de Descartes de “hacernos como dueños y poseedores de la naturaleza”: el conocimiento científico –en la perspectiva moderna- vale en tanto permite al hombre someter a la naturaleza.

Algunos filósofos han discutido acerca de la posibilidad de establecer una jerarquización de los valores que sea independiente de las preferencias individuales o culturales (jerarquización objetiva).

Graciela Brunet. *Ética para todos*. México, Édere, 1999, pp. 134–135.

2. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y realiza la actividad.

3. Elabora un mapa conceptual semejante al ejemplo colocando los conceptos faltantes en los espacios en blanco. O bien, diseña tu propio mapa conceptual.



4. Presenta tu esquema en hoja de rotafolio y preséntalo ante el grupo.
5. Realiza las correcciones necesarias.
6. Obtén conclusiones.

4.3 Teorías sobre los valores

Estrategia cognitiva: *Gráfica de recuperación 2.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar la comprensión de la teoría de los valores mediante la identificación de sus características.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente texto:

Teorías sobre los valores

Si las cosas no son valiosas de por sí, ¿por qué valen? ¿Valen porque yo –como sujeto empírico, individual– las deseo, y en este caso sería mi deseo, necesidad o interés lo que confiere su valor a las cosas? De ser así, el valor sería puramente subjetivo. Tal es la tesis del subjetivismo axiológico, que también podríamos considerarlo como psicologismo axiológico, ya que reduce el valor de una cosa a un estado psíquico subjetivo, a una vivencia personal. De acuerdo con esta posición, el valor es subjetivo porque para darse necesita de la existencia de determinadas reacciones psíquicas del sujeto individual con las cuales viene a identificarse. No deseamos el objeto porque vale –es decir, porque satisface una necesidad nuestra–, sino que vale por que lo deseamos o lo necesitamos. En pocas palabras, lo que deseo o necesito, lo que me agrada o gusta es lo que vale; a su vez, lo que prefiero, de acuerdo con estas vivencias personales, es lo mejor. El subjetivismo, por tanto, traslada el valor del objeto al sujeto y lo hace depender del modo como soy afectado por la presencia del objeto.

Para el objetivismo axiológico los valores constituyen un reino propio subsistente por sí mismo. Son absolutos, inmutables e incondicionados. Los valores son independientes de los bienes en los que se encarnan y éstos son valiosos en la medida en que dependen del valor que encarnan. Los valores no tienen una existencia real, su modo de existir es ideal. De acuerdo con las ideas anteriores la primera tesis fundamental del objetivismo es la separación radical entre valor y realidad, o entre valor y bienes. La segunda tesis es la independencia de los valores respecto de todo sujeto, es decir, los valores existen en sí y por sí, al margen de toda relación con el hombre que pueda conocerlos o valorar los bienes en que se encarnan. Son valores en sí y no para el hombre. Como entidades absolutas e independientes, no necesitan ser puestos en relación con los hombres pues vale por sí mismos.

Con todo, debemos reconocer la justeza de la tesis –una vez depurada de su interpretación subjetivista– de que parte el subjetivismo axiológico, a saber: no hay objeto (valioso) sin sujeto (o sea, no hay valores en sí, sino en relación con un sujeto).

Justamente tal es la tesis que rechaza el objetivismo axiológico al afirmar, por el contrario: hay objetos valiosos en sí (es decir, al margen del sujeto).

Dejando a un lado las diferencias de matiz entre sus principales representantes podemos caracterizar esta posición por los siguientes rasgos fundamentales:

- 1) Los valores constituyen un reino propio, subsistente por sí mismo. Son absolutos, inmutables e incondicionados.

- 2) Los valores se hallan en una relación peculiar con las cosas reales valiosas que llamamos bienes. En los bienes se encarna determinado valor: en las cosas útiles, la utilidad; en las cosas bellas, la belleza, y en los actos buenos de los hombres, la bondad.
- 3) Los valores son independientes de los bienes en los que se encarnan. Es decir, no necesitan para existir que se encarnen en las cosas reales.
- 4) Los valores dependen del valor que encarnan. Sólo son valiosos en la medida en que soportan o plasman un valor.
- 5) Los valores son inmutables; no cambian con el tiempo ni de una sociedad a otra. Los bienes en que los valores se realizan cambian de una época a otra.
- 6) Los valores no tiene una existencia real; su modo de existir es ideal.

La segunda tesis fundamental de esta concepción axiológica es la independencia de los valores respecto de todo sujeto, y podemos descomponerla en los siguientes rasgos esenciales:

- a) Los valores existen en sí y por sí, al margen de toda relación con el hombre como sujeto que pueda conocerlos, aprehenderlos o valorar los bienes en que se encarnan.
- b) Como entidades absolutas e independientes, no necesitan ser puestos en relación con los hombres, de la misma manera que tampoco necesitan relacionarse con las cosas.
- c) Los valores existen en sí, al margen de las relaciones que los seres humanos puedan mantener con ellos.
- d) Ni la ignorancia de un valor ni los cambios históricos en su conocimiento o su realización afectan en nada a la existencia de los valores, ya que éstos existen de un modo intemporal, absoluto e incondicionado.

Ni el objetivismo ni el subjetivismo logran explicar satisfactoriamente el modo de ser de los valores. Éstos no se reducen a las vivencias del sujeto que valora ni existen en sí, como un mundo de objetos independientes cuyo valor se determina exclusivamente por sus propiedades naturales objetivas. Los valores existen para un sujeto, entendido éste no en un sentido puramente individual, sino como ser social; exigen, asimismo, un sustrato material, sensible, separado del cual carece de sentido.

Las cosas no creadas por el hombre (lo natural) sólo adquieren un valor al entrar en una relación peculiar con él, al integrarse en su mundo como cosas humanas o humanizadas. Sus propiedades naturales, objetivas, sólo se vuelven valiosas cuando sirven a fines o necesidades de los hombres, y cuando adquieren, por tanto, el modo de ser peculiar de un objeto natural humano [...] Los valores, en suma, no existen en sí y por sí al margen de los objetos reales –cuyas propiedades objetivas se dan entonces como propiedades valiosas (es decir, humanas, sociales)–, ni tampoco al margen de la relación con un sujeto (el hombre social). Existen, pues, objetivamente, es decir, con una objetividad social. Los valores por ende, únicamente se dan *en* un mundo social, es decir, *por* y *para* el hombre.

Adolfo Sánchez Vázquez. *Ética*. México, Crítica, 1999, pp. 133–139.

2. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y realiza la actividad.
3. Después de la lectura elabora una gráfica colocando los conceptos faltantes en los espacios en blanco.

Tipo	Subjetivismo	Objetivismo	Objetividad
Definición			
Origen			
Relación con las cosas	con las		
Relación con las acciones	con las		
Función			

4. Presenta ante el grupo tu gráfica.
5. Realiza las correcciones necesarias para comprender las teorías.
6. Obtén conclusiones sobre el tema.

Estrategia de educación moral: *Role-playing*.

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal*.

Propósito: Ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los valores con la intención de reconocer su importancia en su conducta.

Desarrollo:

1. A continuación lee la historia:

Los dos hermanos

Dos hermanos, uno soltero y el otro casado, poseían una granja cuyo fértil suelo producía abundante grano, que los dos hermanos repartían a partes iguales. Al principio todo iba perfectamente. Pero llegó un momento en que el hermano casado empezó a despertarse sobresaltado todas las noches pensando: “No es justo, mi hermano no está casado y se lleva la mitad de la cosecha; pero yo tengo mujer y cinco hijos, de modo que, en mi ancianidad, tendré cuanto necesite. ¿Quién cuidará de mi pobre hermano cuando sea viejo? Necesita ahorrar para el futuro mucho más de lo que actualmente ahorra porque su necesidad es, evidentemente, mayor que la mía”.

Entonces se levantaba de la cama, acudía sigilosamente a donde residía su hermano y vertía en el granero de éste un saco de grano.

También el hermano soltero comenzó a despertarse por las noches y a decirse a sí mismo: “Esto es una injusticia. Mi hermano tiene mujer y cinco hijos y se lleva la mitad de la cosecha; pero yo no tengo que mantener a nadie más que a mí mismo. ¿Es justo, acaso, que mi pobre hermano, cuya necesidad es mayor que la mía, reciba lo mismo que yo?”

Entonces, se levantaba de la cama llevaba un saco de grano al granero de su hermano.

Un día se levantaron de la cama al mismo tiempo y tropezaron uno con otro, cada cual con un saco de grano en la espalda.

Juan Escámez. *La educación en la responsabilidad*. España, Paidós, 2001, pp. 52–53.

2. Instrucciones para el profesor: Elegir dos alumnos que representaran cada uno el papel de un hermano. Es importante que el profesor aclare en qué consiste el conflicto que viven los dos hermanos, que cada actor debe asumir los sentimientos y actitudes de cada personaje y actuar como si fuera él. Que es importante que se imagine la escena que vive cada hermano para que la puedan representar.

3. Instrucciones para el alumno: Se eligen dos alumnos para representar a los dos hermanos, así como a un grupo de observadores. Se organiza al grupo para la representación dramática de la historia “Dos hermanos”. Se les indica las acciones a realizar. Al término de la representación se hacen preguntas a los actores y se abre una sesión de preguntas entre ellos y el público. Posteriormente se hacen preguntas a los observadores y se abre la discusión entre ellos, los actores y el público. Se elaboran las conclusiones.

4. Se realiza la representación dramática. Para ello los actores se sitúan al frente del grupo y delante del grupo de observadores. Es importante aclarar que la técnica se desarrolla mediante la interpretación a través del diálogo y no de la representación teatral

5. Realización del debate. La dramatización debe ser el pretexto para dialogar y discutir la historia y detectar los valores implícitos en la lectura, por eso no debe ser muy larga. Se sugieren las siguientes preguntas para desarrollar el debate:

- a) ¿Cuál es la idea central del mismo?
- b) ¿Cuál es el conflicto que viven los hermanos?
- c) ¿Conoces situaciones parecidas a la del relato? Escríbelas.
- d) ¿Qué valores identificas en el relato?
- e) ¿Qué razones das para justificar la necesidad de ser generoso y solidario?

- f) Trata de definir la empatía y la solidaridad apoyándote en el texto.
- g) ¿Qué personas, grupos o situaciones demandan nuestra solidaridad? ¿Por qué?
- h) ¿Tú has sido solidario? ¿En qué situación?
- i) ¿Cómo lograremos desarrollar una responsabilidad solidaria?
- j) ¿Qué sentimientos te ha provocado el relato?
- k) ¿Qué personaje público consideras un ejemplo de solidaridad por las acciones realizadas? ¿Y cuál consideras al menos solidario?

4.4 Tabla y crisis de valores

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual mixto (Jerárquico y de araña)*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al estudiante a identificar las bases de la tabla de valores y las causas de la crisis de valores, mediante la lectura del texto, para que tome conciencia de su propia tabla de valores y los criterios de su jerarquización.

Desarrollo:

1. Lee con atención los siguientes textos:

Jerarquía de valores

Jerarquizar significa establecer un orden de importancia. Todos los valores éticos básicos de los que hemos hablado son igualmente importantes; por tanto, no podemos establecer una jerarquía entre ellos. Tampoco es posible sentar una jerarquía entre los valores que corresponden a distintos ámbitos de nuestro actuar. Son igualmente importantes la libertad, la justicia, la verdad y la belleza. De hecho, la vida ética nos pide que realicemos los valores en general, no solamente los éticos, pues la verdad y la belleza también corresponden a potencias propias del hombre, y de lo que se trata es de humanizarnos.

Sin embargo, el actuar humano no se guía sólo por valores básicos, existen otros que podemos denominar *secundarios* y que –como hemos visto– responden a las tradiciones de una sociedad o conforman la moral de un pueblo. Algunos de estos valores son la obediencia de la mujer respecto del hombre, las buenas maneras, la elegancia y muchos otros. Entre los valores éticos básicos y los valores morales sí hay jerarquía. Los primeros afectan nuestra humanización, mientras que los segundos no; y es preciso reconocer su importancia menor en relación con los que sí la afecta. ¿Vale más la libertad o preservar la tradición de la obediencia femenina?

Lizbeth M. Sagols Sales. *et. al. Ética y valores I.* México, Mc Graw Hill, 2004, p. 19.

Cuando los valores elevados no se realizan o se postergan, cuando no existe una conciencia de la dignidad humana, surge lo que se llama una “crisis de valores”.

La crisis de valores es algo que se da en la sociedad de nuestro tiempo. Hoy se asiste a una crisis de valores. Vivimos una época, como dice Samuel Ramos, de grandes convulsiones morales que alcanzan todos los órdenes de la existencia humana y que en el campo del espíritu ha determinado una confusión de ideas y valores.

Así, los profundos cambios que la sociedad actual ha sufrido traen consigo una crisis de valores humanos. Según Erich Fromm, asistimos a un proceso de *cuantificación y abstractificación*. Estos fenómenos entrañan una despersonalización y una deshumanización.

En virtud de esta abstractificación, se soslayan o se borran las relaciones con la concreción y singularidad de las cosas y de las personas. Por ejemplo, cuando hablamos de un “puente de tres millones de pesos”, no nos referimos ni a su utilidad ni a su belleza, es decir a sus cualidades concretas, sino que se habla de él como una mercancía cuya utilidad es el valor en cambio, expresado en una cantidad de dinero.

Ligado al proceso de abstractificación (que hemos explicado brevemente) está –como expresión de la crisis moral de nuestro tiempo –el fenómeno de la *enajenación* ya estudiado por Carlos Marx y otros autores. “Entendemos por enajenación, dice Erich Fromm, un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado”.

Así, la crisis de valores plantea el problema de promover cambios, alternativas para un mejor desarrollo moral, verdaderamente humano, de los hombres y mujeres.

La ética, al reflexionar sobre estos problemas, no lleva a cobrar conciencia y a pugnar por un mundo mejor.

Gustavo Escobar. *Ética*. México, Mc Graw Hill, 4ª. Ed., 2000, pp. 85–87.

2. Después de realizar la lectura organiza tu equipo de trabajo de cuatro integrantes y elabora la actividad.
3. Construyan un mapa conceptual jerárquico donde coloques las características importantes de la jerarquía de valores y crisis de valores.
4. Copia tu mapa conceptual en hoja de rotafolio y coméntalo con todo el grupo.
5. Obtén conclusiones que te permitan comprender el contenido del tema.
6. Elabora tu propia tabla de valores y comenta con tus compañeros el criterio a partir del cual la realizaste. Discutan por qué tenemos valores distintos y cómo nos ayudan en las decisiones que tomamos a diario.

Estrategia de educación moral: *Autorregulación.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar al alumno en el reconocimiento de sus valores y el sentido que tienen en las acciones que realiza.

Desarrollo:

1. Lee la siguiente historia:

¿Hacia dónde voy?

Había una vez un caballito marino que reunió siete piezas de a ocho y salió a galope a encontrar su fortuna. No había transcurrido mucho tiempo cuando se encontró con una anguila que le dijo:

“Psst. Oye, socio: ¿Adónde vas?”

“Voy a encontrar mi fortuna”, contestó orgulloso el caballito marino.

“Estás de suerte”, dijo la anguila. “Por cuatro piezas de a ocho te doy estas rápidas aletas, y así podrás llegar mucho más rápido”.

“Que bien”, dijo el caballito marino, pagó el dinero, se puso las aletas y se deslizó a una velocidad dos veces más rápida. Al poco rato se encontró con una esponja, que le dijo:

“Psst. Oye, socio: ¿Adónde vas?”

“Voy a encontrar mi fortuna”, contestó el caballito marino.

“Estás de suerte”, dijo la esponja. “Por una suma pequeña de dinero te daré mi moto de propulsión a chorro, para que puedas viajar más rápido”.

El caballito marino compró la moto con el dinero restante, y salió a través del mar a una velocidad cinco veces más rápida. De pronto se encontró con un tiburón, que le dijo:

“Psst. Oye, socio: ¿Adónde vas?”, contestó el caballito marino.

“Estás de suerte. Si tomas este atajo”, le dijo el tiburón, apuntando para su boca, “ahorrarás mucho tiempo”.

“Muchas gracias”, dijo el caballito marino, entrando rápidamente en el interior del tiburón, para ser devorado.

Tomado del curso Formación de profesores. Impartido por la UNAM.

2. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y contesten las siguientes preguntas:
 - a) ¿Sabía el caballito a dónde iba? ¿Por qué?
 - b) ¿El caballito avanza más rápido cuando cambia piezas de a ocho? ¿Por qué?
 - c) ¿Por qué el caballito es devorado por el tiburón?
 - d) De forma individual reflexiona y contesta las siguientes preguntas:

- e) ¿Qué propósitos quieres obtener?
- f) ¿Cómo alcanzas lo que quieres?
- g) ¿Qué actividades realizas para alcanzar lo que quieres?
- h) ¿Cuándo tienes problemas, qué haces para solucionarlos?
- i) ¿En quién te apoyas cuando tienes problemas?
- j) ¿Cómo pueden participar tus padres en la realización de tus metas?
- k) ¿Qué esperas de tu participación en la escuela?
- l) ¿Qué esperas de la escuela para tu realización?

3. Comenta tus respuestas con tus otros compañeros. Procura obtener consenso en tus respuestas.
4. Conclusiones sobre la actividad.

Estrategia de educación moral: *Comprensión crítica argumentativa.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover el reconocimiento de valores personales y la toma de conciencia de ellos.

Desarrollo:

1. Lee la tragedia “*Ayax*” (consulta la lectura en el anexo).
2. Organiza tu equipo de cinco integrantes y realiza la actividad.
3. Contesta las siguientes preguntas:
 - a) ¿Quién es *Ayax*?
 - b) ¿Por qué tiene problemas con *Ulises*?
 - c) ¿Qué representan las armas de *Ulises* para *Ayax*?
 - d) ¿Describe el código de virtudes de *Ayax*?
 - e) Compara el código anterior con las virtudes de *Ulises*.
 - f) ¿Qué hubieras hecho tú en la situación de *Ayax*?
 - g) ¿Cuáles son las virtudes importantes en tu comunidad?
 - h) ¿Son iguales a las de la cultura griega? ¿Cuál es la diferencia?
 - i) Elabora un código de virtudes que se manifiesten en tus actos.
 - j) ¿Qué personaje es para ti un modelo de virtud? ¿Por qué?
4. Participa en la plenaria.
5. Elabora un escrito sobre los valores y su función en los actos morales.
6. Elabora tu código de valores y justifica tu clasificación.

Estrategia de educación moral: *Autorregulación.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual y socialización grupal.*

Propósito: Promover la toma de conciencia de valores para actuar en concordancia con ellos.

Desarrollo:

1. Lee la hoja de observación sobre la autoestima:

1. Estoy satisfecho conmigo mismo.	1 2 3 4
2. Creo tener buenas cualidades	1 2 3 4
3. Jamás me siento inútil.	1 2 3 4
4. Me aprecio suficientemente.	1 2 3 4
5. No me dejo influir fácilmente por otros.	1 2 3 4
6. El pesimismo y la amargura no son experiencias significativas en mi vida.	1 2 3 4

7. Disfruto con todo lo bueno y positivo que me rodea.	1 2 3 4
8. Me acepto como soy.	1 2 3 4
9. Tengo espíritu de superación.	1 2 3 4
10. No me considero inferior a los demás.	1 2 3 4
11. No tiendo a entrar en estados de tristeza y depresión.	1 2 3 4
12. No le doy demasiadas vueltas a las experiencias negativas del pasado.	1 2 3 4
13. No me desmorono cuando no me salen las cosas como esperaba.	1 2 3 4
14. Me considero un buen amigo.	1 2 3 4
15. Creo que soy un buen compañero.	1 2 3 4
16. He dejado de aparentar y de utilizar máscaras.	1 2 3 4
17. Tengo aguante y resistencia ante las dificultades.	1 2 3 4
18. No me vengo abajo por experimentar pequeñas frustraciones y contrariedades	1 2 3 4
19. Me siento una persona afortunada.	1 2 3 4
20. No soy envidioso ni rencoroso.	1 2 3 4
21. Procuero ver el lado bueno de las cosas.	1 2 3 4

Juan Escámez. *La educación en la responsabilidad*. España, Paidós, 2001, p. 110.

2. Rodea con un círculo la categoría que mejor se adapte a tu caso:

1= Raramente 2= Algunas veces 3= Frecuentemente 4= Siempre

3. Comenta con tus compañeros tus resultados. ¿Tus respuestas están de acuerdo con los que piensas de ti? ¿Y tus compañeros que piensan? Participa en la plenaria.

4. Conclusiones sobre la actividad. ¿Cómo está tu autoestima?

4.5 Valores y Derechos Humanos

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual jerárquico.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Apoyar al alumno a reconocer lo qué son los derechos humanos y su importancia en el desarrollo de la vida personal y social.

Desarrollo:

1. Lee los siguientes textos sobre el origen e importancia de los derechos humanos.

¿Qué son los derechos humanos?

En 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*; en 1966, el *pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, así como, *El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Estos documentos constituyen la Carta Internacional de Derechos Humanos. A partir de la aprobación de la *Declaración Universal*, empieza un proceso de formulación de diversas declaraciones, pactos y convenciones destinados a cubrir de forma más concreta las áreas señaladas en estos documentos básicos, así como nuevas áreas, como sucede con el medio ambiente y la **genómica**.

Así mismo, empiezan a surgir numerosas organizaciones internacionales destinadas a la promoción y la protección de los derechos humanos. Las siguientes son algunas de estas organizaciones: Amnesty International, Human Rights Watch, el Comité Internacional de la Cruz Roja y otras. También existen diversas organizaciones nacionales con la misma finalidad en la mayor parte de los países.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas, empieza con estas palabras: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”.

A lo largo de la historia de la filosofía los filósofos han tratado de fundamentar los derechos humanos en ideales diferentes, como la igualdad, la autonomía, la libertad, la racionalidad, la dignidad de la persona.

Los derechos humanos son los derechos que nos damos a nosotros mismos como seres autónomos y formalmente iguales; estos derechos, por tanto, se originan en las propiedades formales de la razón humana y no en la voluntad de un ser divino.

La *Declaración* está constituida por un Preámbulo y treinta artículos que identifican de manera específica diversos derechos, como el derecho a no ser torturado (art. 5), el derecho de asilo (art. 14), el derecho a la propiedad (art. 17) y el derecho a una adecuada calidad de vida (art. 25).

Ésta y las diferentes declaraciones y convenciones sobre los derechos humanos que han aparecido posteriormente contienen lo que podríamos llamar la *doctrina de los derechos humanos*, y representan, tanto la creencia en un orden moral universalmente válido, como la creencia de que todos los seres humanos poseen una dignidad moral igual.

Muchos autores distinguen tres fases en el destino de la doctrina de los derechos humanos. La primera consiste básicamente en el reconocimiento de los derechos a la seguridad, a la propiedad y a la participación política. La segunda fase incluye derechos socioeconómicos, como el derecho al bienestar, a la educación y al descanso. La tercera fase incluye derechos como la autodeterminación, un ambiente limpio y los derechos de las minorías étnicas. Esta fase se construye en las últimas dos décadas del siglo XX. Los derechos humanos se han ido desarrollando gradualmente en la historia siempre que es necesario luchar por la defensa de nuevas libertades. [Entre los principales derechos en el debate contemporáneo tenemos:]

Los derechos civiles y políticos

Los derechos civiles y políticos se circunscriben en el marco general de los derechos humanos. Son normas políticas que imponen responsabilidades a los gobiernos y a las organizaciones internacionales. Se trata de normas mínimas en el sentido de que protegen contra las arbitrariedades y las crueldades que podrían afectar al individuo.

Los derechos civiles y políticos son normas internacionales que establecen estándares para todos los países y han sido aceptadas por más de 140 naciones.

Los derechos civiles y políticos no son absolutos y en ocasiones pueden ser suspendidos en una situación de extrema urgencia en una nación. Por ejemplo, la libertad de tránsito se suspende en caso de desastres para permitir el ingreso de vehículos de emergencia y proteger a las víctimas. Asimismo, algunos derechos civiles y políticos (como la libertad de expresión) pueden ser restringidos por los derechos de propiedad pública y privada; otros, por castigos legales resultantes de un juicio. Pero los derechos que se refieren a la dignidad e integridad de la persona no pueden ser suspendidos por ningún motivo, por ejemplo, el de no ser esclavizado o torturado.

Los derechos económicos, sociales y culturales

Estos derechos fueron recogidos en el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1976). Incluyen la igualdad y la no discriminación para las mujeres y los miembros de grupos minoritarios en oportunidades de empleo, pago equitativo y condiciones adecuadas para realizar el trabajo. También engloban el derecho a formar sindicatos y a negociar colectivamente la seguridad social, el alimento, el vestido, la casa, la atención médica y la educación. A menudo se les llama *derechos de bienestar o de calidad de vida*.

Existe una controversia acerca de si estos derechos lo son realmente, pues para algunos sólo representan metas deseables; el problema es que más de la mitad de los países del mundo no están en condiciones, en términos de recursos económicos, institucionales y humanos, para lograr el respeto a estos derechos para su población.

Derechos a la diversidad cultural

La diversidad cultural está en el corazón del debate contemporáneo en torno a la globalización, la identidad, y la cohesión social y la economía, pues las sociedades actuales no son homogéneas y, más bien, son pluriculturales (como en México). Por eso, la UNESCO ha confeccionado diversos documentos relacionados con el derecho a la diversidad cultural, como el *Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966).

De acuerdo con estos documentos, la cultura debe ser considerada como el conjunto de características distintivas espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de una sociedad o grupo y que se manifiesta en el arte, el estilo de vida, las formas de convivencia, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

El respeto a la diversidad cultural se basa en el reconocimiento de la unidad del género humano y de la necesidad de solidaridad. El proceso de globalización y el rápido desarrollo de los medios de comunicación han ido incrementando los intercambios culturales, posibilitando el diálogo entre culturas; sin embargo, al mismo tiempo, representan un reto para la supervivencia de las identidades culturales, especialmente, las de grupos minoritarios.

El hecho de ser persona es el fundamento de los deberes y derechos inherentes al hombre, de tal forma que ni él mismo puede renunciar a ellos. *Por eso se puede afirmar que la persona es la norma de la moralidad*, el criterio para medir si un acto es bueno o malo. Nos referimos a la persona total, es decir, considerada en sí misma, como ser racional, libre y corpórea; considerada en relación con el mundo, con los demás, con apertura a la trascendencia y teniendo en cuenta que está sometida al cambio en la historia, esto es, que va articulando sus opciones libres a lo largo del tiempo, se va personalizando.

Esto implica necesariamente, reconocer que los demás también son personas y como tales poseen unos derechos que no otorgamos nosotros; estamos llamados a reconocer, respetar y proteger, porque tales valores son inalienables, inviolables, universales y obligatorios. Estas características se definen de la siguiente forma:

Inalienables porque acompañan inseparablemente a la misma naturaleza del ser humano, son elementos fundamentales de su existencia como humano. No puede desprenderse de ellos; podrá ignorarlos, desconocerlos, pero jamás dejará de ser dueño de sus derechos.

Inviolables porque la violación a cualquiera de los derechos fundamentales del hombre pondría en serio peligro la realización de la persona, su desarrollo armónico y su proceso continuo de humanización.

Universales porque pertenecen a todo ser humano, independientemente de cuál sea su color, su raza, su nacionalidad, su lengua, su cultura, su clase social, su sexo, su condición anímica o de salud. Han estado y estarán presentes en todos los hombres y mujeres de todos los tiempos. Aunque el ser humano ha ido tomando conciencia de su existencia a través de la historia.

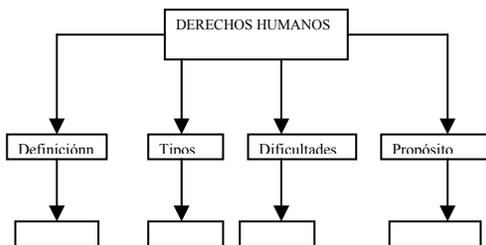
Obligatorios porque afectan al conjunto de la humanidad, incluyendo en ella a las generaciones futuras por pertenecer simplemente a la gran familia humana. Sin esos valores no se puede vivir como seres humanos.

A estos derechos fundamentales los llamamos *Derechos Humanos*, no porque los haya inventado el hombre, sino porque están inscritos en la misma naturaleza humana, en el mero hecho de ser persona.

Todos somos iguales en nuestra naturaleza humana: todos estamos llamados a ser plenamente humanos, a la libertad, al amor y a la vida. .]

Rolando E. Maggi Yáñez. *et. al. Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes*. México, Limusa, 1998, p. 198.

2. Organiza tu equipo de cuatro integrantes y realiza la actividad.
3. Elabora un mapa conceptual que contenga los principales rasgos descritos en el texto. Te puedes apoyar en el ejemplo que aparece o elabora tu propio diseño.



4. Presenta tu mapa conceptual al grupo y explica sus características.
5. Realiza las modificaciones a tu tarea.
6. Conclusiones sobre las actividades.
7. Discute la importancia que tienen los derechos humanos en tu comunidad, los problemas generados por la violación de éstos y cómo podríamos mejorar su cumplimiento en nuestra sociedad.

Unidad 5. Virtudes

5.1 Concepto de virtud

Estrategia cognitiva: *Multipropósito: refuerzo.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al alumno a reconocer las características de la virtud y su importancia en la formación personal.

Desarrollo:

1. Lee detenidamente el texto:

¿Y qué es la virtud?

La decisión ética implica el compromiso de llevar a la práctica los valores y de realizarlos de la mejor forma posible. En tanto nuestro ser es indeterminado y se hace a sí mismo en el tiempo, nuestras acciones transcurren en la temporalidad, en la diferencia entre el pasado, el presente y el futuro, de modo que no podemos actuar siempre igual, no somos seres que se conformen con la repetición –aunque en determinados momentos, por comodidad, caemos en ella–. Sin embargo, al hacerlo nos comportamos mecánicamente y lejos de actuar como seres humanos auténticos. La vida ética implica la aspiración hacia la mejoría, la experiencia del progreso.

La práctica de los valores tendiente a la mejoría se conoce como *virtud*. *Virtus* significa “excelencia” o “perfección”. Las virtudes éticas son, así, la manera excelente de llevar a cabo los valores, y gracias a ellas, nos hacemos mejores seres humanos. Las virtudes más importantes son libertad, autonomía; igualdad, solidaridad y justicia. De ellas se derivan muchas otras como el amor propio, la tolerancia, la paz, la sabiduría moral o prudencia, la racionalidad, la valentía y la esperanza ética. La mayor parte de estas virtudes tiene una dimensión estrictamente ética y otras ético-política, pues atañen a la vida en comunidad.

Lizabeth M. Sagols Sales. *et. al. Ética y valores I*. México, Mc Graw Hill, 2004, p. 26.

2. Realiza una reflexión personal.
3. Organiza tu equipo y realiza la actividad.
4. Después de la lectura identifica las ideas principales y realiza un resumen.
5. Comenta tu resumen ante el grupo.
6. Elabora las conclusiones sobre el tema de la virtud.
7. Comenta con tus compañeros cuáles son las acciones que realizas para concretar tus valores, cuáles son tus virtudes, cómo las reconoces y por qué tenemos diferentes virtudes.

5.2 Las virtudes morales

Estrategia cognitiva: *Mapa conceptual jerárquico.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos cooperativos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar al alumno a reconocer los rasgos descriptivos de una clasificación de virtudes.

Desarrollo:

1. Lee el texto:

¿Cuáles son las virtudes más importantes?

Pero, ¿cuáles son las virtudes más inapelables, las más indiscutiblemente admitidas en la mayoría de los códigos morales socialmente estatuidos?

Las dos virtudes básicas, cimientos de la totalidad moral sin las cuales no hay posibilidad imaginable de vida ética, son el *valor* o coraje y la *generosidad*. La cobardía no tolera virtudes; la mezquindad las degrada; el cobarde no se atreve y el mezquino no se entrega. El valor realiza el esfuerzo que la voluntad moral pide y asume enérgicamente la decisión de la libertad; la generosidad abre la virtud a la colaboración y al reconocimiento en los otros, en lugar de instrumentalizarla desde el resentimiento como coacción o denigramiento del prójimo, o desde la avidez de posesiones como dureza de corazón. El valor afronta la perplejidad irreductible de la voluntad moral con firmeza y sinceridad; la

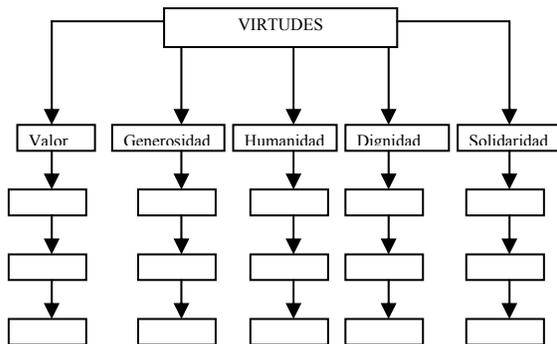
generosidad vigila porque los otros no sean postergados nunca a ninguna cosa... *ni siquiera a un valor*. El valor se arriesga a conquistarlo todo, la generosidad puede renunciar a todo; el valor no se deja imponer nada, la generosidad no se impone a nadie; el valor no retrocede, la generosidad no abandona; el valor se decide y hace frente, la generosidad comprende y compadece; el valor resiste y la generosidad ayuda; en el valor y la generosidad encuentra la virtud su mejor definición, porque la virtud se compone de *intrepidez y don*. Al carácter moral en el que se combinan excelente y como espontáneamente valor y generosidad se le ha llamado tradicionalmente noble y la *nobleza* es el más alto grado de totalidad moral que consideramos... hasta la santidad no es más que una de sus ramas posibles.

Inmediatamente después del valor y la generosidad, en la escala moral se hallan dos ya no diremos virtudes <simples>, sino complejos de virtudes: la *dignidad* y la *humanidad*. Se hallan interrelacionadas, de tal modo que cada cual sirve de límite y cinturón de seguridad a la otra. En la dignidad se afirma la incondicionalidad y auto-determinación del querer humano, no sometido a ninguna restricción ni servidumbre, que no admite en este mundo la existencia de ningún rango superior ante el que necesariamente doblegarse; la humanidad acepta por su parte la carnalidad humana, el cuerpo y sus limitaciones, la realidad inabrogable del sufrimiento, la trama de azar y ternura que nos forma, la calidez de los sentimientos, la presencia recurrente del fracaso junto a todo éxito. La dignidad marca la estatura del hombre, la humanidad su amplitud. En la búsqueda de más altas dignidades, en la convicción de *merecerlo todo*, el arrojo puede hacerse despiadadamente inhumano: con un escalofrío, responde Macbeth a su esposa cuando ésta le reprocha su falta de coraje para matar a Duncan: <Me atrevo a lo que se atreva un hombre; quien se atreva a más ya no lo es>. Más tarde accedería a pecar contra la humanidad, es decir, enfrentaría trágicamente en su acción la humanidad con la ambiciosa dignidad. Del mismo modo nos alecciona la historia de Tideo, quien era un guerrero tan excelente y magnánimo que la diosa Atenea decidió concederle la inmortalidad. Esperó a que Tideo, tras el asalto a Tebas, yaciese herido fatalmente en el campo de batalla y acudió con la ambrosía que habría de inmortalizarle; pero al llegar junto a él vio con asco y horror que Tideo, arrastrado por la soberbia del guerrero, se esforzaba por roer el cerebro de uno de los enemigos muertos: y Atenea vertió el cuenco de ambrosía en el suelo, ante esta muestra de inhumanidad. Por su parte, la dignidad aporta a la humanidad sentido y destino, energía y libertad, la redime de sus relentes de rebaño. Entendidas en cuanto caracterizaciones simbólicas y no sexológicas, la dignidad es la virtud del Padre y la humanidad la de la Madre. La dignidad reclama independencia, justicia, orden etc... Mientras que la humanidad recuerda que la vida, el cuerpo y sus afectos son el substrato de cualesquiera juego de valores a que se aspire. Sin humanidad, las reivindicaciones de la dignidad terminan por hacerse indignas, se aniquilan a sí mismas; sin dignidad, la humanidad se deshumaniza en pura animalidad y repetición de lo necesario. Ambos complejos de virtudes se funden en la *solidaridad*, que es en lo social lo que la nobleza es en lo individual y la más alta realización del ideal ético a que puede aspirarse comunitariamente.

Fernando Savater. *Invitación a la ética*. España, Anagrama, 1993, pp. 76–77.

2. Instrucciones para el maestro. Aplicar la estrategia de equipos cooperativos anteriormente descrita.

3. Instrucciones para el alumno. Organiza tu equipo de trabajo de cinco integrantes e identifica las ideas principales de la virtud que le toco a tu equipo. Posteriormente reorganicen los equipos, adquieran toda la información y elabora el mapa conceptual.



4. Realiza la presentación de tu mapa conceptual y realiza las correcciones para que tengas una comprensión cabal de las virtudes.

5. Elaboren una tabla de virtudes personal y expliquen el sentido de cada una de ellas. ¿Cuáles son las acciones que realizas para actuar conforme a tus virtudes?

Estrategia de educación moral: *Construcción conceptual.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover en los alumnos la toma de conciencia en los valores y la coherencia en el actuar.

Desarrollo:

1. Lee la siguiente historia:

Las deudas de Nasreddin

Nasreddin, el personaje más listo y travieso de todos los que han existido, entró en casa de su vecino y le pidió:

–Tendrías que darme unas cuantas monedas. Estoy haciendo una colecta a favor de un pobre hombre que debe mucho dinero y que ya no sabe cómo hacer frente a sus acreedores.

El vecino de Nasreddin, que era un buen hombre, le dio unas monedas y le dijo:

–Eres una persona de buenos sentimientos Nasreddin. Y dime ¿quién es este pobre hombre endeudado?

–Soy yo mismo –respondió Nasreddin.

Al cabo de unos meses Nasreddin volvió a casa de su vecino, el cual al verlo le preguntó:

–Qué, ¿quizás haces una colecta destinada a un pobre hombre que debe dinero y no lo puede pagar?

–Eso mismo –respondió Nasreddin.

–Y naturalmente, este infeliz endeudado debes se tú mismo, claro...

–No –rectificó Nasreddin– es un carpintero que se ha quedado sin trabajo y que se llama Tumart.

El buen vecino metió la mano en el bolsillo y sacó dinero que entregó a Nasreddin, preguntándole:

–¿Cómo es que te dedicas a hacer una recaudación para otro?

–Porque el dinero me lo debe a mí –aclaró Nasraddein.

Llorenç Carreras. *et. al. Cómo educar en valores.* España, Nancea, 2001, pp. 90–91.

2. Después de la lectura organiza tu equipo de trabajo de cuatro integrantes y realiza la actividad.

3. Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Nasreddin ha engañado a su vecino? Razona tu respuesta.
- ¿Crees que Nasreddin merecía que le dieran monedas? ¿Por qué?
- De los dos personajes, ¿quién consideras que es más sincero? ¿Por qué?
- ¿Crees que ser sincero ha perjudicado el objetivo de Nasreddin? Razona tu respuesta.
- ¿Para qué puede servir la sinceridad?
- ¿Si tú tuvieras ese valor, qué harías con él?
- ¿Para qué serviría la sinceridad en tu comunidad?
- ¿En qué situaciones es importante este valor?
- ¿Cuáles serían las acciones contrarias a la sinceridad?
- Menciona situaciones en la que no eres sincero contigo mismo, con los demás y con la sociedad en general.
- ¿Qué ventajas puede tener el ser sincero con nosotros, con los demás y con la sociedad? Razona tu respuesta.
- ¿Qué entiendes por sinceridad?

Estrategia de educación moral: *Comprensión crítica argumentativa.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover en los alumnos la toma de conciencia en los valores y la coherencia en el actuar.

Desarrollo:

1. Ve la película “La Bella y la Bestia”
2. Posteriormente realiza una reflexión personal y contesta la siguiente pregunta:
 - a) ¿Cuál es la enseñanza que puedes obtener de la película?
3. Organiza tu equipo de trabajo y contesta las siguientes preguntas:
 - a) ¿Por qué el príncipe se convierte en <bestia> y por qué luego vuelve a su condición humana.
 - b) ¿Describe la personalidad de Gastón.
 - c) Compara las personalidades del príncipe y de Gastón.
 - d) Ahora compara las personalidades de la <bestia> y de Gastón.
 - e) ¿Con cuál de ambas personalidades te identificas más? ¿Por qué?
 - f) Elabora un cuadro comparativo con las cualidades o virtudes de la <bestia> y de Gastón.
 - g) ¿Conoces a personas que sean cómo ambos personajes?
 - h) Realiza una descripción de <bella>.
 - i) ¿Cuáles son las virtudes que mejor la describen? ¿Por qué?
 - j) ¿Cuál es el problema moral representativo de la película?
 - k) A partir de la película, ¿qué características tiene la ética?
 - l) ¿Qué aprendiste de la película?
3. Comenten sus respuestas con todo el grupo.
4. Obtén conclusiones sobre el problema planteado por la película.

5.3 La moralización del individuo

Estrategia de educación: *Role-playing.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover la toma de conciencia de valores y el papel de la familia en su formación.

Desarrollo:

1. Preparación.

El profesor pide a los alumnos que se presenten cinco voluntarios para participar en una dramatización sobre una situación familiar. Una vez que salen libremente, se reúne con ellos y les invita a representar una discusión familiar durante la comida. Los detalles son: dos hijos de 16 y 17 años solicitan permiso a los padres para pasar el fin de semana con un grupo de amigos y amigas en la casa de campo de una compañera. Hay un hermano mayor de 24 años que interviene en la discusión. El profesor les pide a los actores que sobre esta base inventen libremente el desarrollo. Tienen cinco minutos para ponerse de acuerdo y repartirse los papeles.

2. Dramatización.

Sentados en semicírculo, detrás de una mesa, los alumnos realizan la representación.

No deben olvidar que se trata de introducir una situación familiar de la vida ordinaria que pone en juego lo que realmente es una familia: cómo se constituye, quién ostenta la autoridad, cuáles son sus límites, qué tipo de relaciones tienen los padres con los hijos, etc.

3. Debate sobre el tema.

El profesor pregunta a los intérpretes cómo se han sentido, por qué motivo eligieron los roles y qué explicaciones dan a sus actitudes y conductas.

A continuación pregunta al resto de los alumnos cómo han visto a sus compañeros en la dramatización, si lo representado es real, si las discusiones familiares son así.

Diálogo vivo sobre lo que realmente significa para ellos la familia, las dificultades en las relaciones familiares, lo difícil que es ser padre o madre, la necesidad de tener en cuenta los distintos puntos de vista para abordar los conflictos familiares.

Basado en el texto de Pedro Ortega, *et. al. La tolerancia en la escuela*. España, Ariel, 1996, p. 63.

Estrategia cognitiva: *Multipropósito: refuerzo.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a comprender la importancia de las relaciones sociales en la adquisición de normas, valores y virtudes.

Desarrollo:

1. Lee los siguientes textos:

Agentes Moralizadores

Los agentes moralizadores, en concreto, son el canal a través del cual la moral es introyectada en el individuo para lograr su mejor desempeño y participación en la sociedad. Son el conducto por medio del cual la sociedad busca garantizar la armonía social dentro de ciertos criterios que norman, moralmente, la conducta del individuo. En este sentido, los agentes moralizadores, enmarcados en la concepción civilizadora, actúan, unas veces de manera abierta y otras calladamente, como coacción espiritual. Los agentes moralizadores tienen como objetivo el construir canales, medios y procedimientos controlables hasta cierto punto, eficaces para introducir en la conciencia y la conducta de los individuos determinados principios morales, aprobados para su reproducción. Son agentes que determinarán cómo se vuelven morales las personas en realidad, cómo asimilan las exigencias morales, cuáles son las estructuras y las nociones morales reales, los mecanismos reguladores seguros. Agentes moralizadores cuya acción se lleva a cabo en todo el espacio de la práctica social.

Los agentes moralizadores son múltiples y variados, entre los más importantes que veremos aquí están:

- La familia
- El matrimonio
- La sociedad civil
- El estado
- La iglesia
- La escuela

Carlos Ibarra. *Elementos fundamentales de ética*. México, Alambra mexicana, 1996, pp. 79–80.

La familia

Según datos que proporciona Joaquín Álvarez Pastor en su interesante libro *La ética de nuestro tiempo*, la familia, en sentido estricto, es la sociedad formada por los padres y los hijos; en sentido amplio, es aquella sociedad compuesta por todos los parientes, es decir, por aquellos individuos que tienen un mismo origen biológico.

A su vez, la familia en su sentido estricto, comprende tres tipos de sociedad, a saber: *la sociedad conyugal* (formada por el marido y la mujer); *la paternofamiliar* (comprende a los padres e hijos) y *la fraternal* (constituida por los hermanos entre sí). Así concebida la familia, la ética estudia el carácter moral de cada una de estas sociedades, analiza los derechos y obligaciones a que están sujetas. Por ejemplo, la fidelidad y el respeto mutuo en el caso de la sociedad conyugal; el amarse, respetarse y ayudarse, en lo que toca a la sociedad paternofamiliar; y en cuanto a la sociedad fraternal, uno de los deberes morales básicos es el de amarse y auxiliarse mutuamente.

Se ve pues, que la familia, en estos tres niveles o sociedades, permite al individuo poner en práctica valores y deberes morales de vital importancia, como son: la fidelidad, la ayuda mutua, el deber de educar, etcétera.

Por otro lado, la familia, con su poderoso influjo, representa el primer momento decisivo en la moralización del individuo, de tal manera que los valores infundidos dentro del seno familiar son difícilmente borrables, históricamente la familia presenta dos formas fundamentales: el matriarcado y el patriarcado.

El estado

El Estado es el derecho, la suma de los imperativos sociales que ordenan coactivamente, el conjunto de las prescripciones de incondicionada obligatoriedad.

El Estado es necesario para regular los derechos y obligaciones de los ciudadanos; también se dice que el Estado es “la organización jurídica coercitiva de una determinada comunidad”.

El Estado tiene tres elementos o propiedades características: la *soberanía*, o poder preponderante o supremo, su *pueblo* y su *territorio*.

El tipo de soberanía marcará el tipo de Estado; la afirmación de una soberanía popular dará como resultado, por ejemplo, un Estado liberal; en cambio, el recortar o menoscabar la soberanía originaría un Estado despótico.

El pueblo es el conjunto de ciudadanos regidos por determinados derechos y obligaciones; el territorio es el marco donde tienen vigencia las instituciones y servicios públicos que forman el Estado; también puede señalarse que el territorio es la delimitación material y geografía del Estado.

Gustavo, Escobar. *Ética*. 4ª. Ed. México, Mc Graw Hill, 2000, pp. 116–118.

2. Organiza tu equipo de trabajo y realiza la actividad.
3. Identifica las ideas principales y elabora un resumen.
4. Comenta tu resumen ante tus compañeros y elabora las conclusiones sobre el tema, destacando la importancia de estos factores para la formación de la moral.

Estrategia de educación moral: *Autorregulación*.

Estrategias de organización: *Trabajo individual y socialización grupal*.

Propósito: Promover en los alumnos la toma de conciencia de la tolerancia.

Desarrollo:

1. Lee con atención el siguiente texto:

La no-violencia

El hombre nuevo de nuestro tiempo, el verdaderamente revolucionario será el no-violento, que se dispone a cambiar las estructuras injustas del mundo haciendo inseparable los fines y los medios, y esto manteniéndose en vanguardia de la combatividad, sin renunciar a nada más que una sola cosa, esto es, a la iniquidad que es toda violencia.

Para ello será preciso llegar al convencimiento de lo absurdo de la violencia y de que las guerras, desde el descubrimiento de la energía nuclear, son auténticos suicidios.

La no violencia, lejos de significar hundirse en la pasividad, apunta a una actividad incansable, de mucho más alcance que una simple estrategia de <medios>, ya que partiendo de una exigencia primera de revolución interior en uno mismo, se despliega luego, o al mismo tiempo, en un esfuerzo de transformación de toda estructura incompatible con los ideales de fraternidad universal.

Pero, ¿qué significa o en qué consiste ser no-violento? Por nuestra parte contestaríamos de la siguiente manera:
Ser <No violento es>:

1. Tomar conciencia de que el poder más activo y revolucionario es el amor.
2. Aceptar, no sólo intelectualmente, sino también vivencialmente, la absoluta igualdad entre las personas.
3. Estar convencido de que una vida humana vale más que todas las ideas del mundo juntas.
4. Ver el mundo como la casa de todos, en la cual cada uno debe estar a gusto.
5. Ser una persona con pleno dominio de sí mismo y no n conjunto de pasiones y de instintos.
6. Poseer una gran dosis de flexibilidad en el trato con los demás.

7. Reconocer que la dignidad de las personas no se apoya en sus ideas ni en su procedencia social.
8. No ver nunca en el otro enemigo, sino una persona que actúa de forma diferente.
9. No admitir la injusticia o la opresión de los demás.

Saber dialogar y estar dispuesto a dar una nueva oportunidad al que te ofendió (Gil, 1989 y Marasso 1986).

Pedro Ortega. *et. al. La tolerancia en la escuela*. España, Ariel, 1996, pp. 160–161.

2. Realiza una reflexión personal.

3. Posteriormente discute con tus compañeros los siguientes aspectos relacionados con la lectura y la violencia:

- a) Enumera algunas situaciones de violencia que con más frecuencia aparecen en los medios de comunicación.
- b) ¿Cuáles serían las causas de dichos acontecimientos?
- c) ¿Cuáles son los principales efectos en las personas y la sociedad?
- d) Recopila diferentes opiniones de la gente sobre la violencia.
- e) ¿Hay en nosotros actitudes que promuevan o provoquen la violencia? ¿Cuáles?
- f) ¿Cuáles son nuestras actitudes para evitar la violencia?
- g) ¿Qué soluciones se aportan desde posiciones pacifistas y no-violentas a la violencia?
- h) ¿Qué soluciones propones o te parecen más adecuadas para prevenir la violencia?

4. Como conclusión invitar a los alumnos a pasar al pizarrón y con palabras clave ir completando esta frase incompleta: <ser no violento es...>.

Unidad 6 Aplicación de la moral

6.1 Aborto

Estrategia de educación moral: *Procedimientos de la neutralidad activa.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Fomentar en los alumnos la consolidación de la capacidad de argumentación y la toma de decisiones.

Desarrollo:

Instrucciones para el alumno: Se presentan a los estudiantes los argumentos a favor y en contra sobre el aborto. Se le pide investigar acerca de ellos. A partir de la información recabada elaboren una argumentación en torno a una posición y la defiendan oralmente ante el grupo. Se hace énfasis en los valores subyacentes en la toma de posiciones.

6.2 Violencia intrafamiliar

Estrategia de educación moral: *Estudio de casos.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover en los alumnos la consolidación de una formación moral y su importancia en la argumentación moral.

Desarrollo:

1. Ve la película “Como cuates”
2. En un debate, al final del video contesten las siguientes preguntas que el profesor debe ir formulando de una en una para generar la discusión:
 - a) ¿Qué sentimientos les produjo la película?

- b) ¿Qué piensan de la situación que vive Roberto y su familia?
- c) ¿Cuáles son las formas de comunicación en esta familia?
- d) ¿Qué tipo de relación se establece entre los padres y los hijos?
- e) ¿Cuál es el papel que desempeña Roberto en su familia?
- f) ¿Qué soluciones propondrían para mejorar la comunicación en la familia?
- g) ¿Qué consecuencias tiene la violencia para los diferentes integrantes de la familia?
- h) ¿Qué valores entran en conflicto en una situación violenta?
- i) ¿Qué harías tu en una situación similar a la de Roberto?
- j) ¿Cuál es la función que deben cumplir los jóvenes en la familia? ¿Y los padres?

3. Investiga en diferentes fuentes las causas, consecuencias y posibles soluciones de la violencia intrafamiliar y elabora un breve ensayo sobre la problemática. Comenta tu conclusión con tus compañeros.

6.3 Eutanasia

Estrategia de educación moral: *Discusión de dilema moral.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Facilitar al alumno el reconocimiento de sus normas y valores mediante la reflexión y el diálogo abierto.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente dilema:

Caso de Arturo

A Arturo, de 42 años, casado y con dos hijos, uno de 12 y otro de 10, le han diagnosticado cáncer en una etapa avanzada, enfermedad que le conducirá a la muerte, después de una lenta agonía, con deterioro físico y mental, además de dolorosa. Está convencido de que la situación será traumática para su esposa e hijos, por lo que acude al doctor Fernando para solicitarle que antes que llegue ese momento le ayude a bien morir, sin esperar el desenlace. El médico trata de convencerlo de que lo último que se pierde es la esperanza, que quizá en un año se descubra una medicina eficaz (aunque sabe que tal vez no ocurra); Arturo, lúcido y tranquilo, escucha atentamente al médico e insiste en que espera su ayuda, para abreviar su situación y el sufrimiento de su familia.

Juan Escámez. *La educación en la responsabilidad*. España, Paidós, 2001, p. 86.

2. Realiza una reflexión personal sobre el conflicto moral.

3. Organiza tu equipo de cinco integrantes.

4. Contesta las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué debe hacer el médico? ¿Por qué?
- b) ¿Es un problema moral el que vive Fernando? ¿Por qué?
- c) ¿Cuáles son los valores que se encuentran en conflicto? ¿Por qué?
- d) ¿Si Fernando no fuera médico y pudiera ayudar a Arturo, debería de hacerlo? ¿Por qué?

5. Investiga en diferentes fuentes: libros, revistas, internet sobre las razones y dificultades de la aplicación de la eutanasia y elabora un ensayo sobre el tema. Discute tus conclusiones con tus compañeros.

Estrategia de educación moral: *Resolución de conflictos.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover en los alumnos la consolidación de la formación moral y su importancia en la toma de decisiones.

Desarrollo:

1. Presentar fragmentos de la película “Mar adentro”.
2. Realiza un análisis de la película a partir de la información que tienes sobre la eutanasia. Y obtén conclusiones sobre el problema.

Estrategia de educación moral: *Autorregulación.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual y socialización grupal.*

Propósito: Promover el reconocimiento de valores y la coherencia del actuar.

Desarrollo:

1. Lee la hoja de observaciones “Responsabilidad y constancia”.
2. Rodea con un círculo la categoría que mejor refleje tu situación personal:
1= Raramente 2= Algunas veces 3= Frecuentemente 4= Siempre

1. ¿Rindo lo que debería según mi capacidad?	1 2 3 4
2. ¿Actúo por convicciones propias, serenas reflejas y no por caprichos y fantasías?	1 2 3 4
3. ¿Procuro no ser precipitado, veleta e improvisador habitual?	1 2 3 4
4. ¿Controlo y encauzo mi temperamento, sin excusarme con que <soy así>?	1 2 3 4
5. ¿Me esfuerzo por no dejarme llevar por la euforia y por el abatimiento?	1 2 3 4
6. ¿Normalmente no me vence el desaliento?	1 2 3 4
7. ¿Busco no instalarme en un ritmo de vida fácil y rutinaria?	1 2 3 4
8. ¿No margino a las personas menos inteligentes, menos simpáticas?	1 2 3 4
9. ¿Trabajo tanto como los que están sujetos a un horario laboral?	1 2 3 4
10. ¿Suelo ser constante y dejar siempre acabadas mis tareas?	1 2 3 4
11. ¿No soy vanidoso, fatuo ni pedante?	1 2 3 4
12. ¿Sé dialogar respetando las opiniones de los otros?	1 2 3 4
13. ¿No me escondo en la defensa de la verdad y la justicia?	1 2 3 4
14. ¿Procuro no ser superficial, ni dejarme llevar por lo que todos hacen?	1 2 3 4
l) ¿No suelo caer en el pesimismo, el desaliento?	1 2 3 4
m) ¿Tengo espíritu de superación?	1 2 3 4
n) ¿Pienso que el éxito se obtiene por el esfuerzo constante y no por la suerte?	1 2 3 4
o) ¿Me suelo crecer ante las dificultades y contratiempos?	1 2 3 4
p) ¿Cuando me propongo algo, suelo llegar hasta el final, aunque me cueste?	1 2 3 4
21. ¿No soy voluble ni inestable?	1 2 3 4
22. ¿Estudio todos los días?	1 2 3 4
23. ¿He conseguido muchas metas poco a poco?	1 2 3 4
24. ¿Me esfuerzo por mantener mis amistades?	1 2 3 4
25. ¿No tengo tendencia a dejar las cosas para mañana?	1 2 3 4
26. ¿Tengo conciencia del peligro que entrañan las drogas legales y las ilegales?	1 2 3 4
27. ¿Me esfuerzo en formar hábitos de vida saludables?	1 2 3 4
28. ¿No soy caprichoso ni consumista descontrolado?	1 2 3 4

Juan Escámez. *La educación en la responsabilidad.* España, Paidós, 2001, pp. 117–118.

3. Comenta con tus compañeros tus resultados. ¿Tus respuestas están de acuerdo con los que piensas de ti? ¿Y tus compañeros que piensan? Participa en la plenaria.
4. Conclusiones sobre la actividad: ¿Qué constante eres?

6.4 Embarazo no deseado

Estrategia de educación moral: *Clarificación de valores.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Ayudar a los alumnos a tomar conciencia de sus valores.

Desarrollo:

1. Ve la película “Con las manos en los bolsillos”
2. En un debate, al final del video contesten las siguientes preguntas que el profesor debe ir formulando de una en una para generar la discusión:
 - a) ¿Qué sentimientos les produjo la película?
 - b) ¿Qué piensan de la actitud de Elsa y Ramiro?
 - c) La situación de Elsa y Ramiro ¿sucede con otras parejas?
 - d) ¿Qué piensan de la actitud de los padres ante el embarazo de Elsa?
 - e) Cuál es el momento más oportuno para que las parejas jóvenes tengan un hijo? ¿Por qué?
 - f) ¿Cuáles son las medidas preventivas para postergar el embarazo precoz?
3. Investigar en diferentes fuentes: libros, revistas, internet las causas, consecuencias y medidas de prevención del embarazo no deseado.
4. Con la información anterior realiza un ensayo sobre el problema moral planteado.

6.5 Drogadicción

Estrategia de educación moral: *Estudio de casos.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover la comprensión y la consolidación del juicio moral.

Desarrollo:

1. Lee el siguiente texto:

Salir de la droga

El motivo de esta carta es animar, dar testimonio acerca de las drogas y ofrecer una esperanza y un camino de salida a aquellas personas que siguen sufriendo con ellas.

Cuando tenía 14 o 15 años, yo era un chaval alegre y feliz. Mi vida transcurría normalmente: jugaba con mi pandilla, iba al colegio, salía y entraba de todos los sitios que corresponden a un niño de mi edad. Poco a poco mi vida se fue frustrando por una serie de acontecimientos amorosos y sociales; inconscientemente me fui alejando de los buenos amigos que tenía hasta el momento y conociendo a aquellos que no iban a clase, que siempre estaban ganduleando y que consumían drogas.

Claro, no iba a ser menos valiente, menos lanzado que ellos; y cómo no, un día comencé a consumir. Primero fueron los porros y poco a poco se convirtió en toda clase de drogas.

A partir de esos momentos mi vida comenzó a destruirse cada vez más. Pasaban los años y me sentía en un callejón sin salida. Pensaba que para mí no había solución. Familia, trabajo, amigos, todo me daba igual, incluso mi vida dejó de importarme.

Un día mi madre encontró una hoja informativa de un centro de rehabilitación y poco a poco fue convenciéndome para ingresar allí. Había gente preparada, gente como yo que estaba solucionando su problema y obtenían buenos resultados. Vi un rayo de luz y día a día, según realizaba el programa de rehabilitación, sentía como si el cielo se abriera cada vez más.

Mi vida estaba comenzando de nuevo a tener sentido, recuperaba mi forma de ser, tenía nuevas ilusiones, metas, deseos, todo aquello que hace que, en definitiva, te sientas vivo.

Recuperé las ganas de vivir y empezaba a amar de nuevo la vida. Hoy en día puedo decir que mi vida, al contrario que en aquellos días de lucha diaria para conseguir la dosis, está llena y que realmente hay un camino de salida.

2. Contesta las siguientes preguntas:

1) ¿Qué sentimientos te provocó el relato?

2) ¿Cuáles consideras que son las razones para incorporarte al mundo de las drogas?

3) ¿Y para salir de ellas?

3. Investiga sobre el fenómeno de las drogas y realiza una redacción que argumente a favor o en contra de la tesis: “la drogadicción es una enfermedad” o bien “la drogadicción es un vicio”

4. realiza la exposición de tus conclusiones ante el grupo.

Estrategia de educación moral: *Role-model.*

Estrategias de organización: *Trabajo individual, por equipos y socialización grupal.*

Propósito: Promover la consolidación de una formación moral y una toma de conciencia de un estilo de vida.

Desarrollo:

1. Lee las tres historias de familia:

La familia de Pepe y la de sus amigos

Yo vivo con mi madre. Ella trabaja de secretaria en unas oficinas desde las nueve de la mañana a las cinco de la tarde. Me gusta porque así cuando salgo de clase puedo estar todo el rato con ella. Los martes y los jueves voy a natación. Cuando llego a casa ya tiene la cena preparada, siempre llego <muerto de hambre>. Los demás días yo la ayudo a preparar la cena, y ella dice que soy un buen cocinero. Por las noches, mientras cenamos, hablamos de muchas cosas. Le explico las peleas que tengo con mis amigos, pero ella se ríe y me dice que sería mejor que dedicásemos más tiempo a estudiar y menos a pelearnos.

Algunos miércoles mi madre va al cine con sus amigos, y yo me quedo con Montse. Ella es mi canguro. Lo conozco desde hace tanto tiempo que ya es como de la familia.

Los sábados por la mañana, mamá y yo, vamos a un <super> muy grande a comprar todo lo que necesitamos para la casa, y muchas cosas las encuentro antes que mi madre.

Casi todos los domingos comemos en casa de los abuelos. La abuela cocina unas pastas buenísimas para que yo me las coma.

Pepe

Yo vivo con mi madre y con Miguel, su compañero. A veces también está en casa Natalia, la hija de Miguel. Mi madre y Miguel trabajan los dos, pero estamos bien organizados para que nadie se canse demasiado. Mamá compra y Miguel hace la comida. Entre los dos cuidan de las otras faenas de la casa. Natalia y yo somos los responsables de regar las plantas y dar de comer a los peces. También nos encargamos de arreglar nuestra habitación y de poner la mesa. Por la noche mientras cenamos explicamos lo que nos ha pasado durante el día. Miguel es muy bromista y nos reímos con las cosas que cuenta. Algunos viernes vamos al cine los cuatro. A mi padre también le veo a menudo. Estoy con él todos los fines de semana. Le gusta mucho la equitación y los domingos vamos a montar a caballo. Me la paso muy bien con mi padre. El día de mi aniversario nos juntamos todos. Mi papá viene a la fiesta y me trae un regalo. Mamá y Miguel lo preparan todo para que mis amigos se lo pasen muy bien.

Sergio

Mi familia está formada por mamá, papá, mi hermana y yo. Mi padre trabaja en un banco y cuenta muy rápidamente. A mi hermana y a mi nos gusta jugar con él a hacer sumas de memoria. Aunque Núria, mi hermana, tiene un año más que yo muchas veces le gano. Cuando nos peleamos se lo digo para que se enfade. Mi madre es enfermera, y algunos fines de semana tiene que trabajar en el hospital. A mí no me gustó no poder estar con ella el domingo. Tengo ganas de conocer a su jefe para decírselo. Si a veces tengo un problema, lo explico a mis padres y ya es como si se me pasara un poco. Siempre me ayudan y cuando me ven triste o enfadada intentan hablar conmigo y consolarme. Con mi hermana me peleo mucho, pero en la escuela siempre me ayuda y defiende.

Mari.

2. Organiza tu equipo y contesta las siguientes preguntas:

a) ¿Qué es lo que más te gusta de la familia de Mari? ¿Por qué?

b) ¿Crees que Pepe, Sergio y Mari están contentos con sus familias?

¿Por qué?

Hasta ahora hemos visto familias distintas: la de Pepe, Sergio y Mari. Seguro que tú conoces otras, explícalas.

4.4 Diseño de estrategias de evaluación para las unidades temáticas del programa de Ética

Proponer un curso de educación moral que tenga como objetivo la formación moral de los estudiantes requiere el diseño de una evaluación acorde con los propósitos establecidos. Debe contener instrumentos adecuados que permitan valorar la comprensión de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales por parte de los alumnos. Además de que permita la evaluación de todo el proceso de enseñanza–aprendizaje: actores, estrategias, dinámicas, etc. Debe consistir en una evaluación, coevaluación y autoevaluación, o que significa que tanto los alumnos como el docente son los encargados de realizarla.

Los instrumentos y las técnicas que se empleen para realizar la evaluación deben permitir obtener información que se pueda valorar cuantitativa y cualitativamente, por lo que está encaminada a estimar el proceso formativo de los estudiantes más que los productos realizados. Por tal motivo, cobra relevancia la evaluación formativa o continua y las técnicas e instrumentos empleados deben ser al mismo tiempo estrategias de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, no externos a dicho proceso. Estas técnicas van a ser de tres tipos: informales, semiformales y formales con el objetivo de recabar la mayor información posible sobre los procesos cognitivos y poder emitir juicios más cercanos al aprendizaje de los estudiantes.

Para evaluar el curso se tomarán en cuenta los siguientes instrumentos: portafolios, participación en clase, exámenes, evaluación de actividades grupales e individuales, valoración de los mapas conceptuales, gráficas y resúmenes, escalas de valoración, registros de observación.

La primera técnica que se empleará en la evaluación del curso es la observación. De hecho, es la más recomendada para lograr una estimación de los aprendizajes de tipo procedimental y actitudinal. Sin embargo, para que sea productiva se deben realizar observaciones sistemáticas. El instrumento apropiado para recavar las acciones acontecidas en la clase será la ficha de registro anecdótico. Esta ficha es una hoja de registro que contiene los datos del alumno, el contexto donde sucede la acción y se registra en ella el acto realizado por el alumno y la interpretación o valoración.

Por ejemplo:

Fecha _____

Alumno (a) _____ Grupo _____

Unidad del curso _____

Contexto: _____

Descripción del acto:

Interpretación /Valoración:

Adaptado del texto de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw-Hill. 2004.

La ficha de registro anecdótico se debe completar con tablas de observación. Estas tablas permiten al docente registrar observaciones y valorar inmediatamente las actividades de los estudiantes trabajando en equipo. Tiene la ventaja que se puede ponderar la actitud que tienen los equipos de trabajo en cada una de las fases de la actividad: planeación, ejecución y evaluación. Los ejemplos a aplicar en cada una de las fases son:

Fecha _____

Alumnos _____

Equipo _____

Nombre de la actividad _____ Subtema _____

Fase de planeación

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. ¿Comprenden el objetivo de la actividad? | 1 | 2 | 3 |
| 2. ¿Comprenden la tarea a realizar? | 1 | 2 | 3 |
| 3. ¿Planean las actividades a realizar? | 1 | 2 | 3 |
| 4. ¿Establecen las estrategias de aprendizaje? | 1 | 2 | 3 |
| 5. ¿Eligen el procedimiento adecuado? | 1 | 2 | 3 |
| 6. ¿Se distribuyen las tareas y se asignan funciones? | 1 | 2 | 3 |
| 7. ¿Seleccionan el material para elaborar la actividad? | 1 | 2 | 3 |
| 8. ¿Toman en cuenta a quien va dirigida la tarea? | 1 | 2 | 3 |
| 9. ¿Tienen presente la evaluación docente en la realización? | 1 | 2 | 3 |

Fecha _____

Alumnos _____

Equipo _____

Nombre de la actividad _____ Subtema _____

Fase de ejecución

- | | |
|---|-------|
| 1. ¿Sigue el plan previsto? | 1 2 3 |
| 2. ¿Adaptan la planeación a las necesidades de la tarea? | 1 2 3 |
| 3. ¿Se dan cuenta de sus errores? | 1 2 3 |
| 4. ¿Corrigen sus errores oportunamente? | 1 2 3 |
| 5. ¿Se auxilian del profesor en la realización de la tarea? | 1 2 3 |
| 6. ¿Son creativos en la realización de la tarea? | 1 2 3 |
| 7. ¿Consideran los criterios de evaluación en la realización de la tarea? | 1 2 3 |
| 8. ¿Realiza cada alumno la función asignada? | 1 2 3 |

Fecha _____

Alumnos _____

Equipo _____

Nombre de la actividad _____ Subtema _____

Fase de evaluación

- | | |
|--|-------|
| 1. ¿Usaron los materiales adecuadamente? | 1 2 3 |
| 2. ¿Cumplen con el objetivo propuesto? | 1 2 3 |
| 3. ¿Valoran si la actividad cumple con el objetivo? | 1 2 3 |
| 4. ¿Valoran si el criterio de evaluación es adecuado? | 1 2 3 |
| 5. ¿Valoran lo oportuno de la actividad para el aprendizaje? | 1 2 3 |
| 6. ¿Valoran la participación de los integrantes? | 1 2 3 |
| 7. ¿Valoran el producto realizado? | 1 2 3 |
| 8. ¿Valoran si el tiempo fue el apropiado? | 1 2 3 |
| 9. ¿Valoran si se cumplió con la planeación? | 1 2 3 |

Adaptación al texto de Bernardo Gargallo López. *Procedimientos. estrategias de aprendizaje. Su naturaleza*, España, Paidós. 2002.

En cuanto a la valoración de los números en cada una de las tablas se considera que el 1 dice que no cumplen con la recomendación, el 2 realiza la recomendación en forma intuitiva y no son sistemáticos y el 3 representa que cumplen la recomendación consiente y explícitamente. Las tablas anteriores deben complementarse con las tablas de evaluación del trabajo grupal y actitudinal, que presento a continuación.

Evaluación del trabajo grupal. Pretende valorar las cualidades que poseen los equipos en cuanto al desarrollo del trabajo grupal. Aplicando este instrumento durante una unidad a un mismo equipo con los mismos integrantes se puede estimar si trabajan como equipo cooperativo, de lo contrario se deben revisar las limitaciones y discutir las grupalmente para mejorar el rendimiento. La tabla queda de la siguiente manera:

Equipo	1	2	3	4	5
¿Se organizan entre ellos?					
¿Logran acuerdos o consensos?					
¿Todos participan?					
¿Fundamentan sus respuestas?					
¿Lograron el objetivo?					
Observaciones					

Evaluación actitudinal del trabajo grupal. Permite valorar las actitudes de los estudiantes hacia el trabajo en equipo y establecer el estilo de trabajo de cada estudiante y cómo lo desarrolla, si su estilo es individual, grupal, si es respetuoso, tolerante, propositivo, etc. La tabla queda de la siguiente manera:

Equipo	Coopera		Propone		Tolera		Respeto		Empatiza	
Alumno		Obstaculiza		No propone		No tolera		No respeta		Anipatiza
1.										
2.										
3.										
4.										
5.										
6.										
Observaciones										

Se debe colocar una X en la celda que corresponda al rasgo observado.

Otro instrumento de evaluación para registrar la participación y el dominio actitudinal y de valores es la escala o grilla. La escala es un registro para evaluar rasgos actitudinales y procedimentales donde se señala el grado en que dicho rasgo es dominado por el alumno a criterio del observador. La escala debe elaborarse tomando en cuenta los propósitos u objetivos a alcanzar en el curso. Se aplicará la siguiente escala:

Fecha _____

Alumno _____

1. Comprende los conceptos temáticos	1 2 3 4 5
2. Tiene capacidad de abstracción	1 2 3 4 5
3. Organiza sus ideas coherentemente	1 2 3 4 5
4. Es creativo en la realización de las tareas	1 2 3 4 5
5. Tolera las ideas de sus compañeros	1 2 3 4 5
6. Interviene oralmente en los equipos	1 2 3 4 5
7. Participa en las discusiones	1 2 3 4 5
8. Pone atención a sus compañeros	1 2 3 4 5
9. Aporta nuevas ideas a la discusión	1 2 3 4 5
10. Aplica estrategias de aprendizaje en la resolución de la tarea	1 2 3 4 5
11. Es ordenado en la realización de la tarea	1 2 3 4 5
12. Tiene actitudes positivas hacia sus compañeros	1 2 3 4 5
13. Tolera las actitudes de sus compañeros	1 2 3 4 5

El 1 evalúa que el rasgo es deficiente, 2 regular, 3 bueno, 4 muy bueno y 5 excelente.

Sin embargo, la evaluación que realiza el profesor a partir de las observaciones es incompleta sino se complementa con las observaciones y reflexiones realizadas por el alumno hacia las propias actividades y las de sus compañeros. El alumno a lo largo del curso debe de resolver una serie de cuestionamientos plasmados en distintos instrumentos como la bitácora, hoja de observación, hojas de autoevaluación, autoinformes, escalas de evaluación.

La bitácora consiste en un cuestionario de 3 preguntas que debe contestar el alumno al final de cada sesión. Las preguntas son: ¿Qué paso? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí? Este instrumento permite recavar datos e información sobre la percepción del alumno hacia la clase.

El autointerrogario es un instrumento que permite la metacognición y la autorregulación. Consiste en un cuestionario que registra la forma como los alumnos realizan las actividades así como la percepción que tienen de ellas y de la clase. Veamos un ejemplo:

Fecha _____

Alumno _____

Autoevaluación

1. ¿Cuál es el objetivo de la actividad?
2. ¿Cuáles son las características de la actividad?
3. ¿Cuál es mi dominio de mis conocimientos para resolver la tarea?
4. ¿Elijo los métodos de resolución más eficaces?
5. ¿Planeo adecuadamente la realización de la tarea? ¿Por qué?
6. ¿Cómo sé cuáles son los materiales adecuados que debo emplear para resolver la tarea?
7. ¿Conozco el criterio de evaluación que utilizará el profesor para esta actividad?
8. ¿Cómo sé si los objetivos han sido alcanzados?
9. ¿Cómo identifiqué los errores cometidos, en caso de que acontecieran?
10. ¿Cómo podría mejorar las actividades que realice?

Adaptación al texto de Bernardo Gargallo López. *Procedimientos. estrategias de aprendizaje. Su naturaleza*, España, Paidós, 2002.

Para realizar la autoevaluación, además del instrumento anterior, los alumnos deben contestar otros 2 tipos de instrumentos, uno sobre los aspectos formales de la tarea y otro sobre las actitudes y habilidades. En cuanto al primero el formato de autoevaluación queda de la siguiente manera:

Fecha _____

Alumno _____

1. Mi asistencia ha sido de _____ ¿Por qué? _____
2. De total de trabajos he entregado _____ %
3. Mi puntualidad en la asistencia y entrega de trabajos ha sido _____ ¿Por qué? _____
4. Los conocimientos que he aprendido en torno a la materia son _____
5. Las estrategias de aprendizaje que debo mejorar son _____
6. Las habilidades que mejor domino son _____

7. Las actividades que no me han gustado son _____
8. Las actividades que me gustaría imitar de mis compañeros son _____
9. Las actitudes que no me han gustado de la clase son _____
10. La calidad de los trabajos que he entregado es _____ ¿Por qué? _____
11. Mi participación en los equipos ha sido _____ ¿Por qué? _____
12. Mi participación en clase ha sido _____ ¿Por qué? _____

Para establecer el seguimiento de los 3 tipos de aprendizaje se utilizará la técnica del portafolio o carpeta. El portafolio es una colección o agrupación de tareas y actividades que permiten evaluar el avance académico. Generalmente, se archivan los trabajos que permiten valorar el progreso en una etapa determinada de aprendizaje. La importancia de este instrumento es que permite la reflexión conjunta sobre la evaluación del aprendizaje, pues interviene el docente, el alumno que realiza la carpeta y los compañeros de grupo, por lo que se da simultáneamente una evaluación, la autoevaluación y la coevaluación, pues exige la participación del alumno en la selección de los trabajos que constituirán el archivo y que considere que son representativos para mostrar su avance, así como elabora un escrito con los ajustes y las actividades de representación. Los trabajos se comentan entre docente y alumno, pero pueden intervenir los demás compañeros emitiendo sus valoraciones al respecto.

Para que la técnica sea eficiente, se deben establecer los elementos que la integran, los cuales son:

1. Los trabajos que se incluyen. Se deben registrar los mapas conceptuales, las gráficas de recuperación, los resúmenes, las hojas de observación y autoevaluación. La selección se hace de manera conjunta entre profesor y alumno.
2. Establecer claramente los propósitos que deben cumplir los trabajos. Para lograr esta adecuación se deben revisar los propósitos de cada unidad para evaluar conforme a ellos los aprendizajes de los alumnos.
3. Los criterios de evaluación. Para cada trabajo se establecerán criterios claros para realizar la ponderación de los aprendizajes. Se utilizará la lista de cotejo, que consiste en lo siguiente:

Aspectos	Si	No
1. Cumple con el objetivo temático.		
2. Analiza la información.		

3. Planifica la tarea.
4. Presenta limpia la tarea.
5. Muestra creatividad en la realización.
6. Participan los integrantes en la tarea.
7. Aplica estrategias de lectura.
8. Entrega puntualmente.

En el caso de los mapas conceptuales se asignarán puntos en su construcción. Los criterios a valorar son: las proposiciones que se construyen (1 punto), jerarquía (relación de orden y subordinación entre conceptos) (5 puntos), las conexiones cruzadas o la vinculación de conceptos diferentes que marca una relación diferente a la jerarquía (10 puntos), y si incluye ejemplos para los conceptos y relaciones (1 punto). Estos rasgos quedan organizados en la siguiente tabla:

Aspectos	Puntos
1. Establece proposiciones entre conceptos.	
2. Establece relaciones jerárquicas.	
3. Contiene relaciones cruzadas.	
4. Presenta ejemplos para los conceptos.	
5. Presenta limpieza y diseño.	

Total

Para organizar las estimaciones y los ajustes necesarios para lograr la evaluación del portafolios y por consiguiente del proceso de aprendizaje es importante elaborar un formato de evaluación. Este formato se debe llenar al final de cada unidad o de cada período de evaluación formal. El diseño del formato es el siguiente:

Fecha _____	
Nombre del alumno _____	
	Puntuación.
1. Entregó todos los trabajos (10 puntos).	_____
2. Demuestra dominio conceptual (20 puntos).	_____

3. Demuestra dominio de las estrategias de aprendizaje (10 puntos).	_____
4. Demuestra capacidad de reflexión y autoanálisis (10 puntos).	_____
5. Demuestra capacidad de diálogo (10 puntos).	_____
6. Muestra disposición al trabajo grupal (10 puntos).	_____
7. Muestra respeto y tolerancia a los otros (10 puntos).	_____
	Total
Comentarios:	

Ausencias:	

_____	_____
Firma del alumno	Firma del profesor

Adaptado del texto de Frida Díaz-Barriga y Gerardo Hernández. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, Mc Graw-Hill. 2004.

4. Calendario de revisión y diálogo. Calendarizar las revisiones con los estudiantes para valorar los avances en el aprendizaje, realizar los ajustes necesarios y las recomendaciones pertinentes.

El último elemento de la evaluación del curso es la realización de examen. Las pruebas deben ser realizadas con diferentes tipos de reactivos y con diferente nivel de dificultad. Debe contener preguntas cerradas, abiertas, de respuesta breve, opción múltiple, algunas de reconocimiento y otras de repetición.

4.5 Evaluación de la aplicación de la propuesta didáctica de educación moral en el aula

La propuesta didáctica anteriormente descrita fue parcialmente puesta en práctica en estudiantes de la ENP Plantel 6 en la asignatura de Ética. Cabe señalar que únicamente se expuso un tema con las nuevas propuestas de enseñanza–aprendizaje con el objetivo de identificar elementos de reconocimiento del desarrollo de la conciencia moral, ya sea consolidación, fortalecimiento o generación de la misma. El tema elegido fue el 4: Axiología o teoría de los valores.

La realización de la práctica docente estuvo guiada por un problema específico, el cual se redactó en los siguientes términos: ¿Es posible una formación en valores, que sea compatible con el perfil de egreso de la asignatura de Ética y por consiguiente con los ideales de la ENP? La respuesta positiva a la pregunta permitía recabar datos importantes para elaborar el diseño de la asignatura con un contenido de educación moral y se podría confirmar la hipótesis de que el diseño instruccional del curso, con estrategias apropiadas podría incidir en la toma de conciencia de los valores morales de los alumnos, y en este sentido, intervenir estratégicamente en la formación integral de los estudiantes.

Durante la planeación y el diseño de las clases se establecieron los siguientes propósitos a alcanzar con los alumnos:

- Capacidad para reconocer sus valores morales.
- Capacidad para reconocer la importancia de los valores en su conducta.
- Ejercitar sus juicios y argumentación morales.

Como se puede ver los propósitos estaban encaminados, principalmente, a generar un tipo específico de conocimiento procedimental y actitudinal, mediante la discusión, reflexión y aplicando breves definiciones del contenido temático. Para dar cuenta de que los estudiantes efectivamente desarrollaron las habilidades, o si es que las poseían, debido a su maduración personal, era posible que las consolidaran, se puso en práctica una serie de estrategias indispensables para recabar datos y evidencias de los aprendizajes. Era importante seleccionar estrategias de aprendizaje y de evaluación que permitieran la recopilación la información.

Los criterios para sistematizar la información y valorar los aprendizajes están ordenados de mayor a menor complejidad y abstracción, así como de lo más simple a lo más complejo. Estos criterios representan nuestros parámetros para realizar la evaluación, los cuales son:

1° El alumno no percibe las diferencias en los comportamientos y no tiene la capacidad de formular juicios personales.

2° Reconoce la existencia de un conflicto, pero no entiende por qué sucede éste. Hay percepción intuitiva.

3° Emite juicios morales sin tener razones claras de su enunciación. Incapacidad de argumentación.

4° Capaz de argumentar sobre los valores, pero no hay reconocimiento como sujeto de valores. Reflexión sin acción. Reconocimiento de las normas morales.

5° Es crítico en lo que hace y afirma. Reconoce los principios que subyacen en el juicio crítico. Amplia capacidad de argumentación.

6° Es autocrítico y manifiesta congruencia entre sus pensamientos y sus actos. Reconocimiento de la importancia del otro y de su necesidad.

La graduación en los criterios de evaluación permitiría establecer niveles en la comprensión y ejecución de los valores por parte de los alumnos, así como nos proporciona información para estimar la efectividad de la propuesta y de la incidencia de las actividades en la conducta y conciencia de los alumnos. En este sentido, al evaluar los aprendizajes de los estudiantes estamos valorando al mismo tiempo los alcances y limitaciones de la presente propuesta. Por esta identidad en la evaluación afirmamos que los instrumentos de evaluación deben ser parte integrante de las estrategias de enseñanza-aprendizaje y ser incorporados como parte del proceso didáctico y no ser reconocidos como elementos ajenos a dicho proceso.

Los estudiantes a quienes se dirigieron las clases fueron de quinto año, segundo curso de la preparatoria, que oscilaban entre los 16 y 18 años. Eran alumnos regulares del turno vespertino. Los horarios para impartir las clases fueron los días martes de 6:40 a 7:30 y miércoles de 7:30 a 8:20 con una duración de 50 minutos. El tema a impartir fue el cuatro: La axiología y sólo se abordó la definición de valor moral, la caracterización de la justicia, entendida como valor moral y la solidaridad. Las diferentes sesiones fueron videograbadas, aunque no en su totalidad, siendo éste tal vez un factor de distracción e inhibición en algunos estudiantes, modificando con ello rasgos de su conducta¹.

¹ El uso de videograbaciones en una clase no es un recurso cotidiano al cual estén habituados los alumnos y los docentes, y por lo mismo, se considera un factor de distracción que modifica la conducta. Durante las sesiones los estudiantes procuraban hablar cuando sentían que la cámara no los filmaba, o se ponían más serios de lo acostumbrado, evitaban las bromas, las burlas, generalmente su participación era demasiado escueta y se concretaba a la pregunta. Otros, por el contrario, disfrutaban su discurso en el momento de la grabación. A veces, cuando alguien hablaba y los demás notaban

En la primera sesión (la cual comprende dos clases) se trabajó la definición de valor moral, presentándose como propósito que los alumnos identificarán y explorarán los valores morales como rasgos de su personalidad adolescente, con la finalidad de que tomarán conciencia de su importancia en sus actitudes y juicios. Las estrategias didácticas empleadas en esta sesión fueron de tres tipos: de educación moral se utilizó la resolución de conflictos, de organización el trabajo individual, de grupos y socialización grupal, y en cuanto a la cognitiva se empleó el organizador previo, mientras que el material a trabajar fue el titulado “Historia de Amor”².

El procedimiento consistió en lo siguiente: se le dio a cada estudiante una copia de la historia para que la leyera en silencio. Posteriormente, escribieron en una hoja los nombres de los personajes y los calificaron del 1 al 10, de acuerdo con la actitud que consideraron más adecuada, correspondiendo la calificación del 1 para aquella actitud totalmente inadecuada y el 10 a la actitud más adecuada. Esta primera evaluación de las conductas de los personajes de la historia se realizó de manera individual. Posteriormente, se organizaron en equipos heterogéneos de cinco integrantes para confrontar sus evaluaciones. En este momento se les indicó a los estudiantes que justificaran ante sus compañeros las evaluaciones emitidas y que escribieran los juicios y las razones que daban para defender sus opiniones. Después del tiempo señalado de discusión grupal, se realizó el debate entre todo el grupo, con el objetivo de lograr el consenso en cuanto a las evaluaciones y expresar las razones de sus valoraciones.

La parte final de la discusión grupal consistía en que los alumnos encontrarán los valores que sustentaban sus juicios y que expresaban de diferentes modos para defender a sus evaluaciones. Por ejemplo, al evaluar la conducta de Ana, novia de Jorge, varios alumnos coincidieron en asignarle el 1, porque ella no tenía que acceder a la propuesta de Eduardo de tener relaciones sexuales para acompañarla a ver a Jorge. En la discusión defendieron su asignación y la formularon de la siguiente manera “La conducta de Ana fue inadecuada, por eso merece el 1”. Y a pregunta expresa de por qué merece el 1, contestaban que ella era la novia de Jorge y no tenía que salir con nadie y mucho menos tener relaciones sexuales. Esta parte se convertía en la argumentación de su juicio y éste la valoración de la actitud. Pero lo importante del ejercicio consistía en que el alumno pudiese identificar en su conciencia el valor moral que justificaba su juicio, para lo cual se hacían nuevas preguntas, del siguiente tipo: pero, ¿Por qué afirmas que no puede salir con nadie, a excepción de su

que se grababa su discurso, los otros hacían señas de burla hacia lo que decía. Sin embargo, al notar que se realizaban las sesiones con naturalidad, se habituaron poco a poco a la grabación, siendo la última sesión la de mayor naturalidad.

² Para leer la historia completa ver Unidad 4 “Axiología”, subtema 4.1 “Concepto de valor”.

novio? ¿Por qué su conducta es inadecuada para tí? ¿Por qué te desagrada lo que hizo? No identificaron los valores que subyacen en sus juicios y argumentos.

En la siguiente clase se elaboró un organizador previo que contenía la definición de valor y valor moral y se les interrogó a los estudiantes si mediante la definición reconocían en su conducta rasgos que correspondieran con la definición. Varios estudiantes mencionaron valores como por ejemplo, la justicia, la tolerancia, la responsabilidad, etc. Posteriormente, se les pidió que mencionaran razones por las cuales identificaban dichos valores y los ejemplificaban con actitudes del siguiente estilo: “Bueno, menciono que tengo el valor de la justicia porque no abuso de los demás” o “Soy responsable porque cumplo lo que prometo” y así por el estilo. Más adelante, se les indicó que regresaran a las valoraciones de la conducta de la actividad de la clase anterior y que revisaran sus juicios, y expresaran el fundamento de éstos. Algunos alumnos contestaron como lo habían hecho anteriormente, hasta que por fin, otros mencionaron el valor que reconocían a través del juicio y su argumentación. Decían “Le puse el 1 y desapruébo su actitud porque debe respetar a su novio”. Otro dijo “Merece el 1 porque los novios deben ser fieles y la fidelidad requiere respeto”.

Los estudiantes que, en primer lugar, habían logrado identificar los valores que estaban atrás de sus juicios habían sido los más participativos en la discusión y manifestaban mayor compromiso y preocupación por encontrar las respuestas a las preguntas. Generalmente hacían preguntas encadenadas, para cerciorarse si habían comprendido lo que se les preguntaba. Se concluyó esta sesión pidiéndoles a los estudiantes que contestaran la pregunta ¿para qué sirven los valores? Y varios estudiantes contestaron lo que se esperaba de la sesión, que los valores son aquellos rasgos de conducta mediante los cuales juzgamos nuestra conducta y la de los demás, porque son los criterios que nos permiten establecer los límites entre lo que es importante y lo que no lo es.

Al término de la clase se les indicó que contestaran la bitácora de clase, la cual consiste en tres preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? y ¿Qué aprendí? La lectura de estos reportes aporta información sobre la comprensión y grado de maduración de los estudiantes, respecto de nuestros seis criterios de evaluación, establecidos anteriormente. Las opiniones eran bastante desiguales, pues algunos estudiantes reportaban una buena comprensión del tema y congruencia entre sus juicios morales, argumentos y valores, otros por el contrario, se limitaban a enunciar al juicio pero no formulaban las razones de su formulación, lo que parecía una argumentación incompleta, pues daban por sabidas por los demás éstas. De acuerdo con las respuestas, los estudiantes oscilaban entre el criterio tres y el cinco. Es decir, el grupo tenía estudiantes que emitían juicios, pero no

formulaban claramente las razones para sustentarlo, otros tienen capacidad de argumentación pero no son conscientes de sus valores y uno o dos estudiantes tienen capacidad crítica y autocrítica.

Se complementó la bitácora con los escritos que realizaron los estudiantes al momento de evaluar las actitudes de los personajes. En la comparación de ambos escritos se encontraron inconsistencias en ellos, lo que permite afirmar que del total de los estudiantes del grupo (veinte alumnos) al menos el 20% de los estudiantes (cuatro) no lograron reconocer los valores que subyacen en sus juicios, otro 20% (cuatro) reconoce sus valores, más no los rasgos de conducta en los cuales se manifiestan. Otro 40% (ocho) manifiesta capacidad de argumentación y crítica, pero considera los valores como una cuestión intelectual, que se realizan automáticamente al actuar, y el porcentaje restante (cuatro) reflejan una congruencia y convicción en sus afirmaciones.

Otro aspecto importante que se destacó en las conclusiones de la sesión y cierre de la clase fue que la discrepancia entre los valores y juicios emitidos era notoria entre los géneros, pues mientras las mujeres justificaban la conducta de Ana apelando al sacrificio que se realiza por amor, los hombres la cuestionaban duramente apelando a la fidelidad y el respeto. Algo parecido sucedió con la actitud de Eduardo, pues mientras para las mujeres fue un oportunista, sin sentido de la amistad, los hombres alababan su inteligencia y gusto por seducir a Ana. Sin embargo, la ambivalencia mostrada por algunos alumnos ante la valoración de este tipo de situaciones nos proporciona datos para reconocer la asimilación de los contenidos morales y su incorporación a su conducta y la importancia que reviste el trabajar constantemente la educación moral.

En la segunda práctica, si bien en la primera se definió el valor moral en general, ahora se implementó en el grupo la caracterización de un valor moral, en concreto, la justicia. Se eligió como material a trabajar “La justicia del rey”. Las estrategias empleadas fueron de educación moral la clarificación de valores mediante un breve texto y de organización se emplearon el trabajo individual, interacción grupal y socialización colectiva. El objetivo de la sesión consistió en que los alumnos pudieran detectar la noción de justicia que sustentan y contrastarla con la definición clásica.

El procedimiento fue el siguiente: en primer lugar se les repartió una copia de la historia, se les indicó que la leyeran en silencio y contestaran un grupo de preguntas individualmente³. Al

³ La historia dice lo siguiente: “En un país muy lejano, hace mucho, pero mucho tiempo, gobernaba un joven rey con mucha sabiduría. Era querido de todos sus súbditos por su generosidad y justicia. Nadie de su reino pasaba hambre porque su palacio estaba abierto cada día para servir una copiosa comida a todos los peregrinos, trotamundos e indigentes.

Un día, después de la comida ordinaria, un mensajero del rey les anunció que al día siguiente era el cumpleaños de su majestad, que éste comería con ellos y que al final del espléndido banquete, todos y cada uno recibirían un regalo.

término, se les indicó que se organizaran en equipos de cinco integrantes y se pusieran de acuerdo sobre el criterio empleado por el rey para conceder el regalo a sus visitantes, y si éste había sido justo o injusto. Cuando concluyeran la discusión debían exponer sus resultados ante el grupo. Se les indicó que entregaran sus escritos individuales y grupales al término de la sesión, anotando los cambios que hubieran realizado en su comprensión, después de la discusión.

En el debate de las conclusiones los estudiantes caracterizaban la justicia con un tipo de igualdad, afirmando una identidad entre ambos conceptos y consideraban que recibir lo justo era una consecuencia de los actos realizados. Según ellos, se recibía lo que se daba, así, algunos comensales recibieron más dinero porque regalaron más agua al rey, se esforzaron cargando los recipientes, mientras que otros no cargaron nada y entonces no recibieron nada. Recibes lo mismo que das y eso es la justicia. En este sentido identificaron la noción clásica de justicia “dar a cada quien lo que se merece”.

Otras preguntas sometían a crítica esta definición y se les sugirió a los estudiantes que mencionaran la razón de la desigualdad social en nuestra sociedad. Una de ellas decía ¿por qué unos ciudadanos tienen más dinero que otros? ¿Cómo saber que merece cada quién? La respuesta generalizada al inicio de la sesión era que trabajaban más y por lo tanto merecían tener más dinero. Más adelante, se cuestionó que ese fuera un criterio válido para la distribución de los ingresos y se inclinaban a señalar la calidad del trabajo realizado. En este sentido, se acercaban a la noción aristotélica de justicia distributiva, dar de acuerdo a los méritos y necesidades. Pero a la pregunta ¿quién determina lo más importante y lo menos importante de lo que hacemos? No tenían una respuesta clara, pues para algunos era la “sociedad”, un ente abstracto e incomprensible, otros era el

Tan sólo se les pedía que subieran a la hora acostumbrada con alguna vasija o recipiente llenos de agua para echarle en el estanque del palacio. Los comensales estuvieron de acuerdo en que la petición del rey era fácil de cumplir, que era justo corresponder a su generosidad y si además les hacía la gracia de un obsequio, mejor.

Al día siguiente, una larga hilera de mendigos y vagabundos subía hacia el palacio del rey llevando recipientes llenos de agua. Algunos de ellos eran muy grandes, otros más pequeños y algunos había que, confiando en la bondad del rey subían con las manos libres, sin un vaso de agua. Al llegar a palacio vaciaron las diversas vasijas en el estanque real, las dejaron cerca de la salida y pasaron al salón donde el rey les aguardaba para comer.

La comida fue espléndida. Todos pudieron satisfacer su apetito. Finalizando el banquete, el rey se despidió de todos ellos. Se quedaron estupefactos, de momento, sin habla, porque esperaban el regalo y éste no llegaría si el rey se marchaba. Algunos murmuraban, otros perdonaban el olvido del rey y alguno estaba contento de no haber subido ni una gota de agua para aquel rey que no cumplía lo que prometía.

Uno tras otro salieron y fueron a recoger sus recipientes. ¡Qué sorpresa se llevaron! Sus vasijas estaban llenas, llenitas de monedas de oro ¡Qué alegría! Los que había acarreado grandes cubos y ¡Qué malestar! Los que lo trajeron pequeño o se presentaron con las manos vacías. (Lorenç Carreras, *et. al. Cómo educar en valores*. España, Nancea, 2001, p. 227)

gobierno. En la discusión grupal, la mayoría se inclinaba a pensar que todos merecían tener lo mismo, aunque hicieran actividades diferentes. Pero con los comentarios que hacían los estudiantes no tenían claro bajo qué criterios se distribuía la riqueza en la actualidad y que generaba desigualdad social. Supongo que la dificultad para encontrar la respuesta radicaba en el hecho de que requerían conocimientos de economía, sociología o filosofía que no disponían en ese momento.

En la revisión de los reportes escritos de los estudiantes, se compararon sus respuestas individuales, con los reportes realizados grupalmente y sus conclusiones después del debate y se pudo constatar que la noción de justicia fue más precisa al final de la sesión, mientras que al inicio la mayoría de los estudiantes tenían una noción vaga de ella. Al inicio se pensaba la noción de justicia en relación a la historia, decían “El que llevo un recipiente grande recibe más que el otro, es su elección y su recipiente quien lo hizo tener más dinero. La vaguedad del término consistía en relacionar la justicia con el recipiente y no con la acción de la persona. Más adelante, en la otra parte del ejercicio, podían vincular la justicia con los méritos de las personas, al final cuestionaban los criterios sociales para determinar quien merece tener más. Se puede afirmar que los alumnos transitaron del criterio tercero de nuestra evaluación al quinto. Del mismo modo, la mayoría de los estudiantes modificaron sus conclusiones iniciales respecto a las del final. Hubo una comprensión más clara de la justicia como valor moral después de la discusión. Lo que significa que el trabajo grupal y el intercambio de ideas entre los estudiantes coadyuvan en la comprensión de los conceptos y refuerzan los conocimientos adquiridos.

A partir de estas prácticas se pudieron obtener varias conclusiones que apoyan la necesidad de impartir un curso de educación moral y la viabilidad de la presente propuesta, a pesar de las pocas sesiones y de sólo abordar un subtema. En primer lugar, el curso debe contener los tres tipos de contenidos, es insuficiente la omisión de alguno de ellos para lograr una formación integral. Es necesario que los alumnos comprendan contenidos disciplinarios, teóricos, pues les permite reconocer fundamentos y explicaciones a su conducta. En la práctica se reconocen los valores cuando existe una definición teórica que describe los diferentes juicios y argumentos emitidos. En segundo lugar, el reconocimiento de los valores requirió un proceso de inducción, en algunos casos sugerido por el docente y a veces por los estudiantes más avanzados, lo que significa que es posible que los estudiantes tomen conciencia de sus valores y las actitudes en que se manifiestan, pero para lograrlo se requiere ser constante y sistemático, es decir, pocas clases son insuficientes para alcanzar

una educación moral que pretenda una formación integral. Un curso de 60 horas tiene mayor probabilidad de conseguir los objetivos propuestos, si se basa en un diseño didáctico apropiado.

En tercer lugar, las estrategias didácticas empleadas son indispensables para conseguir los resultados esperados. Es recomendable emplear estrategias que exijan reflexión personal, comunicación grupal y discusión social, pues los estudiantes aprenden más cuando las ideas son verbalizadas por sus iguales, por aquel que tiene su mismo lenguaje y que piensa de la misma manera y que reconoce como uno de los suyos. De igual modo, es importante elegir instrumentos de evaluación apropiados para recopilar la información que nos permita valorar los aprendizajes de los alumnos y las estrategias didácticas empleadas.

Por último, es posible pretender desarrollar la conciencia moral autónoma de los estudiantes y proponerse incidir en su conducta, sin adoctrinarlos. Creando un ambiente de clase propicio para la discusión y reflexión de los problemas morales, es posible lograr la introspección de éstos y fomentar la conciencia crítica. Se debe reforzar la discusión con situaciones que requieran que el estudiante se ponga en el lugar del otro y tome decisiones, pues con ello se logra mayor compromiso ante sí mismo y los demás.

Es importante que el docente sea estratégico en su función y tenga claro los objetivos que se proponga alcanzar en sus alumnos, que ejercite la habilidad de cuestionar a los alumnos para que ellos expresen sus ideas, que se preocupe por fomentar un ambiente de tolerancia y respeto para todo tipo de opiniones, y sobre todo que conduzca la discusión en ámbitos cercanos a los estudiantes, contextualizando el conocimiento en experiencias próximas a los alumnos favorece el aprendizaje, pues lo hace significativo para ellos. El docente debe evitar decir la última palabra, al contrario, recuperar todas las opiniones y mediante ellas concluir las sesiones, y preocuparse más que nada en los medios para recuperar toda la información que vierten los alumnos en sus escritos, discusiones y ponderar los aprendizajes alcanzados.

Conclusiones

Una de las tareas prioritarias de la educación media superior es la formación de los estudiantes en un doble aspecto. Por una parte, capacitar a los estudiantes para continuar sus estudios en el nivel superior, es decir, desarrollar una serie de competencias que los capaciten para desempeñar una carrera profesional. Por otro lado, adquirir una serie de cualidades que les permitan convivir e integrarse a su comunidad, manifestando en su conducta la convicción de actuar según los valores universales.

Para lograr la asimilación de ambos aspectos por parte de los alumnos, las diferentes asignaturas aportan elementos distintos, entre ellas las que corresponden a la filosofía, particularmente la Ética. Esta asignatura tiene propósitos específicos que coadyuvan a la formación de los estudiantes de la ENP, pues se corresponden con los ideales plasmados en el perfil de egreso de la institución. Sin embargo, hemos señalado, que la concreción de dichos propósitos sólo es posible si concebimos al curso de Ética como un curso de educación moral. Lo que significa girar el centro de la enseñanza y hacer del alumno lo más importante de ésta. También habíamos dicho que uno de los propósitos de la educación moral era consolidar una conciencia moral autónoma mediante el ejercicio constante del diálogo, la crítica, la reflexión.

Es posible cumplir dicho propósito si el diseño instruccional elaborado por el docente es el adecuado, es decir, si contiene estrategias de enseñanza–aprendizaje que potencialicen en los alumnos las habilidades antes señaladas. Dicho de otra manera, las actividades que los alumnos deben realizar en cada una de las clases deben propiciar la interacción entre ellos el diálogo, el respeto mutuo, la comprensión temática, la crítica y la autocrítica, la valoración de sus ideas y la posibilidad de la corrección de las mismas. Y como se puede apreciar en nuestra propuesta en cada una de sus unidades temáticas se propone constantemente la participación activa de los estudiantes, la interacción entre ellos, la comunicación, el diálogo y el debate, además de la reflexión sobre los temas que comprende el currículum de la materia.

El diseño instruccional de cada una de las unidades que comprenden el programa del curso de educación moral propone actividades que cumplen también la función de ser autoevaluativas, es decir, no se limitan a que los estudiantes realicen la actividad por sí misma, sino que valoren el grado de sus conocimientos y actitudes. Se pretende que a partir de las acciones realizadas en el aula, en comunión con sus compañeros, tome conciencia de sus actitudes morales, sus normas,

valores y principios, y que comience a incorporar a su conducta valores universales que le permitan una mayor convivencia social e integración, y compromiso consigo mismo y con los demás.

El curso tiene la propiedad de ser práctico, es decir, se busca el aprendizaje mediante la reproducción y el modelado de las situaciones que ilustran los problemas y contenidos morales. Se considera que en la medida en que el estudiante asume roles distintos al suyo y se pone en el papel del otro, puede comprender la génesis de la problemática moral, desde un enfoque teórico –práctico. Las actividades revisten una importancia significativa, pues no tienen el carácter lúdico, aunque no se niega que pueden serlo, ni son puro entretenimiento, sino pretenden ser experiencias que ilustren y confronten las creencias y convicciones de los estudiantes, y generen en ellos, sino una crisis de valores, la posibilidad de entender actuaciones genuinas diferentes a las suyas. Sólo mediante la conjunción de la reflexión teórica y el modelado, es posible fortalecer la conciencia crítica.

La justificación del tipo de actividades radica también en el hecho de que los propósitos incluyen los tres tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y actitudinal. Es más, el cumplimiento de los propósitos señalados en el curso son en su mayor parte habilidades y actitudes. Y es lógico, pues si se espera fortalecer y generar la conciencia moral crítica y autónoma, sería sumamente difícil mediante un curso meramente expositivo. Sólo a través de la ejercitación constante y la vivencia, acercando al estudiante a situaciones lo más cercanas posible a sus experiencias personales, se puede lograr la transferencia necesaria para lograr los aprendizajes en el plano moral.

Otra razón por la cual es posible obtener los aprendizajes establecidos en nuestros propósitos generales del curso mediante las estrategias didácticas propuestas se debe a que a partir de ellas el conocimiento se alcanza por descubrimiento, sea individualmente o por grupo, es decir, es posible que a través de los ejemplos y situaciones propuestas, acompañadas de las indicaciones apropiadas por parte del docente, el alumno asimile los conceptos teóricos morales más importantes y que constituyen el eje de la ética. Metodológicamente significa proceder de la inducción y la analogía para acceder a la deducción y los principios fundamentales, así como aplicar el análisis de las situaciones para realizar una síntesis comprensiva.

Sin embargo, el éxito del curso descansa en la actitud del docente. Aunque es un curso primordialmente práctico, que requiere que los estudiantes realicen las actividades y descubran los conceptos para posteriormente ponerlos en práctica, el profesor debe crear las condiciones necesarias para que se cumplan estos propósitos. En primer lugar, debe planear cuidadosamente el

curso, para lo cual nuestra propuesta es una opción, pero debe considerarse que el orden de las unidades y las actividades son flexibles, que deben sujetarse a las necesidades del docente. En segundo lugar, y tal vez el aspecto más importante, es el ambiente creado en clase por el docente para permitir la discusión, el diálogo, la apertura, el respeto mutuo. Sin esta condición de confianza entre los estudiantes y el docente no consideramos que funcione un curso de educación moral para la materia de Ética.

Parece sencillo propiciar un ambiente de clase que tenga tales características, pero no es así. Requiere modificar aspectos sustanciales que realiza usualmente el docente, como es el papel de la evaluación, la autoridad que representa al interior del salón, la imagen que proyecta en tanto domina y conoce el tema. En cuanto a la evaluación, el docente debe convencer a los estudiantes que la prioridad es el aprendizaje y no la acreditación de la asignatura, y que ésta se alcanza mediante la actividad diaria, siendo un aspecto secundario del curso, y que además ellos intervienen en ella, tanto como lo hace el propio docente. Respecto al papel de la autoridad, el profesor debe ser un modelo para el estudiantado, en el sentido de asumir y representar los valores que se pretenden enseñar, como son la tolerancia, el respeto, la capacidad de diálogo, la confianza, etc., minimizando con ello el papel de autoridad vertical que los alumnos asignan de entrada al docente. Y en cuanto a la imagen, el docente tiene que desprenderse de la idea de ser el sabelotodo, de dar la respuesta correcta al final de la discusión. Debe fomentar la capacidad de preguntar e indagar y que el alumno encuentre las respuestas por sí mismo y crea en ellas. Cumpliendo con estos rasgos es posible construir un ambiente en clase propicio para impartir un curso de educación moral y alcanzar eficientemente los propósitos antes señalados.

ANEXO

AYAX Sófocles

PERSONAJES

ATENEA
ODISEO
AYAX
CORO de marineros salaminios
TECMESA
MENSAJERO
TEUCRO
MENELAO
AGAMENON

PERSONAJES MUDOS

EURISACES
PEDAGOGO
MENSAJERO del ejército

(La acción tiene lugar en el campamento de los griegos. Odisea está ante la tienda de Ajax examinando unas huellas en la arena. Atenea aparece y le habla.)

ATENEA. - Siempre te veo, hijo de Laertes, a la caza de alguna treta para apoderarte de tus enemigos. También ahora te veo junto a la marina tienda de Ajax en la playa --que ocupa el puesto extremo --, siguiendo desde hace un rato la pista y midiendo las huellas recién impresas de aquél, para conocer si está dentro o no lo está. Tu paso bien te lleva, por tu buen olfato, propio de una perra laconia. En efecto, dentro se encuentra el hombre desde hace un instante, bañadas en sudor su cabeza y sus manos asesinas con la espada. Y no te tomes ya ningún trabajo en escudriñar al otro. Tu paso bien te lleva, por tu buen olfato, propio de una perra laconia. En efecto, dentro se encuentra el hombre desde hace un instante, bañadas en sudor su cabeza y sus manos asesinas con la espada. Y no te tomes ya ningún trabajo en escudriñar al otro lado de esta puerta, y sí en decirme por qué tienes ese afán, para que puedas aprenderlo de la que lo sabe.

ODISEO. - ¡Oh voz de Atenea, la más querida para mí de los dioses! ¡Qué claramente, aunque estés fuera de mi vista, escucho tu voz y la capta mi corazón, como el sonido de tirrénica trompeta de abertura bronceada! También en esta ocasión me descubres merodeando al acecho de un enemigo, de Ajax, el del gran escudo. De él, que de ningún otro, sigo el rastro desde hace rato. Pues ha cometido contra nosotros durante esta noche una increíble acción, si es que él es el autor. Nada sabemos con exactitud sino que estamos faltos de datos y yo me he sometido gustoso a esta tarea.

Hemos descubierto, hace poco, destrozadas y muertas todas las reses del botín por obra de mano humana, junto con los guardianes mismos del majadal. Todo el mundo echa la culpa de esto a aquél. Un testigo presencial que lo vio a él solo, dando saltos por la llanura con la espada aún chorreante, me lo cuenta y me lo muestra. Yo, al punto, me lanzo sobre sus huellas y por algunas lo confirmo, pero estoy desconcertado por otras y no puedo saber de quién son. Te has presentado en el momento oportuno; pues en todo, tanto en el pasado como en el futuro, tu mano es la que me guía.

ATENEA. Yo ya lo sabía, Odisea, y desde hace rato me puse en tu camino como resuelto guardián de tu persecución.

ODISEO. - Y bien, soberana querida, ¿me afano con algún provecho? ATENEA. - Sí, pues esas acciones son obra de este hombre.

ODISEO. - ¿Por qué descargó así su mano tan insensatamente?

ATENEIA. - Vejado por el resentimiento a causa de las armas de Aquiles. ODISEO. - ¿Y por qué arremetió contra los rebaños?

ATENEIA. - Creyendo que manchaba sus manos en vuestra sangre.

ODISEO. - ¿Conque ésta era su decisión, la de ir contra los Argivos?

ATENEIA. - Y, de haberme yo descuidado, hubiera ya sido llevada a cabo.

ODISEO. - ¿Qué clase de audacia era ésta y qué osadía de ánimo?

ATENEIA. - Se lanza contra vosotros solo, durante la noche y con engaños.

ODISEO. - ¿Es que ya estuvo cerca y llegó a su meta?

ATENEIA. - Sí, ya estaba junto a las puertas de los dos jefes.

ODISEO. - ¿Y cómo retuvo a su ávida mano del asesinato?

ATENEIA. - Yo se lo impedí infundiéndole en sus ojos falsas creencias, de una alegría fatal, y le dirigí contra los rebaños y el botín que, mezclado y sin repartir, guardan los boyeros. Cayendo allí, causó la muerte a hachazos de muchos animales cornudos rompiendo espinazos a su alrededor. Unas veces creía tener a los dos Atridas y que los mataba con su propia mano, otras, que caía contra cualquier otro de los generales. Y cuando nuestro hombre iba y venía preso de furiosa locura, yo le incitaba, le empujaba a la trampa funesta.

Y luego, después que se tomó un descanso en esta faena, habiendo atado a los bueyes que quedaban vivos y a todas las reses, los lleva a la tienda como quien lleva a hombres y no un botín de hermosos cuernos. Y ahora, atados, en su morada los está maltratando.

Te mostraré esta manifiesta locura para que, tras verlo, se lo cuentes a todos los

Argivos. Resiste con valor y no recibas a nuestro hombre como una calamidad. Yo haré que las miradas de sus ojos se vuelven a otra parte e impediré que vean tu rostro.

(Dirigiéndose a la entrada de la tienda grita.) ¡Eh, tú, que atas con lazos las manos de los prisioneros a la espalda, te invito a venir aquí! A Ajax estoy llamando. Ven delante de la puerta.

ODISEO. - ¿Qué haces, Atenea? De ningún modo le llames afuera.

ATENEIA. - ¿No vas a mantenerte en silencio y dejar de dar muestras de cobardía?

ODISEO. - No, por los dioses, pero es suficiente con que se quede en el interior. ATENEIA. - ¿Qué temes que ocurra? ¿Acaso antes no era éste un hombre? ODISEO. - Y enemigo del hombre aquí presente por cierto, y ahora aún más. ATENEIA. - Reírse de los enemigos, ¿acaso no es la risa más grata?

ODISEO. - A mí me basta que él se quede en la tienda.

ATENEIA. - ¿Temes ver cara a cara a un hombre que está loco?

ODISEO. - No le evitaría por miedo, si estuviera cuerdo.

ATENEIA. - Pero es que ahora, ni aunque estés cerca, te verá.

ODISEO. - ¿Cómo, si aún ve con los mismos ojos?

ATENEIA. - Yo haré que sus ojos queden oscurecidos, aun cuando esté mirando. ODISEO. - Ciertamente, todo puede suceder si lo maquina un dios.

ATENEIA. - Permanece callado y quédate como estás.

ODISEO. - Me quedo, pero hubiera querido encontrarme en otro lugar.

ATENEIA. - ¡Eh tú, Ajax!, por segunda vez te llamo. ¡Qué poco caso haces, pues, de tu aliada!

(Ajax sale de la tienda llevando en la mano el látigo ensangrentado del que se está sirviendo.)

AYAX. - Te saludo, Atenea, te saludo, hija de Zeus. ¡Cuán propicia me asististe! Por este botín te honraré con áureos despojos.

ATENEIA. - Bien has hablado. Pero dime una cosa, ¿has hundido bien la espada en el ejército argivo?

AYAX. - Me cabe ese orgullo y no vaya negado.

ATENEIA. - ¿También contra los Atridas has blandido tu armado brazo?

AYAX. - De tal modo que no deshonrarán nunca más a Ajax.

ATENEIA. - Muertos están, por lo que puedo entender de tus palabras.

AYAX. - Estando muertos ya, ¡que me vengan a arrebatarme mis armas!

ATENEIA. - Sea. ¿Qué hay, pues, del hijo de Laertes? ¿Qué destino le has deparado? ¿O es que se te ha escapado?

AYAX. - ¿Me preguntas acaso dónde se encuentra ese astuto zorro?

ATENEIA. - Sí, hablo de Odisea, tu adversario.

ÁYAX. - Mi más dulce presa, oh señora, dentro está. No quiero que muera todavía...

ATENEA. - ¿Qué le quieres hacer antes o qué mayor provecho quieres sacar?

ÁYAX. - ... antes de que atado en el poste de la tienda...

ATENEA. - ¿Qué daño le infligirás al infeliz?

ÁYAX. - ... enrojecidas, previamente, sus espaldas por los latigazos, muera. ATENEA. - No maltrates así al desgraciado.

ÁYAX. - En todo lo demás deseo agradarte, Atenea, pero ése expiará con este castigo y no con otro.

ATENEA. - Ya que tu gusto es el hacerla, sírvete tú, ¡115 pues, de tu brazo y por nada dejes de hacer lo que piensas.

ÁYAX. - Me vaya hacerla. Una cosa deseo de ti, que me asistas siempre como la aliada que eres.

(Entra Ajax de nuevo en la tienda.)

ATENEA. - ¿Ves, Odisea, cuánto es el poder de los I dioses? ¿A quién te podrías haber encontrado más previsor que este hombre o que actuara con más oportunidad?

ODISEO. - Yo, por lo menos, no conozco a nadie. No obstante, aunque sea un enemigo, le compadezco, infortunado, porque está amarrado a un destino fatal. Y no pienso en el de éste más que en el mío, pues veo que cuantos vivimos nada somos sino fantasmas o sombra vana.

ATENEA. - Por eso precisamente, viendo tales cosas, nunca digas tú mismo una palabra arrogante contra los dioses, ni te vanaglories si estás por encima de alguien o por la fuerza de tu brazo o por la importancia de tus riquezas. Que un solo día abate y, otra vez, eleva todas las cosas de los hombres. Los dioses aman a los prudentes y aborrecen a los malvados.

(Atenea desaparece. Odisea sale de escena y entra el Coro de marineros.)

CORO.

Hijo de Telamón, que tienes por trono a Salamina, la que, situada en el cercano mar, está rodeada por él, me alegro de tu bienestar. Pero cuando una aflicción de parte de Zeus o el vehemente y malsonante lenguaje de los Dánaos te atacan, gran temor siento y espantado estoy como la mirada de una alada paloma.

Así también en la noche que ahora termina, incesantes murmullos nos envuelven, referentes a tu deshonor, de que, irrumpiendo en el prado, gratisimo a los caballos, has dado muerte a las reses y acabado con el botín que, capturado por nuestras lanzas, aún quedaba, matándolo con el reluciente hierro.

Tales maledicientes palabras ha inventado Odisea y las dice en los oídos de todos y los persuade completamente. Anda murmurando de ti cosas que convencen fácilmente, y todo el que le escucha, más que el que lo ha contado, se complace en injuriarte en tus desgracias.

Apuntando a los espíritus grandes ¡5 no puedes errar. Pero si tales cosas se dijeran contra mí no convencerían. La envidia se desliza contra el poderoso. Sin embargo, los pequeños sin los poderosos son débil protección de la torre. Porque, junto a los grandes, el pequeño perfectamente se acopla y el grande se endereza con ayuda de los pequeños. Pero no es posible instruir a tiempo a los insensatos en estas máximas. Tal clase de hombres son los que alborotan y nosotros, contra esto, no tenemos fuerzas para defendemos sin ti, señor.

Cuando ahora han esquivado tu mirada, meten ruido cual bandadas de aves, pero ante el gran buitre, si tú aparecieras de repente, tal vez por espanto, en silencio, se agazaparían sin voz.

Estrofa.

¿Acaso la guardadora de toros, Ártemis la hija de Zeus -¡oh tremendo rumor, oh causa de mi deshonor!-, le impulsó contra los bueyes, propiedad de todos, de la majada? ¿Fue por causa de alguna infructuosa victoria, o por estar decepcionada ante los gloriosos despojos o por haber hecho cacerías de ciervos sin ofrendas? ¿O pudo ser Enialio el de bronceína coraza que de su lanza aliada tiene queja y venga el ultraje con ardidés nocturnos?

Antistrofa.

Nunca, por propio impulso, hijo de Telamón, te has apartado de tu razón como para arrojarte entre rebaños. Un mal divino debe haberte llegado. Que Zeus y Febo quieran alejar este funesto rumor de los argivos.

Y si los grandes reyes inventan calumnias y las divulgan, o proceden de la corrompida raza de los

hijos de Sísifo no mantengas por más tiempo, oh señor, tu rostro así, en la tienda a la orilla del mar, aumentando el nefasto rumor.

Epodo.

Antes bien, álzate de la morada donde te has instalado en esta inactividad respecto al combate que ya dura largo tiempo, inflamando tu desgracia hasta el cielo. La insolencia de tus enemigos se lanza sin miedo a través de valles bien expuestos a los vientos, carcajeándose todos en sus lenguas con dichos que nos causan vivo dolor.

(Sale Tecmesa, esposa de Ajax.)

TECMESA. _ Ayudantes de la nave de Ajax, el de la raza de los Erecteidas que proceden de la propia tierra, tenemos motivos para gemir los que nos preocupamos por la casa de Telamón lejos de ella, porque ahora el fiero, el grande, el robusto Ajax yace afectado por turbulenta agitación.

CORIFEO. _ ¿Cuál es la pesadumbre que esta noche nos ha traído en lugar de la tranquilidad? Habla, hija del frigio Teleutante, porque tras conquistarte con su espada y hacerte su esposa, en su amor por ti es constante el impetuoso Ajax. Por eso, no nos darías una explicación sin conocer los hechos.

TECMESA. _ ¿Cómo, pues, puedo contar un relato que es inenarrable? Te vas a informar de un suceso que equivale a una muerte: preso de un ataque de locura, nuestro ilustre Ajax ha quedado en esta noche deshonorado. Dentro de la tienda puedes ver víctimas bañadas en sangre, degolladas por su mano, sacrificio de ese hombre.

CORO. Estrofa.

¡Qué noticia de este fiero varón, insufrible y sin escapatoria me confirmas, divulgada por los poderosos dánaos y a la que un insistente rumor acrecienta! ¡Ay! ¡Siento temor ante lo que se avecina! Este hombre a la vista de todos morirá tras haber dado muerte por frenética mano al ganado, a la vez que a los pastores que apacientan las yeguas.

TECMESA. - ¡Ay de mí! De allí, de allí nos vino con cautivo rebaño, de los que a unos degollaba dentro, sobre la tierra, y a otros, rompiéndoles las costillas, los abría en dos partes. Después cogió dos carneros de blancas patas: a uno le cortó la cabeza y el extremo de la lengua, y los tira lejos, y al otro, erguido, lo ata a un pilar y, con una gran correa de atar caballos, le golpea con un sonoro látigo doble, denostándole con insultos que un dios, no un hombre, le enseñó.

CORO.

Antístrofa.

Es momento ya de que cada uno, cubierto el rostro con velos, emprenda en secreto la huida o, sentado en banco de remeras con rápido movimiento, se vaya en la nave que surca el alta mar. ¡Qué amenazas agitan contra nosotros los dos poderosos Atridas! Temo que, golpeado, una muerte por lapidación comparta yo con éste, de quien un terrible destino se apodera.

TECMESA. - Ya no. Pues tras un fulgente relámpago se calma, después de irrumpir violentamente, como el viento del Sur. Ahora, consciente, experimenta un nuevo dolor. En efecto, el contemplar las desgracias propias, en las que nadie más ha intervenido, causa enormes dolores.

CORIFEO. - Si ya está calmado, creo que podrá irle bien. La importancia del mal que ya se ha ido es menor.

TECMESA. - Si alguien te permitiera elegir, ¿qué preferirías: ser feliz tú afligiendo a los tuyos, o estar con ellos compartiendo las penas?

CORIFEO. - La que es doble, oh mujer, es mayor desgracia.

TECMESA. - Nosotros, sin estar enfermos, sufrimos 'más ahora.

CORIFEO. - ¿Cómo dices eso? No comprendo tus palabras.

TECMESA. - Nuestro hombre cuando se encontraba en pleno ataque disfrutaba con las atrocidades en las que estaba inmerso, aunque a nosotros, que a su lado estábamos en nuestro juicio, nos afligiera. Pero ahora, una vez que ha cesado y ha vuelto en sí de su locura, él mismo está hundido por completo en un fatal abatimiento, mientras que nosotros en nada sufrimos menos que antes. ¿Acaso, entonces, no son dobles los males a partir de uno solo?

CORIFEO. - Te comprendo y temo que algún golpe procedente de la divinidad llegue. Porque,

¿cómo no, si cuando está calmado no está mejor que cuando estaba enfermo?

TECMESA. - Debes conocer que la situación es ésta.

CORIFEO. - ¿Qué principio de locura se le presentó súbitamente? Háznoslo saber a los que compartimos sus sufrimientos.

TECMESA. - Vas a conocer todos los hechos, puesto que eres partícipe. Aquél, en las altas horas de la noche cuando las hogueras vespertinas ya no ardían, tomó la espada de doble filo y trataba de marcharse en una injustificada salida. Yo le increpo y le digo: ¿Qué haces, Ajax, por qué sin ser llamado ni convocado por mensajeros ni por trompeta alguna te lanzas a este ataque? Ahora todo el ejército duerme.

Él me dirigió pocas palabras, de las siempre repetidas: «Mujer, el silencio es un adorno en las mujeres». Cuando lo oí, yo no proseguí y él salió solo. No puedo contar lo que allí sucedió. Lo cierto es que entró trayendo atados juntamente toros, perros pastores, y una presa de hermosa lana. A unos los desnucaba, a otros, haciéndoles levantar sus cabezas, los degollaba y abría en canal. A otros, atados, los maltrataba como si de hombres se tratara, precipitándose sobre el ganado. Por último, saliendo fuera a través de la puerta, a una sombra dirige sus palabras, en contra unas veces de los Atridas, otras hablando de Odisea, añadiendo el grandes carcajadas, con cuánta arrogancia se había vengado de ellos en su ataque.

Y después de eso, irrumpiendo otra vez en su tienda con dificultad y a medida que pasa el tiempo, va volviéndose a su juicio. Y cuando observa su tienda llena de estragos, golpeándose la cabeza se pone a gritar y, hundido entre los despojos de los cadáveres de la matanza de corderos, se sentó y se arrancaba con fuerza los cabellos con la mano y con las uñas.

Durante mucho tiempo se mantuvo sin hablar; luego me amenazó con terribles palabras, si no le manifestaba todo lo que había sucedido, y me preguntaba en qué aprieto se encontraba metido. Y yo, amigos, temerosa, le dije todo cuanto había hecho que yo supiera. Al punto, él prorrumpió en penosos lamentos como nunca antes le había yo escuchado -pues siempre consideraba que tales lamentos eran propios de un hombre cobarde y pusilánime. Se quejaba sordamente, sin proferir agudos gritos, como cuando un toro muge. Y ahora, expuesto ese hombre a tan infausta suerte, sin comer, sin beber, postrado entre los rebaños muertos por su espada, está sentado inmóvil. Es evidente que algo aciago maquina, pues eso da a entender en sus palabras y lamentos. Mas, ¡ea, amigos!, que por este motivo me llegué aquí, venid en mi ayuda entrando, si es que algún poder tenéis, que los que son de este modo; con los consejos de los amigos se doblegan.

CORIFEO. _ Tecmesa, hija de Teleutante, nos dices cosas terribles: que nuestro héroe se ha enloquecido por sus males.

(Se oye dentro la voz de Ajax.)

ÁYAX. - ¡Ay de mí!

TECMESA. _ Pronto, según parece, estará peor. ¿O es que no habéis escuchado a Áyax qué grito ha lanzado?

ÁYAX. - ¡Ay, aay de mí!

CORIFEO. _ Parece que el hombre está enfermo o que sufre al encontrarse con pasados motivos de desgracias.

ÁYAX. - ¡Ay, hijo, hijo!

TECMESA. - ¡Ay de mí, infortunada! Eurísaces, por ti clama. ¿Qué está tramando? ¿Dónde estás? ¡Desdichada de mí!

ÁYAX.-A Teucro llamo, ¿dónde está Teucro? ¿Es que constantemente va a estar saqueando, mientras yo me estoy muriendo?

CORIFEO. _ El hombre parece que razona. Ea, abrid.

Tal vez adquiera un cierto respeto cuando me haya visto.

TECMESA. - Mira, abro. Te es posible ver sus acciones y cómo está él mismo. *(Abre la puerta y aparece Ajax sentado en medio de las reses muertas.)*

Estrofa la

ÁYAX. - ¡Ah, mis marineros, los únicos de mis amigos, los únicos que permanecéis fieles a una recta ley. Ved qué ola desde ha poco me envuelve, rodeándome bajo los efectos de la sangrienta tempestad.

CORIFEO. - ¡Ah, cuán fidedignamente pareces probarlo! Se demuestra que su acción procedió de la locura.

Antístrofa 1ª

ÁYAX. - *¡Ah raza protectora del arte naval! Tú te embarcaste haciendo girar el marino remo. A ti, a ti sólo veo que puedas apartar mi desgracia. ¡Ea, degolladme!* CORIFEEO. - Di palabras de buen agüero, no vayas a acrecentar el sufrimiento de tu destino ofreciendo un mal remedio a la desgracia.

Estrofa 2.^a

ÁYAX.- *¿Ves al intrépido, al animoso, al que en destructores combates no tembló jamás? A mi, terrible por mis manos, entre animales que no producen temor. ¡Ay de mi, motivo de irrisión! ¡Cómo he sido ultrajado!*

TECMESA. - Ajax, dueño mío, te lo suplico, no digas eso.

AYAX. - *¿No te irás fuera? ¿No te volverás sobre tus pasos? ¡Ay, ay!*

TECMESA. - ¡Oh, por los dioses, cede y sé sensato!

AYAX. - *¡Ay infortunado de mi, que con mi mano solté los genios vengadores y, cayendo sobre cornudos bueyes y lustrosas cabras, derramé negra sangre!* CORIFEEO. -¿Por qué te afliges, si es por hechos ya pasados? No podría suceder que estas cosas no fueran así.

Antístrofa 2.^a

ÁYAX. - *¡Ah el que todo lo observas, constante instrumento de todos los males, hijo de Laertes, el más sucio truhán del ejército! Ciertamente, para tu contento llevas gran motivo de risa.*

CORIFEEO.- Con la intervención de un dios, cualquiera ríe o se lamenta.

AYAX. - *¡Ojalá lo viera, aun estando así de afligido, ay de mi!*

CORIFEEO. - Nada hables orgullosamente. ¿No ves en qué punto de desgracia estás? AYAX. - *¡Oh Zeus, padre de mis antepasados! ¿Cómo, tras destruir al muy astuto, odioso truhán, y a los dos poderosos reyes, podría finalmente morir también yo?*

TECMESA. - Cuando esto pidas, pide también mi muerte a la vez. Pues, ¿por qué tengo que vivir yo, si tú estás muerto?

Estrofa 3.^a

ÁYAX. - *¡Ah, oscuridad que eres luz para mí! ¡Oh Erebo, que me resultas muy luminoso! Recibidme, recibidme como habitante, recibidme. Ni a la estirpe de los dioses ni a la de los efímeros hombres soy ya digno de mirar esperando ayuda alguna. La poderosa diosa hija de Zeus, a mí, desdichado, me atormenta. ¿Adónde puede uno huir? ¿Adónde iré a quedarme, sino nuestras cosas se consumen, amigos, y el castigo está cerca de mí y estoy dedicado a una loca cacería? El ejército entero podría venir a matarme a mandobles.*

TECMESA.- ¡Oh desdichada! ¡Que un hombre cabal diga cosas semejantes, que nunca antes el mismo hubiera osado!

ANTISTROFA 3.^a

ÁYAX.- *¡Ah, pasos que resuenan con el ruido del mal, cuevas marítimas y prado costero, mucho, mucho, largo tiempo ya me retenéis en torno a Troya! Pero ya no más, ya no conservaré el aliento. ¡Sépalos esto todo el que entienda! ¡Oh vecinas corrientes del Escamandro, favorables a los argivos! Ya no veréis a este hombre –voy a hacer una orgullosa afirmación–, a un hombre cual Troya no ha visto ningún otro en el ejército que vino de la tierra helénica; y ahora, en cambio, deshonorado, yace aquí.*

CORIFEEO. - Yo no puedo impedirte y no sé cómo permitirte hablar, caído como estás en tales desgracias.

AYAX. - ¡Ay, ay! ¿Quién hubiera pensado nunca que mi nombre se iba a adecuar tan significativamente a mis males? Ahora me es posible dar ayes dos y tres veces ya que en tales infortunios me encuentro. Mi padre, después de obtener como premio los primeros galardones del ejército, desde esta tierra del Ida regresó a su patria con gran gloria. Y o, sin embargo, hijo de aquél, habiendo llegado más tarde a esta misma tierra troyana con un arrojito no inferior y habiendo rendido no menores servicios con mi propia mano, muero así deshonorado por los argivos.

No obstante, creo estar seguro de una cosa: que si Aquiles viviera y fuera a adjudicar a alguien

con sus armas el premio del heroísmo, ningún otro que no fuera yo se lo hubiera llevado. Pero ahora los Atridas actuaron en esto de acuerdo con un hombre malvado, con desprecio de las hazañas de mi persona.

Y si estos ojos y la mente extraviada no se hubieran desviado de mi intención, nunca hubieran vuelto a sentenciar así contra otro hombre. Ahora la indómita diosa hija de Zeus, la de aterradora mirada, cuando dirigía ya mi brazo contra ellos, me hizo fracasar, infundiéndome un raptó de locura, de suerte que en estos animales he ensangrentado mis manos. Y aquéllos se ríen porque se han librado contra mi voluntad. Pero, cuando es un dios el que inflige el daño, incluso el débil podría esquivar al poderoso.

Y ahora, ¿qué debo hacer? Yo que soy claramente aborrecible a los dioses, al que el ejército de los helenos odia, y Troya entera, así como estas llanuras, detestan... ¿Acaso atravesaré el mar Egeo en dirección a mi casa abandonando estos lugares que nos sirven de puertos y dejando solos a los Atridas? ¿Y qué rostro mostraré cuando me presente ante mi padre Telamón? ¿Cómo va a soportar verme, si aparezco sin galardones, de los que él obtuvo una gran corona de gloria? No es cosa soportable.

Entonces, pues, ¿iré hacia la fortificación de los troyanos y combatiré yo solo contra ellos sin nadie más, para hacer alguna proeza y, por último, morir? Pero de esta manera yo daría gusto a los Atridas. No es posible esto. Tengo que buscar un proyecto de unas características tales que evidencien a mi anciano padre, de algún modo, que no he nacido de él para ser un cobarde. Porque vergonzoso es que un hombre desee vivir largamente sin experimentar ningún cambio en sus desgracias. ¿Cómo puede alegrarnos añadir un día a otro y apartarnos de morir? No compraría por ningún valor al hombre que se anima con esperanzas vanas; el noble debe vivir con honor o con honor morir. Mi discurso por entero has escuchado.

CORIFEO. - Ninguno dirá nunca que has hablado palabras fraudulentas, Ajax, sino de tu propio sentir. Desiste, sin embargo, y permite a los amigos que prevalezcan sobre tu determinación. Y echa en olvido estas consideraciones.

TECMESA. - ¡Oh Ajax, dueño mío!, ningún mal hay mayor para los hombres que el destino que se nos ha impuesto. Yo nací de un padre libre y poderoso y rico cual ninguno entre los frigios. Ahora soy una esclava porque así les plugo a los dioses y, sobre todo, a tu brazo. Por tanto, una vez que compartí tu lecho, bien miro por lo tuyo y te imploro, por Zeus protector de nuestro hogar y por tu tálamo en el que conmigo te uniste, que no me hagas merecedora de alcanzar dolorosa fama entre tus enemigos, si me dejas sometida a otro. Porque si tú mueres y, con ello, me dejas abandonada, piensa que en ese día también yo, arrebatada a la fuerza por alguno de los argivos, juntamente con tu hijo, tendré el régimen de vida de una esclava. Y alguno de mis amos, hiriéndome con sus palabras, me lanzará mordaz saludo: <Ved a la esposa de Ajax, el que fue el más poderoso del ejército, qué servidumbre soporta, en vez de ser objeto de envidia.> Así hablará alguien y, mientras un dios a mí me maltratará, para ti y para tu linaje estas palabras serán motivo de oprobio.

Ea, avergüénzate de abandonar a tu padre en la penosa vejez, siente respeto por tu madre, de edad avanzada, que muchas veces implora a los dioses que vuelvas a casa sano y salvo. Apíadate, señor, de tu hijo, si, privado del cuidado que requiere su niñez, separado de ti, va a pasar su vida bajo tutores que no le quieran. Piensa qué gran infortunio nos dejas a él y a mí con ello, en el caso de que mueras. Para mí no hay ya a qué dirigir la mirada si no estás tú. Porque tú aniquilaste mi patria con tu espada y otro sino arrebató a mi madre y al que me engendró para que, muertos, fueran habitantes del Hades. ¿Qué patria podría tener yo que no fueras tú? ¿Qué riqueza? En ti estoy yo completamente a salvo. Así pues, tenme también a mí en el recuerdo: pues es preciso que el hombre recuerde, si es que algún contento ha sentido. Un favor otro favor siempre engendra. Aquel para quien el recuerdo de un beneficio se pierde, no podrá llegar a ser un hombre de noble linaje.

CORIFEO. - Ajax, quisiera que tú sintieras en tu ánimo la compasión que yo siento. En ese caso aprobarías las palabras de ésta.

AYAX. - Y, ciertamente, obtendrá alabanza por mi parte, si sólo lo que yo ordene se resigna a cumplir.

TECMESA. - Sea, querido Ajax, yo te obedeceré en todo.

AYAX. - Tráeme, pues, a mi hijo para que lo vea.

TECMESA. - En verdad que por causa de mis temores lo saqué de aquí. AYAX. - ¿Mientras

estaba en estos males, o qué me dices?

TECMESA. - No fuera a ser que al taparse contigo el infeliz encontrara la muerte.

AYAX. - ¡Esto hubiera sido digno de mi destino!

TECMESA. - En cualquier caso yo vigilé para evitado.

AYAX. - Alabo tu acción y la previsión que has tenido.

TECMESA. - Según esto, ¿en qué podría serte útil?

AYAX. - Permíteme hablarle y verle cara a cara. TECMESA. - Está cerca de aquí, vigilado por los servidores.

AYAX. - ¿Por qué, pues, se retarda su presencia?

TECMESA. - Hijo mío, tu padre te llama. Tráelo aquí, tú, siervo, que lo guías con tu mano.

AYAX.- ¿Se lo dices a uno que viene a rastras o a quien es tardo en obedecer? TECMESA. - Aquí cerca viene ya el servidor.

(Entra un esclavo con Eurísaces. Tecmesa lo coge y lo acerca a Ajax.)

AYAX. - Levántalo, levántalo aquí, que no se asustará por mirar esta carnicería recién cometida, si es que en verdad es hijo mío. Antes bien, hay que adiestrarlo en seguida en las duras costumbres de su padre y asemejarle en su naturaleza.

¡Oh hijo, ojalá alcances a ser más feliz que tu padre y semejante a él en las demás cosas, y no serías un cobarde! Sin embargo, ahora, por esto te envidio, por no ser consciente de ninguna de estas desgracias. La vida más grata está en la inconsciencia hasta que llegas a conocer las alegrías y las penas. Y cuando llegues a esto, deberás mostrar entre los enemigos de tu padre quién eres y por quién has sido formado. Mientras tanto, aliméntate de brisas vanas, robusteciendo tu joven vida para contento de tu madre. Que ninguno de los Aqueos, lo sé, te humillará con hostiles ultrajes, ni aunque estés separado de mí: tal será el protector que como guardián tuyo dejaré, Teucro, que no descuidará tu crianza, a pesar de que ahora lejos se ha ido a la caza de enemigos.

Pero, guerreros amigos, tropa marina, a vosotros os suplico este favor común, que a aquél comunicuéis mi encargo de llevar a este hijo mío a mi casa y mostrárselo a Telamón y a mi madre, a Eribea me refiero, para que llegue a ser para ellos un constante sustento de su ancianidad hasta que alcancen los abismos del dios de los infiernos. En cuanto a mis armas, que ni unos jueces de certámenes ni el que es mi ruina, las expongan, entre los aqueos, sino que tú mismo, hijo, Eurísaces, tomando lo que te ha dado el nombre, sujétalo por la correa fuertemente unida haciendo girar el indestructible escudo de siete capas. Las demás armas juntamente conmigo serán enterradas.

(Devolviendo el niño a Tecmesa.) Pero cuanto antes recibe ya a este niño, cierra el cuarto y no te lamentees llorando delante de la tienda. La mujer es muy amiga de gimotear. No es de médico sabio entonar palabras de conjuros ante un mal que hay que sajar.

CORIFEO. - Siento miedo al escuchar esta decisión. No me gusta tu tajante modo de hablar.

TECMESA. - ¡Oh Ajax, mi señor! ¿Qué maquinan en tu corazón?

AYAX. - No me interrogues, no me preguntes. Bueno es ser prudente. TECMESA. - ¡Ay, qué angustiada estoy! En nombre de tu hijo y de los dioses te suplico, no nos traiciones.

ÁYAX. - Mucho me importunas. ¿No comprendes que yo no estoy ya obligado por gratitud a contentar en nada a los dioses?

TECMESA. - Di palabras respetuosas.

ÁYAX. - Dilo a los que quieren oír.

TECMESA. - ¿No nos harás caso?

ÁYAX. - Estás diciendo ya demasiadas cosas.

TECMESA. - Es que estoy asustada, señor.

ÁYAX. - *(A los criados.)* ¿No vais a cerrar cuanto antes?

TECMESA. - ¡Ablándate, por los dioses!

ÁYAX. - Me parece que discurre como una necia, si precisamente ahora esperas educar mi carácter.

(Ajax entra en la tienda. Tecmesa y su hijo se van.)

CORO. Estrofa 1ª.

¡Oh ilustre Salamina!, allí donde estás eres feliz, batida por el mar, famosa desde siempre para todos. Yo, infortunado, desde largo tiempo aguardando en el Ida, durante incontable número de meses estoy tendido siempre en la pradera cubierta de hierba, consumido por el tiempo, con el funesto presentimiento de que cualquier día recorreré el horrible y oscuro camino del Hades.

Antístrofa 1ª.

Y sentado se encuentra cerca de mí Ajax, difícil de cuidar, ¡ay de mí!, poseído de divina locura, a quien tú en tiempos pasados enviaste poderoso en el violento Ares. Ahora, en cambio, apacentando en la soledad sus pensamientos, manifiesta ser una gran aflicción para los suyos. Las antiguas acciones de enorme valor de sus manos han caído, han caído hostiles a juicio de los hostiles y miserables Atridas.

Estrofa 2ª.

Ciertamente que su madre, cargada de años y compañera de blanca ancianidad, cuando oiga que él ha perdido la razón lanzará, desdichada, un grito de dolor, un canto de dolor y no el lamento del quejumbroso pájaro, del ruiseñor. Más bien entonará agudos cantos y en su pecho caerán sordos golpes producidos con sus manos y se arrancará los cabellos de la blanca melena

Antístrofa 2.

Mejor es que se oculte en el Hades el que sufre este delirio, el que por linaje paterno vino a ser el mejor de los Aqueos que arrostran muchos trabajos. Y ya no es constante en sus habituales impulsos, sino que se mantiene alejado. ¡Oh infortunado padre!, ¡qué penosa locura de tu hijo te resta por conocer: nunca destino alguno de los Eácidas la alimentó antes que éste!

(Ajax se presenta con una espada en la mano. Por la derecha de los espectadores entra Tecmesa con el hijo.)

ÁYAX. - El tiempo largo y sin medida saca a la luz todo lo que era invisible, así como oculta lo que estaba claro. Nada hay que no se pueda esperar, sino que son doblegados, incluso, el terrible juramento y las mentes obstinadas. Yo, que hace un momento resistía tan violentamente, cual el hierro al temple, me he sentido ablandado en mi afilado lenguaje a causa de esta mujer. Siento compasión de dejarla viuda entre mis enemigos, y huérfano a mi hijo.

Ea, iré a bañarme y a las praderas junto al mar para que, purificando mis manchas, pueda evitar la terrible cólera de la diosa y, llegando allí donde encuentre un lugar sin pisar, tras excavar la tierra, ocultaré esta espada mía, la más odiosa de las armas, donde no sea posible que nadie la vea. ¡Que la noche y el Hades la guarden allá abajo! Pues yo desde que la recibí en mis manos como ofrenda de Héctor, mi peor enemigo, nunca recibí un beneficio de parte de los Aqueos. Cierto es el dicho de los hombres: «los dones de los enemigos no son tales y no aprovechan».

Así pues, de aquí en adelante sabré ceder ante los dioses y aprenderé a respetar a los Atridas; jefes son, por tanto hay que obedecerles, ¿por qué no? Las más terribles y resistentes cosas cedan ante mayores prerrogativas. Y así, los inviernos con sus pasos de nieve dejan paso al verano de buenos frutos. Y el círculo sombrío de la noche se aparta ante el día de blancos corceles para que brille su luz. Y el soplo de terribles vientos calma el ruidoso mar; el omnipotente sueño libera tras haber encadenado y no te tiene por siempre aunque te haya apresado. Y nosotros, ¿no vamos a aprender a ser sensatos? Yo, al menos, acabo de aprender que el enemigo deberá ser odiado por nosotros hasta un punto tal que también pueda ser amado en otra ocasión, y que voy a desear ayudar al amigo prestándole servicios en tanto que no va a durar siempre. Pues para la mayor parte de los hombres no es de fiar el puerto de la amistad. Y por ello, en relación con esto, todo saldrá bien. Tú, mujer, entra y suplica a los dioses que se cumplan enteramente los deseos de mi corazón. Y vosotros, compañeros, dadme honra en las mismas cosas que ella y comunicadle a Teucro, cuando llegue, que se ocupe de mí, al tiempo que se porte bien con vosotros. Yo voy allí donde debo encaminarme. Vosotros haced lo que os digo y, tal vez pronto, os enteréis de que estoy salvado, aunque ahora sufra el infortunio.

CORO.

Estrofa.

Me estremezco de gozo y, de alegría, me echo a volar. ¡Íó,íó, Pan/Pan! ¡Oh Pan, Pan, que vagas por la orilla del mar, muéstrate desde la cumbre del monte Cileno, batida por la nieve, oh señor organizador de los coros de los dioses, para que en mi compañía impulses las danzas que se aprenden solas de Nisa y de Cnoso!. Ahora me interesa danzar y que Apolo Delío, viniendo por encima de los mares de Icaro, fácilmente reconocible, me asista en todo propicio.

Antrístofa.

Ares nos quitó la terrible aflicción de los ojos. ¡Ió, ió ¡Ahora de nuevo, ahora, oh Zeus, es posible que la reluciente luz, anuncio de días felices, se acerque a las veloces naves que se deslizan rápidas por el mar. Cuando Ajax se ha vuelto a olvidar de sus males y, otra vez, cumple los ritos con toda clase de sacrificios a los dioses, honrándoles con el mayor sometimiento.

Todo lo marchita el tiempo poderoso y nada diría yo que no pueda decirse cuando, contra lo que podría esperarse, Ajax ha desistido de su cólera contra los Atridas y de sus grandes querellas.

(Llega corriendo un mensajero procedente del campamento de los griegos.) MENSAJERO. - Amigos, quiero en primer lugar anunciaros que Teucro está entre nosotros, que acaba de llegar de los barrancos de Misia. Al llegar junto a la tienda de los generales, fue insultado por todos los argivos al tiempo. Pues cuando supieron que se acercaba, le empezaron a rodear desde lejos para después, todos sin excepción, imprecarle con insultos desde ambos lados. Le llaman hermano del loco, del que es enemigo solapado del ejército, diciendo que no conseguirá evitar el morir destrozado por completo a pedradas. A tal punto han llegado, que, incluso, blanden al aire en sus manos las espadas ya desenvainadas.

La pendencia que había ido muy lejos, cesó por la mediación de las palabras de los ancianos. Pero, ¿dónde está Áyax para que le diga esto? Es a los de mayor autoridad a quienes debo comunicarles todo.

CORIFEO. - No está dentro. Hace poco que se ha ido, después de haber adecuado sus nuevos planes a sus nuevas disposiciones de ánimo. MENSAJERO. - ¡Ay, ay! El que me envió con esta misiva lo hizo demasiado tarde o, acaso, yo me mostré calmoso.

CORIFEO. - ¿En qué se ha dejado de cumplir este cometido?

MENSAJERO. - Teucro prohibió que nuestro hombre saliera del interior de la morada antes de que él, en persona, se encontrara presente.

CORIFEO. - Pues ya se ha ido, orientado a lo más provechoso de su plan, para reconciliarse con los dioses por su ira.

MENSAJERO. - Estas palabras están llenas de gran insensatez, si Calcas profetiza con clarividencia.

CORIFEO. - ¿Cómo? ¿Qué sabes tú acerca de este asunto?

MENSAJERO. - Esto sé, pues me encontraba presente. Del círculo de los consejeros reales, sólo Calcas se levantó, lejos de los Atridas, y, colocando su mano afablemente sobre el brazo derecho de Teucro, le dice y le encomienda que por todos los medios, mientras dure el día que está aún luciendo, encierre a Áyax bajo el techo de la tienda y que no le permita salir, si quiere ver a aquél vivo. Según sus palabras, la cólera de la divina Atenea sólo le alcanzará durante este día. Porque los mortales orgullosos y vanos caen -seguía diciendo el adivino- bajo el peso de las desgracias que envían los dioses, como aquél que, naciendo de naturaleza mortal, no razona después como hombre. Ese, por su parte, nada más abandonar su casa, se mostró un inconsciente, a pesar de los buenos consejos de su padre, que le decía: («Hijo, desea la victoria con la lanza, pero siempre con la ayuda de la divinidad.»)

Pero él, de forma jactanciosa e insensata, respondía: «Padre, con los dioses, incluso el que nada es, podría obtener una victoria. Yo, sin ellos estoy seguro de conseguir esa fama.» Con palabras tales alardeaba.

En otra segunda ocasión, a la divina Atenea, cuando le decía, animándole, que dirigiera la mano homicida contra los enemigos, le contestó, enfrentándosele, con terribles e inusitadas palabras: «Señora, asiste a otros argivos, que por mi lado nunca flaqueará la lucha». Con estas palabras, se ganó la cólera hostil de la diosa, por no razonar como un hombre.

Pero, si vive en este día, tal vez podríamos ser sus salvadores con la ayuda de un dios. Esto dijo el adivino y, apartándose al punto del sitio, me envía a ti con estas órdenes para que sean cumplidas. y si hemos llegado tarde, no vive ya aquel hombre -si Calcas es sabio.

CORIFEO. - ¡Oh desventurada Tecmesa, ser desdichado! Ven a ver qué palabras dice éste, pues hieren en lo vivo y no pueden alegrar a nadie.

(Sale Tecmesa de la tienda.)

TECMESA. - ¿Por qué, desventurada de mí, cuando acabo de descansar de mis incesantes desgracias, de nuevo me levantas de mi puesto?

CORIFEO. - Escucha a este hombre, porque ha venido trayéndonos una noticia acerca de la suerte de Áyax que me ha apesadumbrado.

TECMESA. - ¡Ay de mí! ¿Qué dices, hombre? ¿Es que estamos perdidos? MENSAJERO. - No conozco tu suerte, pero acerca de la de Áyax, si es que está fuera, no estoy confiado.

TECMESA. - Sí está fuera, de modo que estoy angustiada ante lo que dices. MENSAJERO. - Teucro manda que retengamos a aquél dentro de la tienda y que no salga solo.

TECMESA. - ¿Dónde está Teucro y por qué razón dice esto?

MENSAJERO. - Él está aquí desde hace muy poco. Piensa que esta salida de Áyax es funesta.

TECMESA. - ¡Ay de mí, desdichada! ¿De qué hombre lo ha sabido? MENSAJERO. - Del adivino hijo de Téstor. En este día de hoy le ocurrirá lo que le vaya a traer muerte o vida.

TECMESA. - ¡Ay de mí, amigos!, protegedme contra un destino ineluctable. Apresuraos vosotros para que Teucro venga cuanto antes. Vosotros, yendo unos hacia los recodos de occidente y otros, a los del levante, tratad de hallar la fatal salida del héroe. Me doy cuenta de que he sido engañada por este hombre y despojada del favor de antaño. ¡Ah! ¿Qué haré, hijo? No debo quedarme sentada. Ea, iré también yo allá hasta donde resista. Partamos, apresurémonos. No es momento de sentarse cuando queremos salvar a un hombre que se afana por morir.

CORIFEO. - Estoy dispuesto a salir y no lo demostraré sólo de palabra. La prontitud de la acción se acomodará, a la vez, a la de mis pasos.

(Salen de la escena el Coro, Tecmesa y el mensajero. Ahora estamos en un paraje solitario a orillas del mar: Se distinguen unos arbustos. Áyax entra en escena y clava la espada en tierra con la punta hacia arriba.)

ÁYAX. - La que me ha de matar está clavada por donde más cortante podrá ser, si alguno tiene, incluso, la calma de calcularlo. Es un regalo de Héctor, el que me es el más aborrecible de mis huéspedes, y el más odioso a mi vista. Está hundida en tierra enemiga, en la Tróade, recién afilada con la piedra que roe el hierro. Yo la he fijado con buen cuidado, de modo que, muy complaciente para este hombre, cuanto antes le haga morir. Y así bien equipados vamos a estar.

Después de estos preparativos, tú el primero, ¡oh Zeus!, como es justo, socórreme. No te pido alcanzar gran privilegio: que envíes un mensajero que lleve la noticia fatal a Teucro, a fin de que él, el primero, me levante, cuando haya caído en esta espada, con la sangre aún reciente, y no suceda que, reconocido antes por alguno de mis enemigos, me dejen expuesto, presa y botín de perros y aves de rapiña. Esto es lo que te suplico, oh Zeus, y a la vez invoco a Hermes, el que conduce al mundo subterráneo, que bien me haga dormir, después que, sin convulsiones y en rápido salto, me haya traspasado el costado con esta espada.

Invoco también en mi ayuda a las siempre vírgenes, que sin cesar contemplan los sufrimientos de los mortales, a las augustas Erinis, de largos pasos, para que sepan cómo yo perezco, desdichado, por culpa de los Atridas. ¡Ojalá los arribasen a ellos, malvados, del peor modo, destruidos por completo, igual que ven que yo caigo muerto por mi propia mano! ¡Así perezcan aniquilados por sus más queridos familiares! Venid, rápidas y vengadoras Erinis, hartaros, no tengáis clemencia con ninguno del ejército.

Y tú también, oh Sol, que el inaccesible cielo recorres en tu carro, cuando veas mi tierra patria, sujeta la rienda dorada y anuncia mi desgracia y mi destino a mi anciano padre y a mi desgraciada madre. De seguro que la infeliz, cuando oiga esta noticia, un gran gemido lanzará por toda la ciudad. Pero no es provechoso lamentarse en vano de estas cosas, sino que hay que poner manos a la obra cuanto antes.

Oh Muerte, Muerte!, ven ahora a visitarme. Pero a ti también allí te hablaré cuando viva contigo, en cambio a ti, oh resplandor actual del brillante día, y a ti, el auriga Sol, os saludo por última vez y nunca más lo haré de nuevo. ¡Oh luz, oh suelo sagrado de mi tierra de Salamina!, ¡oh sede paterna de mi hogar, ilustre Atenas y raza familiar!, ¡oh fuentes y ríos de aquí, llanura Troyana!, a vosotros os hablo y os digo adiós, ¡oh vosotros que habéis sido alimento para mí! Esta palabra es la última que os dirijo, las demás se las diré a los de abajo en el Hades.

(Áyax se lanza sobre la espada y muere. Queda oculto entre la maleza. Entra el Coro buscando a Áyax. Viene dividido en dos semicoros.)

PRIMER SEMICORO.

La angustia arrastra angustia sobre angustia. Pues ¿por dónde, por dónde, por dónde no he pasado yo? Ningún lugar sabe socorrerme. Atención, atención, de nuevo oigo un ruido.

SEGUNDO SEMICORO.

De nosotros, tus compañeros de la nave.

PRIMER SEMICORO. *¿Y qué, pues?*

SEGUNDO SEMICORO.

Está explorado todo el lado occidental de las naves.

PRIMER SEMICORO.

¿Has obtenido...?

SEGUNDO SEMI CORO.

Enorme fatiga y nada nuevo a la vista.

PRIMER SEMI CORO.

Pero tampoco el hombre se ha aparecido por parte alguna en la ruta del Oriente. CORO. Estrofa.

¿Quién, quién entre los afanados pescadores que sin descanso hacen su pesca, o cuál de las diosas del Olimpo, o de los ríos que corren al Bósforo, si en alguna parte ha visto errante al de fiero corazón, podría decírmelo a voces? Es terrible que yo, que ando errante con grandes fatigas, no pueda llegar junto a él en un recorrido favorable y no pueda ver dónde está ese hombre de descarriada mente. (Se oyen lamentos detrás de los matorrales.)

TECMESA. - ¡Ay de mí, ay!

CORIFEO. - ¿De quién es ese grito cercano que ha partido del bosque?

TECMESA. - ¡Ah, desdichada!

CORIFEO. - Reconozco a la infeliz mujer conquistada por la lanza, a Tecmesa, profundamente afectada, a juzgar por este lamento.

(Aparece Tecmesa.)

TECMESA. - ¡Estoy perdida, estoy muerta, destrozada, amigos!

CORO.

¿Qué sucede?

TECMESA. - Ajax yace aquí, se nos acaba de sacrificar atravesado por la espada que está oculta.

CORO.

¡Ay de mi regreso! ¡Ay, has matado a la vez, oh señor, a este compañero de travesía, oh desgraciado de mí! ¡Oh desdichada mujer!

TECMESA. - Estando éste como está, hay motivo para dar ayes.

CORIFEO. - ¿Y por mano de quién el desdichado lo llevó a cabo?

TECMESA. - Él mismo por sí mismo. Es evidente: la espada sobre la que ha caído, clavada por él en tierra, lo manifiesta.

CORO.

¡Ay, qué desgracia la mía! Por lo visto tú solo te has dado muerte, sin protección de amigos. Y yo, sordo a todo, sin enterarme de nada, me despreocupé. ¿Dónde, dónde yace el obstinado Ajax, de funesto nombre?

TECMESA.-. No está para ser visto. Yola cubriré con este manto que le abarca por completo, ya que nadie, ni siquiera un amigo, podría soportar verle expulsando negra sangre por las narices y de su mortal herida por su propio suicidio. ¡Ay de mí! ¿Qué haré? ¿Quién de tus amigos te levantará? ¿Dónde está Teucro? ¡Qué a punto vendría, si llegara, para ayudarme a enterrar a su hermano! Aquí yaces muerto, ¡oh infortunado Aya.x!, siendo cual eres. ¡En qué estado te encuentras, que te hace merecedor de alcanzar lamentos, incluso, de tus enemigos!

CORO.

Antístrofa.

¡Desventurado! Al final ibas, ibas a cumplir, por tu obstinado corazón, tu fatal destino de inmensos males. ¡Qué odiosas quejas exhalabas, corazón cruel, contra los Atridas de día y de noche, con funesto sentimiento! ¡Grande en desgracias fue aquel día desde el principio, cuando tuvo lugar un certamen de valor por las armas!

TECMESA. - ¡Ay de mí!

CORIFEO. - Llega a tus entrañas una auténtica aflicción.

TECMESA. - ¡Ay, ay de mí!

CORIFEO. - Nada me asombra que doblemente te lamente, mujer, cuando acabas de perder tal ser querido.

TECMESA. - A ti te es posible imaginarlo, pero en mí hny un desmesurado sentimiento.

CORO.

Lo confirmo.

TECMESA. - ¡Ay de mí, hijo! ¡Hacia qué yugos de esclavitud nos encaminamos, qué clase de protectores nos vigilan!

CORO.

¡Ah! En tu aflicción has nombrado inenarrables hechos de los dos implacables Atridas. Pero, ¡ojalá lo impida la divinidad!

TECMESA. - No se habría llegado a esta situación sin la colaboración de los dioses!

CORIFEO. - Pesada, por encima de nuestras fuerzas, (es la carga que nos han impuesto.

TECMESA. - Palas, la terrible diosa hija de Zeus, ha causado, sin embargo, tal dolor para agrado de Odisea.

CORO.

Sin duda que el muy osado varón se ensoberbece en su sombrío corazón Y ríe por estos frenéticos males con estentórea carcajada, ¡ay, ay!, y juntamente los dos soberanos Atridas al escucharlo.

TECMESA. - Pues bien, ¡que ellos se rían y se regocijen con las desgracias de éste! Que, tal vez, aunque no le echaban de menos mientras vivía, le lamenten muerto por la necesidad de su lanza. Los torpes no conocen lo valioso, aun teniéndolo en sus manos, hasta que se lo arrebatan.

Su muerte me es amarga, en la medida que es dulce para aquéllos y, para él mismo, es agradable. Lo que deseaba obtener lo ha conseguido para sí: la muerte que quería. ¿Por qué, en ese caso, podrían reírse de él? A los dioses concierne su muerte, no a aquéllos, no. Según eso, que se jacte Odiseo con argumentos vanos. Ajax no existe ya para ellos, se ha ido dejándome penas y lamentos.

(Tecmesa sale. Se oyen los lamentos de Teucro antes de que aparezca en escena.) TEUCRO. - ¡Ay de mí, ay!

CORIFEO. - Silencio. Me parece estar oyendo la voz de Teucro, que deja oír un canto acorde con esta desgracia.

(Aparece Teucro.)

TEUCRO. - ¡Oh muy querido Ajax! ¡Oh rostro fraterno para mí! ¿Es verdad que has sucumbido como el rumor asegura?

CORIFEO. - El héroe ha perecido, Teucro, entérate.

TEUCRO. - ¡Ay de mí! ¡Cruel es, pues, mi suerte!

CORIFEO. - Como que estando así las cosas...

TEUCRO. - ¡Ah, desgraciado de mí, desgraciado!

CORIFEO. - ... hay razón para gemir.

TEUCRO. - ¡Oh impetuoso sufrimiento!

CORIFEO. - Excesivo, en verdad, Teucro.

TEUCRO. - ¡Ah, infortunado! ¿Qué es de su hijo? ¿Dónde se encuentra en la tierra de Troya?

CORIFEO. - Está solo junto a las tiendas.

TEUCRO. - ¿No lo traerás cuanto antes aquí, no sea que alguno con malas intenciones lo arrebate como a un cachorro de leona sin protección? Ve, apresúrate, socórrele. Todos suelen reírse de los muertos tan pronto como están caídos.

CORIFEO.- Ciertamente que cuando aquel varón aún vivía, Teucro, encargó que te cuidaras de él como lo estás haciendo.

TEUCRO. - ¡Oh el más doloroso, para mí, de cuantos espectáculos he contemplado con mis ojos, y camino, de todos los caminos, el que más ha afligido mi alma, el que ahora he hecho, oh

queridísimo Ajax, lanzándome a seguir tu rastro, una vez que me enteré de tu muerte! La noticia acerca de ti rápidamente, como si fuera de una divinidad, corrió a través de todos los Aqueos: que habías muerto. Yo, desdichado, al oírlo, mientras estaba ausente, gemía y ahora, al verte, me muero. ¡Ay!

(A un esclavo.) Ea, descúbrela para que vea la desgracia en todo su alcance. ¡Oh rostro terrible de contemplar y de cruel audacia, cuántas amarguras siembras en mí con tu muerte! ¿Adónde me es posible ir, a qué mortales, ya que no te serví de ayuda en tus dolores? ¡Sí que me va a recibir con buena cara y propicio Telamón, tu padre a la vez que mío, cuando llegue sin ti! Y ¿cómo no?, si a él ni en la prosperidad le es natural una agradable sonrisa. ¿Qué guardará, qué insulto no dirá al bastardo nacido de una cautiva enemiga, al que te ha traicionado por temor y por cobardía, a ti, muy querido Ajax, acaso con engaños, para obtener tus privilegios y tu palacio, una vez muerto? Tales cosas dirá ese hombre iracundo, pesaroso en su vejez, que por nada se encoleriza y llega hasta la disputa.

Y, finalmente, seré desterrado, echado del país, mostrándome en habladurías como un esclavo, en lugar de como un hombre libre. Tales cosas me aguardan en mi patria. Y en Troya tengo muchos enemigos y pocas ayudas, y todo esto lo he encontrado con tu muerte, ¡ay de mí! ¿Qué haré? ¿Cómo te arrancaré de esta cortante espada de resplandeciente filo, desdichado, por la cual has perecido? ¿Has visto cómo al cabo del tiempo iba Héctor, incluso muerto, a matarte?

Considerad, por los dioses, la suerte de estos dos hombres: Héctor, sujeto al barandal del carro por el cinturón con el que precisamente fue obsequiado por éste, fue desgarrándose hasta que expiró. Y éste, que poseía este don de aquél, ha perecido en mortal caída por causa de la espada. ¿No es Erinis, acaso, la que forjó esta espada y Hades, fiero artesano, lo otro? Yo, ciertamente, diría que éstas, así como todas las cosas, las traman siempre los dioses para los hombres. Y para quien estos pensamientos no sean aceptables en su creencia, que él se conforme con los suyos y yo con éstos.

CORIFEO. - No te extiendas demasiado, antes bien, piensa en seguida cómo enterrarás al hombre y qué vas a decir. Pues veo un enemigo, y tal vez venga a reírse de nuestras desgracias, cual haría un malvado.

TEUCRO. - ¿Quién es el guerrero del ejército que ves?

CORIFEO. - Menelao, en cuyo provecho emprendimos esta travesía. TEUCRO. - Ya veo, pues de cerca no es difícil reconocerlo.

(Entra Menelao con su séquito.)

MENELAO. - ¡Eh, tú, te ordeno que no entierres ese cadáver con tus manos, sino que lo dejes como está!

TEUCRO. - ¿Con qué objeto has malgastado tantas palabras?

MENELAO. - Porque así nos parece bien a mí y al que manda el ejército.

TEUCRO. - ¿Y no podrías decir qué razón invocáis?

MENELAO. - Que, habiendo creído traemos de la patria con él a un aliado y amigo de los aqueos, nos hemos encontrado, tras una prueba, a alguien peor que los frigios, un hombre que, tras maquinarse la destrucción para todo el ejército, salió por la noche a sembrar la muerte con su espada. Y, si uno de los dioses no hubiera amortiguado este intento, seríamos nosotros los que yaceríamos muertos de la peor de las muertes, cual el destino que ése ha obtenido, mientras que él estaría vivo. Pero un dios cambió el rumbo de su insolencia para hacerla recaer en carneros y rebaños.

Por ello, ningún hombre existe con tanto poder como para enterrar en la sepultura su cuerpo, sino que, abandonado en la parda arena, será pasto para las marinas aves. Y, ante esto, no te exaltes en cólera terrible; pues, si estando vivo no fuimos capaces de dominarle, lo haremos por completo ahora que está muerto, aunque tú no quieras, controlándole en nuestras manos.

Nunca quiso escuchar mis palabras cuando vivía. Y en verdad que es propio de un malvado el que, como hombre del pueblo, no, tenga en nada el obedecer a los que están al frente. En efecto, en una ciudad donde no reinase el temor, nunca se llevarían las leyes a buen cumplimiento, ni podría ser ya prudentemente guiado un ejército, si no hubiera una defensa del miedo y del respeto. Y es preciso que el hombre, aunque sea corpulento, crea que puede caer, incluso por un pequeño contratiempo. Quien tiene temor y, a la vez, vergüenza sabe bien que tiene salvación. Y

donde se permite la insolencia y hacer lo que se quiera, piensa que una ciudad tal, con el tiempo caería al fondo, aunque corrieran vientos favorables. Que tenga yo también un oportuno temor, y no creamos que, si hacemos lo que nos viene en gana, no lo pagaremos a nuestra vez con cosas que nos aflijan.

Alternativamente llegan las situaciones. Antes era éste el fiero insolente, y ahora soy yo, a mi vez, el que estoy engreído y te mando que no des sepultura a éste para que no caigas tú mismo en la tumba, si lo haces. CORIFEIO. - Menelao, después de haber dado sabias sentencias, no seas luego tú el insolente con los muertos

TEUCRO. - Nunca, varones, me podré extrañar de que, un hombre que no haya sido nada en sus orígenes después cometa faltas, cuando los que parecen haber nacido nobles yerran con tales razones en sus discursos. ¡Ea, dilo otra vez desde el principio! ¿Es que afirmas tú que trajiste a este hombre aquí por haberlo elegido como aliado de los aqueos? ¿No se embarcó espontáneamente, siendo como era dueño de sí mismo? ¿Con qué razón eres tú el jefe de éste? ¿Con qué razón te permites mandar sobre unas tropas que él trajo de su patria?

Has llegado como rey de Esparta, no, como soberano nuestro. Nunca ha sido establecida una norma de autoridad, según la cual dispusieras tú sobre él más que él sobre ti. Has navegado aquí en calidad de lugarteniente de los demás, no de general de todos como para mandar alguna vez sobre Ajax. Así que da órdenes a los que gobiernas y repréndelos a ellos con las altivas palabras; que a éste, ya ordenes tú que no, ya lo haga otro general, yo lo pondré en una tumba con todo derecho sin temor a tu lengua. Porque él no entró en campaña por causa de tu mujer, como los que están llenos de agobio por doquier, sino por los juramentos a los que estaba ligado. Y para nada lo hizo por ti, pues no tenía en cuenta a los don nadies.

Para refutar esto, ven aquí con más heraldos y con el general en jefe. No me volvería yo por el ruido que hagas, mientras seas cual precisamente eres. CORIFEIO. - No me gusta tampoco un lenguaje así en las desgracias. Las palabras duras, aunque estén cargadas de razón, muerden.

MENELAO. - El arquero parece no razonar con humildad.

TEUCRO. - No he adquirido un arte mezquino.

MENELAO. - Grande sería tu jactancia, si tomaras un escudo.

TEUCRO. - Incluso desarmado me defendería de ti, aunque tú tuvieras armas. MENELAO. - ¡A qué terrible valor da aliento tu lengua!

TEUCRO. - Con la razón de mi parte, es posible mostrarse orgulloso.

MENELAO. - ¿Es que es justo portarse bien con el hombre que me ha matado? TEUCRO. - ¿Que te ha matado? Extraño es, en verdad, lo que dices, si vives después de muerto.

MENELAO. - Un dios me puso a salvó, pues por éste estaría muerto.

TEUCRO. - No deshonres, pues, a los dioses, si has sido salvado por ellos.

MENELAO. - ¿Es que yo estoy reprobando las leyes de los dioses?

TEUCRO. - Sí, si impides enterrar a los muertos con tu presencia.

MENELAO. - Yo mismo lo impido a los que son mis propios enemigos. Pues no es decoroso.

TEUCRO. - ¿Es que Ajax se colocó frente a ti como tu enemigo?

MENELAO. - Nuestro odio era mutuo y tú lo sabías.

TEUCRO. - Porque fuiste descubierto como un ladrón amañador de votos contra él. MENELAO. - Por los jueces, que no por mí, se vio en eso frustrado.

TEUCRO. - Tú podías a escondidas haber hecho hábilmente muchas acciones perversas.

MENELAO. - Esta acusación va contra algún otro para su tormento.

TEUCRO. - No mayor, a lo que parece, que el que causaremos nosotros. MENELAO. - Sólo una cosa te diré: a éste no se le va a enterrar.

TEUCRO. - Tú, a tu vez, escucha: a éste se le enterrará.

MENELAO. - En una ocasión, ya conocí yo a un hombre osado en sus palabras que animaba a los marineros a navegar en medio del mal tiempo. Su voz, en cambio, no la hubieras encontrado cuando estaba en lo peor de la tempestad, sino que, oculto por su manto, se dejaba pisotear por cualquiera de los marineros. Así también, respecto a ti y a tu fiera boca, tal vez un gran huracán que sople desde una pequeña nube podría ahogar tu incesante griterío.

TEUCRO. - Yo también he visto a un hombre lleno, de insensatez que se comportaba insolentemente con ocasión de las desgracias de los que le rodeaban. Entonces, observándolo alguien parecido a mí y semejante en su carácter, le dijo lo siguiente: « ¡Oh hombre, no te comportes mal con los muertos. Si lo haces sabe que te dolerás! » Así amonestaba, a la cara, al malhadado varón. Le estoy viendo y me parece

que no es otro que tú. ¿Acaso he hablado enigmáticamente? MENELAO. - Me voy. Sería una vergüenza que alguien se enterara de que castigo con palabras a quien es posible someter por la fuerza.

TEUCRO. - Vete, entonces. También para mí sería muy vergonzoso escuchar a un hombre necio que dice palabras desagradables.

(Sale Menelao.)

CORO.

Habrà una contienda de gran porfía. Ea, Teucro, apresurándote cuanto puedas, lánzate a buscar una oquedad profunda para éste, y allí ocupará su sombría tumba de eterno recuerdo para los hombres.

(Entra Tecmesa acompañada de su hijo.)

TEUCRO. - Ciertamente en el momento oportuno se presentan aquí el hijo y la mujer de este hombre para cuidar de la sepultura de este desventurado cadáver. ¡Oh hijo, acércate aquí, colócate a su lado y, como suplicante, toca al padre que te engendró! Siéntate implorante, teniendo entretanto en tus manos cabellos míos, de éste y, en tercer lugar, tuyos, tesoro del suplicante. Y, si algún guerrero te apartara por la fuerza de este cadáver, que, como criminal, sea arrojado por las malas de esta tierra, insepulto, extinguido todo su linaje desde la raíz, así como yo corto este rizo. Tenlo, oh niño y cuídalo, y que nadie te mueva, antes bien, arrodillándote, sujétate a él. Y vosotros, no estéis parados a su lado como mujeres, en lugar de como hombres, y socorredle hasta que yo vuelva de ocuparme de la sepultura para éste, aunque nadie me lo permita.

CORO.

Estrofa 1ª

¿Cuál será el último? ¿Para cuándo se terminará el número de los errantes años que me trae, constantemente, la desgracia sin fin de las fatigas marciales en la espaciosa Troya, afrenta infortunada de los helenos?

Antístrofa 1ª

¡Ojalá antes se hubiera sumergido en el amplio cielo o en el Hades, común a todos, aquel hombre que mostró a los helenos la guerra de odiosas armas que a todos afecta! ¡Oh infortunios creadores de infortunios nuevos! Ella fue la que empezó a destruir a los hombres.

Estrofa 2ª

Aquella no me concedió que me acompañara la satisfacción de las coronas ni de las profundas copas, ni el dulce sonido de las flautas, desdichado, ni pasar la noche en suave reposo. De los amores, de los amores me apartó, ¡ay de mí! Y yazco así, desamparado, empapados mis cabellos siempre por abundantes rocíos, recuerdos de la funesta Troya

Antístrofa 2ª

Antes yo tenía en el aguerrido Ajax una defensa del incesante temor nocturno. Pero ahora él está entregado a un odioso destino. ¿Qué goce, qué goce aún me queda? ¡Ojalá estuviera allí donde me protegiera el promontorio cubierto de bosque y bañado por el mar, al pie de la alta meseta de Sunion, para saludar a la sagrada Atenas!

(Teucro entra en escena.)

TEUCRO. - Me he dado prisa al ver venir hacia aquí al jefe Agamenón. Es evidente que contra mí va a desatar su infausta lengua.

(Entra Agamenón.)

AGAMENÓN. - ¿Eres tú el que te atreves a proferir impunemente -según me dicen- terribles palabras contra mí? A ti me dirijo, al hijo de la esclava. En verdad que te jactarías con mucho orgullo y andarías muy estirado, si de una madre noble hubieras nacido, ya que, no siendo nada, nos has hecho frente defendiendo a quien nada era y has afirmado solemnemente que nosotros no hemos venido como generales ni como almirantes de los aqueos ni de ti, sino que, según tú

dices, Ajax se embarcó mandando sobre sí mismo.

¿No son grandes afrentas para escuchar de esclavos? ¿Por qué clase de hombre has dado esos arrogantes gritos? ¿Adónde ha ido él o en dónde ha estado que yo no estuviera? ¿Es que no tienen los aqueos más guerrero que éste? Cruel fue el concurso, al parecer, que proclamamos entonces entre los argivos por las armas de Aquiles, si por doquier vamos a aparecer como malvados según Teucro, y si no va a bastar ni el que quedéis vencidos para que os sometáis a lo que a la mayoría de los jueces pareció bien, sino que siempre los que habéis perdido nos vais a asaetear con insultos o a agredir con traición.

Como resultado de esta conducta, sin embargo, nunca se podría llegar a establecer ninguna ley, si rechazamos a los que con justicia han vencido y llevamos adelante a los que están atrás. ¡Hay que impedir eso! No son los más seguros los hombres grandes y de anchas espaldas, sino que en todas partes vencen los que razonan prudentemente. A un buey de anchos costados con un pequeño látigo, sin embargo, se le conduce derecho en su camino. Y yo veo que este remedio a no tardar te convendrá a ti, si no adquieres algo de juicio. Porque, no existiendo ya ese hombre, sino que es ya una sombra, te insolentas con arrojo y te expresas audazmente. ¿No te harás razonable? Y si te das cuenta de quién eres por tu origen, ¿no traerás aquí a algún otro hombre, a uno libre, para que ante nosotros defienda tu causa en tu lugar? Yo no te comprendería cuando hablases, pues no conozco la lengua bárbara. CORIFEO. - ¡Ojalá tuvierais vosotros dos la inteligencia de ser sensatos! Nada mejor que esto puedo deciros.

TEUCRO. - ¡Ay! ¡Cuán rápidamente se pierde para los mortales el agradecimiento al que ha muerto! ¿Puede ser considerado una traición el que este hombre ya no guarde de ti ni un pequeño recuerdo en sus palabras, Ajax, por quien tantas veces tú te has esforzado exponiendo tu vida con la lanza? ¡Todas estas cosas dejadas de lado se han desvanecido! ¡Oh tú, que acabas de decir muchas e insensatas palabras!, ¿no te acuerdas ya cuando, en cierta ocasión en que vosotros estabais encerrados dentro de vuestros muros, reducidos ya a la nada en la fuga del ejército, éste, yendo él solo, os salvó, a pesar de estar ardiendo ya el fuego en torno a las cubiertas extremas de los barcos y de que Héctor estaba a punto de saltar desde arriba por encima de los fosos a las naves? ¿Quién lo impidió? ¿No fue éste el que lo hizo, de quien tú dices que nunca puso el pie donde tú no estuvieras? ¿Es que para vosotros no lo hizo según debía?

¿Y cuando otra vez él, en persona, porque le tocó en suerte y no por haber sido mandado, se enfrentó solo a Héctor, también solo, echando ante todos no la bola que desertara, un grumo de húmeda tierra, sino la que iba a saltar en primer lugar del yelmo de hermoso penacho? Él era quien hacía estas hazañas y yo a su lado, el esclavo, el nacido de madre bárbara.

¡Desdichado! ¿Adónde podrías mirar al pronunciar tus palabras? ¿Es que no sabes que el legendario Pélope, el que fue padre de tu padre, era bárbaro, un frigio; que Atreo, el que, a su vez, te engendró, ofreció a su hermano el más impío banquete, el de sus propios hijos; que tú mismo has nacido de una madre cretense, Y que, sorprendiendo en brazos de ella a un hombre extranjero, su propio padre la hizo arrojar a los mudos peces como pasto? Y siendo de tal clase, ¿me haces reproches sobre mi origen, a mí que he nacido de mi padre Telamón, aquel que, por sobresalir en el ejército por su valor, obtuvo a mi madre como esposa, la que era por su nacimiento princesa, hija de Laomedonte? Se la ofreció como escogido regalo el hijo de Alcmena.

Si he nacido así noble, de padre y madre nobles, ¿podría acaso deshonorar al que es de mi sangre, al que en tan gran miseria yace y a quien tú ahora quieres arrojar insepulto? ¿Y no te avergüenzas de decirlo? Pues bien, entérate de esto: si echáis a éste a alguna parte tendréis que echarnos a la vez a nosotros tres, muertos, a su lado. Porque es evidente que es más honroso para mí morir esforzándome en defensa de Ajax, que por tu mujer, o ¿por la de tu hermano he de decir? Ante esto, atiende no a mi interés, sino al tuyo, puesto que, si me ofendes en algo, preferirás algún día haber sido, incluso, cobarde conmigo a valiente.

(Entra Odiseo.)

CORIFEO. - Soberano Odisea, sabe que has llegado muy oportunamente, si te presentas no para complicar las cosas, sino para resolverlas.

ODISEO. - ¿Qué ocurre, guerreros? Desde lejos oí el griterío de los Atridas sobre el cadáver de este valiente.

AGAMENÓN. - ¿Acaso no estábamos escuchando hace muy poco, rey Odiseo, palabras muy ultrajantes en boca de este hombre?

ODISEO. - ¿Cuáles? Porque yo soy indulgente con el hombre que lanza palabras injuriosas cuando también él las oye.

AGAMENÓN. - Oyó afrentas, porque él hacía lo mismo contra mí.

ODISEO. - ¿Y qué hizo contra ti como para que lo tengas por una ofensa? AGAMENÓN. - Dijo que no permitiría que este cadáver quedara privado de sepultura, sino que lo enterrará contra mi voluntad.

ODISEO. - ¿Le es posible a un amigo decirte la verdad y seguir siendo tan amigo como antes?

AGAMENÓN. - Dímela. Si no fuera así, estaría loco, ya que te considero el mejor amigo entre los argivos.

ODISEO. - Escucha, pues. No te atrevas, por los dioses, a exponer así cruelmente a este hombre insepulto, y que la violencia no se apodere de ti para odiarle hasta el punto de pisotear la justicia. También para mí era el peor enemigo del ejército desde que me hice con las armas de Aquiles, pero yo no le respondería con injurias hasta negar que he visto en él al más valiente de cuantos argivos llegamos a Troya, después de Aquiles.

De modo que en justicia no podría ser deshonorado por ti, pues no destruirías a éste sino las leyes de los dioses. Y no es justo dañar a un hombre valiente si muere, ni aunque le odies.

AGAMENÓN. - ¿Tú, Odisea, tomas en este asunto la defensa de éste contra mí?

ODISEO. - Sí, le odiaba cuando hacerlo era decoroso.

AGAMENÓN. - ¿No debías tú también pisotear al muerto?

ODISEO. - No te alegres, Atrida, de provechos que no son honestos.

AGAMENÓN. - No es fácil que un tirano sea piadoso.

ODISEO. - Pero sí que honre a los amigos que le dan buenos consejos.

AGAMENÓN. - Es preciso que el hombre noble obedezca a los que tienen el poder. ODISEO. - Desiste.

Seguirás mandando aunque seas vencido por un amigo. AGAMENÓN. - Recuerda a qué clase de hombre le estás concediendo el favor. ODISEO. - Este hombre era un enemigo, pero de noble raza.

AGAMENÓN. - ¿Qué harás, entonces? ¿Así respetas un cadáver enemigo?

ODISEO. - El valor puede en mí más que su enemistad.

AGAMENÓN. - ¿Así de volubles son entre los mortales algunos hombres?

ODISEO. - Ciertamente, muchos son amigos en un momento y después son enemigos. AGAMENÓN. - ¿Son éstos los amigos que tú aconsejas que tengamos?

ODISEO. - Yo no suelo aconsejar tener un alma inflexible.

AGAMENÓN. - Nos harás aparecer cobardes en el día de hoy.

ODISEO. - No, sino hombres justos a los ojos de todos los helenos.

AGAMENÓN. - ¿Me ordenas que permita sepultar al cadáver?

ODISEO. - Sí, pues yo mismo también llegaré a esa situación.

AGAMENÓN. - ¡Todo es igual! Cada cual se afana por sí mismo.

ODISEO. - ¿Para quién es más natural que me afane que para mí mismo? AGAMENÓN. - Tuya será considerada esta acción, que no mía.

ODISEO. - De cualquier modo que obres serás honrado.

AGAMENÓN. - Pero al menos sabe bien esto: que yo te concedería un favor incluso mayor que éste; pero que ése, aquí y allí, será para mí siempre el más odioso. Tú puedes hacer lo que quieras.

(Sale Agamenón.)

CORIFEO. - Aquel que diga que tú, Odiseo, siendo de esta manera, no eres en tus decisiones un sabio, es un hombre necio.

ODISEO. - Y ahora, a partir de este momento, comunico a Teucro que, en la medida en que era antes enemigo, es ahora amigo y que estoy dispuesto a ayudarle a sepultar este cadáver y a hacer con él los preparativos sin omitir ninguna de cuantas cosas deben los hombres preparar a los varones excelentes.

TEUCRO. - Muy noble Odiseo, todos los motivos tengo para alabarte por tus palabras. Mucho me has engañado en mi presentimiento, pues siendo el mayor enemigo de entre los argivos para éste, sólo tú has acudido a su defensa con actos y no has osado, estando tú vivo, hacer ultrajes desmesurados en presencia del muerto, como ha hecho el jefe, ese loco, que, habiéndose presentado él en persona y su hermano, quiso arrojarle ignominiosamente sin sepultura.

Por ello, que el Padre que domina en el Olimpo, la implacable Erinis y la Justicia que castiga les

hagan perecer de mala manera a los malvados, al igual que indignamente querían echar ellos a nuestro héroe con afrentas.

En cuanto a ti, oh vástago del anciano Laertes, no me atrevo a permitirte que intervengas en este enterramiento, no sea que haga, con ello, algo enojoso para el muerto. Pero en todo lo demás participa también y, si quieres traerte a alguien del ejército, no tendremos inconveniente. Yo prepararé lo que me corresponde y tú sabe que eres para nosotros un hombre noble.

ODISEO. - Hubiera sido mi deseo, pero si no te es grato que haga esto, dándote la razón me voy.

(Sale Odiseo.)

TÉUCRO. - *Basta, pues ya ha pasado mucho tiempo. Así que apresuraos los unos a hacer con vuestros brazos una fosa profunda, otros disponed un elevado tripode rodeado de fuego, propio para lavatorios rituales. Que un grupo de hombres traiga de la tienda su armadura y su escudo. Hijo, tú coge tiernamente a tu padre con todas tus fuerzas y ayúdame a levantarle por los costados. Las venas aún calientes exhalan una negra sangre. Pero vamos, que todo hombre que diga ser su amigo se apresure, que venga, afanándose por este hombre que fue noble en todo, y ninguno fue mejor entre los mortales; hablo de Ajax, cuando estaba vivo.* CORIFEO. - *Ciertamente que a los mortales les es posible conocer muchas cosas al verlas. Pero antes nadie es adivino de cómo serán las cosas futuras.*

Bibliografía

- Abad Pascal, Juan J. *La vida moral y la reflexión ética*, México, McGraw – Hill. 1995.
- Acevedo, Alejandro. *Aprender jugando. Dinámicas vivenciales para capacitación, docencia y consultoría*, México, Limusa/Noriega Editores. 2002.
- Álvarez Angulo, Teodoro. *Textos expositivo–explicativos y argumentativos*, España, Octaedro. 2001.
- Álvarez–Gayou Jurgenson. *Cómo hacer investigación cualitativa*, México, Paidós. 2004.
- Aranguren, José Luis. *Ética*, Madrid, Alianza Editorial. 1985.
- Aristóteles. *Ética nicomáquea*, España, Gredos. 2000.
- _____. *Política*, España, Alianza Editorial. 1986.
- Beuchot, Mauricio. *Ética*, México, Torres y Asociados. 2004.
- Biddle, Bruce J. et. al. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, España Paidós. 2000.
- _____. *La enseñanza y los profesores II. La enseñanza y sus contextos*. España, Paidós. 2000.
- Bolívar Botía, Antonio. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*, España, Escuela Española. 1992.
- Borges, Jorge Luis. *El aleph*, México, Alianza Editorial. 1998.
- Borrafull, M. Teresa, et. al. *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*, España, Laboratorio Educativo. 2001.
- Brunet, Graciela. *Ética para todos*, México, Ederé. 1999.
- Buss Mitchell, Helen. *Raíces de sabiduría*, México, Internacional Thomson Editores. 1998.
- Cantillo Carmona, José, et. al. *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*, España, Nau ILibres. 1995.
- Camps, Victoria. *Paradojas del individualismo*, España, Crítica. 1999.
- Camps, Victoria y Salvador Giner. *Manual de civismo*, España, Ariel. 2001.
- Carreras, Llorenç, et. al. *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*, Madrid, Narcea. 2001.
- Castillo Arredondo, Santiago. (Compilador). *Compromisos de la evaluación educativa*, España, Graó, 2004.
- Chávez Calderón, Pedro. *Ética*, México, Publicaciones Cultural, 1999.
- Coll, César, et. al. *El constructivismo en el aula*, España, Graó. 2004.
- _____. (Comps), et. al. *Desarrollo psicológico y educación, II*. España, Alianza Editorial. 1999.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Comentada*, México, UNAM, 1990.
- Cortina, Adela. *Ética sin moral*, España, Técnos. 1990.
- _____. *El quehacer ético. Guía para la educación moral*, España, Aula XXI–Santillana. 1996.
- Díaz–Aguado, Ma. José y Concepción Medrano. *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*, España, Ediciones Mensajero. 1994.
- Díaz Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*, México, Paidós. 1999.
- Díaz Barriga Arceo, Frida. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 5 No. 2 Año 2003. México.

- Díaz Barriga, Frida A. y Gerardo Hernández Rojas. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw–Hill. 2004.
- Domínguez Domínguez, Teresa. *Comportamientos no–violentos. Propuestas interdisciplinarias para construir la paz*, España, Narcea. 1996.
- Escobar Valenzuela, Gustavo. *Ética, Cuarta edición*. México, Mc Graw–Hill. 2000.
- _____. *Ética, Tercera edición*. Mc Graw–Hill. 1992.
- Estévez, Ety H. *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, México, Paidós. 2002.
- Escámez Juan, y Ramón Gil. *La educación en la responsabilidad*. España, Paidós. 2001.
- Estrada Parra, José Armando. *Ética*. México, Publicaciones cultural. 1992.
- Fagothey, Austin. *Ética. Teoría y aplicación*, México, Mc Graw–Hill. 1991.
- Frankena, William. *Ética*, México, Uteha. 1984.
- Frondizi, Risieri. *¿Qué son los valores?*, México, FCE. 1982.
- Fullat, Octavi y Gemma Ferrer. *La moral como problema. Ejercicios*, España, Vicens–Vives. 1987.
- Garaigordobil Landazabal, Maite. *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*, España, Ediciones Pirámide. 2000.
- García Gual, Carlos. “Prólogo” en Marco Aurelio, *Meditaciones*, España, Debate, 2000.
- Gargallo López, Bernardo. *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza*, España, Paidós. 2002.
- Garza de Flores, Rosa María. *Ética. Un enfoque de procesos de pensamientos*, México, Alhambra Bachiller, 1993.
- Garzón, Mercedes y Juan Garzón. *Ética y sociedad*, México, Anuiés, 1976.
- Gaskins, Irene y Thorne Elliot. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*, Argentina, Paidós. 1999.
- Gimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*, España, Morata. 2002.
- Glattham, Allan. A. “Constructivismo: principios básicos”, en *Revista Educación*, 2001, año 2 N° 24, mayo 1977.
- Gómez–Granell y C. Coll. “¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?”, en *Cuadernos de Pedagogía*. México, 1998, N° 37.
- Granados Navarrete, Manuel. (coord.). *Presencia y participación preparatoriana*, México, UNAM, 2006.
- González, Juliana. *El malestar en la moral*, México, Joaquín Mortiz, 1998.
- _____. *Ética y libertad*, México, UNAM, 1991.
- Guariglia, Osvaldo (comp.). *Cuestiones morales*, España, Trotta. 1996.
- Gutiérrez Sáenz, Raúl. *Introducción a la ética*, México, Esfinge, 2000.
- Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós. 2004.
- Ibarra Barrón, Carlos. *Elementos fundamentales*, México, Alambra Mexicana. 1996.
- Johnson, David W, et. al. *El aprendizaje cooperativo en el aula*, México, Paidós. 1999.
- Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, México, Porrúa, 1980.
- _____. *Crítica de la razón práctica*, Argentina, Lozada, 1977.
- Kohlberg, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*, España, Desclée de Brouwer. 1992.
- Larroyo, Francisco. *Los principios de la ética moral*, México, Porrúa. 1991.
- Latapí Sarre, Pablo. *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM–CESU–Plaza y Valdés. 1999.

- Lipman, Matthew, *Lisa*, Argentina, Manantial. 1999.
- _____ *et. al. La filosofía en el aula*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1998.
- _____ *Investigación ética. Manual del profesor para acompañar a Lisa*, España, Ediciones de la Torre. 1996.
- MacIntyre, Alasdair. *Tras la virtud*, España, Crítica. 2004.
- Maggi Yáñez, Rolando E. (Coor.) *Desarrollo humano y calidad. Valores y actitudes*, México, Limusa. 1998.
- McCombs, Barbara L. y Jo Sue Whisler. *La clase y la escuela centradas en el aprendiz. Estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*, España, Paidós. 2000.
- Monereo, Carles, *et. al. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*, España, Graó. 2001.
- Nicol, Eduardo. *Psicología de las situaciones vitales*, México, FCE. 1963.
- Nietzsche, Friedrich. *La gaya ciencia*, España, Sarpe, 1985.
- _____ *Núcleo de conocimientos y formación básicos que debe proporcionar el bachillerato de la UNAM*, Documento de trabajo. México, UNAM, 2001.
- Ontoria, Antonio, *et. al. Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*, España, Narcea. 2001.
- Ornelas, Carlos (comp.) *Valores, Calidad y Educación*, México, Aula XXI–Santillana. 2002.
- Ortega Pedro, *et. al. La tolerancia en la escuela*, España, Ariel. 1996.
- Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*, España, Fontanella. 1977.
- _____ *Plan de desarrollo 2002–2006*, México, UNAM/ENP. 2003.
- Plumed Allueva, Andrés y Emiliano Sánchez Morín. *Ética*, México, Alhambra Bachiller. 1987.
- Pozo, Juan I. *Teorías cognitivas del aprendizaje*, España, Morata. 2003.
- _____ *Programa de estudios de la asignatura de ética*, UNAM/ENP. 1998.
- Puig Rovira, Joseph Ma. *et. al. Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuestas de actividades*, España, Graó. 2000.
- _____ *La construcción de la personalidad moral*, España, Paidós. 1996.
- _____ *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, España, ICE– Horsori. 1995.
- _____ *et. al. (comps.) La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, España, Graó–ICE. 1991.
- Raluy Ballus, Antonio. *Ética*, México, Publicaciones Cultural. 1986.
- Rodríguez Lozano, V. *et. al. Ética*, México, Addison Wesley Longman. 1998.
- Rogoff, Bárbara. *Aprendices del pensamiento*. España, Paidós. 1990.
- Sagols, Lizbeth, *et. al. Ética y valores I y II*, México, Mc Graw–Hill. 2004.
- Saint–Onge. *Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?*, España, Mensajero, 1997.
- Salomón, Gabriel (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Argentina, Amorrortu. 2001.
- Sanabria, José Rubén. *Ética*, México, Porrúa. 1978.
- Sánchez de Medina Contreras, Ma. Rosa. *Taller de argumentación oral y escrita. Promover valores a través de textos diversos*, España, Narcea. 1996.
- Sánchez Miguel, Emilio. *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, España, Aula XXI–Santillana. 1993.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Ética*, México, Crítica, 2000.
- _____ “La ideología de la ‘neutralidad ideológica’ en las ciencias sociales”, en J. L. Barcárcel, *La filosofía y las ciencias sociales*, México, Grijalbo. 1976.
- Savater, Fernando. *Potenciar la razón*, México, Educación y Cambio. 2000.
- _____ *Ética para Amador*, México, Ariel. 1998.

- _____ *El valor de educar*, México, IEESA. 1997.
- _____ *Invitación a la ética*, Barcelona, Anagrama. 1993.
- _____ *Ética como amor propio*, España, Mondadori. 1988.
- Schaff, Adam. *Historia y verdad*, México, Grijalbo. 1974.
- Séptima Conferencia de ministros de educación sobre el proyecto principal de educación para los países de la América Latina y del Caribe*, México, UNESCO, 2001.
- Silberman, Mel. *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier materia*, Argentina, Troquel. 1998.
- Simon, René. *Moral*, Barcelona, Herder. 1984.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*, España, Graó. 2001.
- Sosa, Ignacio (sel.) *El positivismo en México*, México, UNAM, 2005.
- Taylor, Charles. *La ética de la autenticidad*, España, Paidós. 1994.
- Trilla, Jaime. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, España, Paidós. 1992.
- Vargas Montoya, *Ética o filosofía moral*, México, Porrúa. 1975.
- Vargas Vargas Laura y Graciela Bustillos. *Técnicas participativas para la educación popular*, Perú, Alforja. 1985.
- Velásquez, María de Lourdes. *Origen y desarrollo del plan de estudios del bachillerato universitario 1867–1990*, México, UNAM/CESU.1992.
- Villoro, Luis. *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, FCE. 1985.
- Wassermann, Selma. *El estudio de casos como método de enseñanza*, Argentina, Amorrortu. 1994.
- Wenger, Etienne. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, España, Paidós. 2001.
- Wiechers Rivero, José. *Ética. Texto y cuaderno de trabajo*, México. 2001.
- _____ *Antología dinámica de Ética. Tomo I y II*, México, 2000.
- Woods, Peter. *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*, España, Paidós. 1997.