



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLAN

Enseñanza del concepto ética en el bachillerato a partir de dilemas morales:

Distinción entre ética y moral en el texto de Adolfo Sánchez Vázquez

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN:

**DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR, (FILOSOFÍA)**

P R E S E N T A

María Guadalupe Durán Pérez

Tutor: Dr. Mauricio Pilatowsky Braverman

Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Estado de México, noviembre de 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

AGRADECIMIENTOS:

A la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, por haberme permitido realizar mis estudios de Maestría.

A mi esposo, Gildardo, por su apoyo y amor

A mi hija, Larissa, por los momentos de felicidad

A mis Padres, Alicia (†) y Alejandro; a mis hermanos, Rosa, Lili, Alejandro, Blanca, Horacio, Adolfo, Danko y Karla, por mi maravillosa familia de la que me siento orgullosa.

Al Dr. Enrique García y Moisés, por su apoyo

A Mauricio Pilatowsky, por su invaluable trabajo en la dirección de esta investigación y por su amistad.

A la Dra. Alejandra Velázquez, por ser una persona ejemplar y sus valiosas observaciones.

Al Mtro. Ernesto García Palacio, Dr. Guillermo Castillo Ramírez, Dr. Ignacio Pineda Pineda, por sus atinadas observaciones.

A la Mtra. Rosa Martha Gutiérrez, por ser mi cómplice, mi amiga, y un apoyo incondicional.

A todos mis amigos, que me alentaron para concluir este trabajo.

ÍNDICE

I Contexto Histórico del bachillerato y Programa de Estudios de Filosofía del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM

1.1 Antecedentes	8
1.1.1 Orígenes	8
1.1.2 La Nueva España	11
1.1.3 México Independiente	13
1.1.4 México Posrevolucionario	15
1.2. La educación del bachillerato en la actualidad mexicana	18
1.2.1 Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)	22
1.2.2 El lugar de la enseñanza de la Filosofía en el curriculum del CCH	29

2. Marco Conceptual; De Piaget a Kohlberg y la enseñanza de la ética a partir de Sánchez Vázquez

2.1 Marco Pedagógico. Jean Piaget	32
2.1.1 Semblanza del autor	32
2.1.2 La inteligencia como adaptación al entorno	33
2.1.2.1 Organización y adaptación	33
2.1.2.2 El desarrollo de estructuras psicológicas que conducen al conocimiento	35
2.1.2.3 Piaget y la teoría del desarrollo cognitivo	36
2.1.2.4 El juicio moral del niño	38

2.2 Marco teórico filosófico. Laurence Kohlberg y los dilemas morales	44
2.2.1 Semblanza del pensador	44
2.2.2 De Piaget a Kohlberg	45
2.2.3 La enseñanza moral a partir del desarrollo del juicio moral	45
2.2.4 Justificación de la utilización de dilemas hipotéticos	46
2.2.5 Características de los dilemas hipotéticos que se utilizan en la enseñanza de la moral	48
2.2.6 Las etapas del desarrollo moral	52
2.3 La enseñanza de la ética a partir de Sánchez Vázquez	57
2.3.1 Semblanza del autor	57
2.3.2 Problemas morales y problemas éticos	58
3 Análisis psicopedagógico del adolescente	62
3.1 Adolescencia	62
3.1.1 Los cambios fisiológicos del adolescente	63
3.1.2 Los cambios psicológicos en la adolescencia	64
3.2 El adolescente en la escuela	67
4. La comunidad de diálogo (Lipman), el escenario pedagógico para el desarrollo del diálogo reflexivo y el pensamiento crítico	71
4.1 Lipman, semblanza del autor	71
4.2 La comunidad de indagación a través del diálogo	72

5. La instrumentación de la práctica docente	76
5.1 La planeación didáctica, el “Modelo T”	76
5.2 Como trabajar con dilemas	78
Desarrollo de sesiones	92
5.4 Materiales	94
5.5 Modelo T de planeación didáctica	96
6. Informe de resultados de la enseñanza de la ética a partir de dilemas morales	97
7. Conclusiones	100
8. Bibliografía	102
9. Anexos	103

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se presenta responde al objetivo general de la Maestría en Enseñanza Media Superior en Filosofía, el cual consiste en fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas de la educación media superior en el área de filosofía, en este caso particular.

Para lograr el objetivo se abordó primero el ámbito de la historia de la educación en México, en lo general, y enmarcar así lo que actualmente se está desarrollando a nivel del bachillerato, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dentro de esta aproximación se revisaron también los planes de estudio actual (vigente) y el anterior a éste.

En segundo lugar, se elaboró un marco teórico que permitiera el desarrollo de una práctica docente; éste consistió en la recuperación de las teorías de Piaget, Kohlberg y Sánchez Vázquez. El primero un biólogo suizo, el segundo un filósofo norteamericano y el tercero un filósofo hispano-mexicano. La suma de saberes fue fundamental para poder instrumentar una práctica donde el ámbito disciplinar se acompañara de los elementos didácticos y el análisis del desarrollo del adolescente.

El tercer aspecto que se presenta en esta investigación remite a la práctica misma, que consistió en la aplicación de dilemas morales a través de la comunidad de indagación para la enseñanza de uno de los aspectos centrales de

la filosofía: el de la ética. Por medio de esta estrategia se abordó uno de los textos que forman parte del material didáctico comúnmente utilizado en la asignatura de *Problemas éticos y problemas morales*, del sexto semestre. Al iniciar la participación con el grupo, se aplicó un ejercicio en el salón de clases para que los estudiantes se involucraran en un problema determinado, en el que se parte del planteamiento de un dilema ético-moral, se pretendió con ello que los estudiantes virtieran sus opiniones libremente y, por sí mismos, se dieran cuenta que los dilemas éticos y morales requieren de cierta profundidad y calidad en la reflexión, análisis e interpretación del problema presentado. De modo que se acercaran al campo de la ética a través del cuestionamiento y discusión de temas de actualidad mundial y local, presentados de tal forma que, en primera instancia llamaran su atención; despertaran su curiosidad, en segunda; y los impulsara a participar activamente, en la tercera. Para el cierre del ejercicio, previa lectura del texto de Sánchez Vázquez y una vez que los estudiantes razonaron que los problemas éticos y los problemas morales no son exactamente lo mismo, entonces fue posible empezar a elaborar la distinción en forma escrita y comentarlo en sesión plenaria ante todo el grupo.*

Para la elaboración de esta tesis se recurrió a una bibliografía multidisciplinar que está compuesta por textos de filosofía, pedagogía, psicología e historia. En este mismo sentido fue de gran ayuda la asesoría proporcionada por los tutores de las diversas disciplinas.

* En los anexos de esta tesis encontraremos, como elementos probatorios, los escritos de los alumnos donde se reflejan los distintos momentos que se han señalado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Capítulo 1

Contexto histórico del Bachillerato y Programa de Estudios de Filosofía I del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

1.1. Antecedentes

El estudio y análisis del bachillerato en México debe realizarse junto con el contexto histórico, social, político y económico en que se desenvuelve. Este planteamiento tiene el propósito de compararlo con otros procesos sociales de épocas diferentes y con la finalidad de observar brevemente su ubicación y desarrollo dentro de un todo social, cuyo tejido está en constante transformación.

A continuación, presentamos algunos antecedentes del panorama histórico de la educación y el surgimiento del nivel bachillerato, a fin de comprender su relevancia actual, con esta finalidad tomamos como referencia el artículo “El bachillerato” de Jaime Castrejón Díez¹.

1.1.1. Orígenes

La educación es producto de los conocimientos y los estudios de las demandas sociales y tiene su origen en la *paideia* griega que, hacia el siglo IV a. C., en Atenas estuvo muy vinculada con el proceso político y el desarrollo de la democracia antigua. La enseñanza tiene su origen en el ambiente familiar y más

¹Jaime Castrejón Díez. “El bachillerato”, en: Latapí Sarre, Pablo. *Un siglo de educación en México*. Tomo II, México, FCE, 2012. pp. 276-297

adelante es retomada por los pensadores como materia de su reflexión; es así que la encontramos como uno de los temas de los retóricos, sofistas y gramatistas.

En la cultura romana, influida por la helénica, surgieron diversos tratados sobre educación que fueron los antecedentes del currículo de lo que ahora conocemos como bachillerato, al cual lo integraban los estudios de gramática, retórica, lógica silogística y una introducción a la geometría euclidiana. En este modelo el imperio romano ponía especial énfasis en el aprendizaje de los fundamentos del civismo y el honor como bases de la personalidad que todo ciudadano romano debía conocer y así garantizar su participación activa en la vida pública del imperio. A finales del siglo I d. C. surgieron las primeras manifestaciones de lo que se conocería posteriormente como escuela pública, en las que el Estado pagaba maestros o *litteratores públicos* para que impartieran ese tipo de instrucción, el cual operó durante diez siglos.

En la Edad Media europea se manifiesta claramente la influencia de la Iglesia en la educación. Los estudios correspondientes al bachillerato pueden encontrarse en los grupos de estudio del clero, regular y secular, que se instituyó de manera global como la primera de las clases sociales, exenta del pago de impuestos y con la misión propia de salvar almas; tenía a su cargo dos ministerios de grandes gastos y responsabilidades: la educación y la salud pública, en su dirección y su ejecución.

Para el siglo IV de nuestra era operó un cambio que va a ser fundamental en el giro que habrá de tomar la educación a partir de entonces, influida ya por la

Iglesia; y fue Marcianus Capellase quien sistematizó la información y modificó el currículo para conferirle una estructura lógica con dos funciones: de organización y de conocimiento. Para la primera, su base era el *trivium*, que estaba constituido mediante la gramática, la retórica y la filosofía. En cambio, el *quadrivium*, fungía como componente principal de la segunda y lo hacía a través de la aritmética, la geometría, la astronomía y la música. Toda esta etapa es conocida como “la patristica” en la historia general de la educación occidental.

Posterior a la edad media surge un movimiento cultural que vuelve sus ojos a los orígenes de la cultura clásica, lo que da pie al advenimiento del periodo histórico que conocemos hoy como Renacimiento. Es en esta etapa que se dan dos hechos fundamentales que habrán de cimentar la base sobre la que descansan los estudios del bachillerato: El surgimiento de las primeras universidades y la Reforma religiosa encabezada por Lutero en Alemania. Estos dos acontecimientos tuvieron una fuerte influencia en la manera en que la Iglesia católica abordó el tema de la educación. Por un lado retomó el concepto aristotélico *ratio*, traducido como razón, doctrina, teoría o cuerpo organizado de conocimientos que era la base de la acción de los jesuitas. Y por otra, a través de un currículo que consideraba al humanismo como fortaleza de la personalidad y tuvo en Erasmo de Rotterdam a su máximo exponente².

²íbid., p. 279

Mientras la lucha que se libraba en los frentes arriba citados en la Europa continental, en Inglaterra surge un personaje que va a ser fundamental para el desarrollo de las ciencias, que inician a partir de ese momento y cuyas ideas delinean los esquemas de lo que sería una pedagogía de avanzada: Francis Bacon para quien la experiencia y la observación primaria, constituirían las bases del método empirista inglés.

1.1.2 La Nueva España

Durante la etapa colonial, en México, las ideas educativas las introdujeron los misioneros por dos vías: una, la que prevaleció, se basaba en las ideas tradicionales del razonamiento jesuítico, ésta era la más conservadora y fue adaptada a las nuevas condiciones, a las que se enfrentaban los misioneros, para quienes era indispensable castellanizar a los indios antes de llevar a cabo la evangelización; por otro lado, estaban las ideas científicas y humanistas de Luis Vives, cuyo énfasis estaba puesto en la práctica de la elocuencia con el estudio del latín y el griego como recurso de la argumentación, reforzando así la personalidad de los educandos³.

Después de los primeros intentos en que la iglesia imponía su esquema tradicional de enseñanza (castellanización y evangelización), aparecen los

³íbid., p.280

primeros desarrollos educativos alternativos en 1537, cuando se funda la primera institución que formalmente operó como escuela: el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco, donde se hacía énfasis en la latinidad, esto es, se formaba a los hijos de los caciques y principales indígenas en estudios como los que se llevaban a cabo en Europa, sobresaliendo el latín en su formación. Algunos maestros de renombre en este Colegio fueron Fray Bernardino de Sahagún y Fray Andrés de Olmos⁴.

Otros Colegios destacados en la Ciudad de México fueron el Colegio de San Juan que tuvo como rector a Fray Pedro de Gante y el Colegio de Santa María de todos los Santos, con orientación hacia las artes liberales destinado a los estudiantes distinguidos que demandaban mayor escolaridad en la carrera literaria⁵

Para 1572 llegaron a México los Jesuitas dando nuevos bríos a la educación que se impartía en la Nueva España. Entre las instituciones educativas más destacadas de esta época histórica están el Colegio de San Nicolás que fundó Don Vasco de Quiroga y la Real y Pontificia Universidad de México, sede ésta última de grandes y destacados estudiosos que, ya para el siglo XVIII, cuando España entraba en franca decadencia y emergían otras potencias como

⁴Ibid.

⁵Ibid., p.281

Inglaterra y Francia a la cabeza, introducen algunos planteamientos sobre los desarrollos científicos y la expansión de la filosofía que emergían en ese entonces en el viejo continente⁶.

1.1.3 México Independiente

Para la etapa independiente, los ideales de la enciclopedia y la ilustración son la base que se consolida y desborda fuera del claustro alcanzando a grupos de personalidades laicos que comulgaban con las ideas de una educación amplia y científica que abarcara a grandes núcleos de la población.

En gran parte del siglo XIX nos encontramos con una lucha feroz por los ideales que encarnaban los grupos enfrentados por el poder en México. Por un lado, los liberales, quienes todavía suponían que había grandes posibilidades para el desarrollo económico, político y social del país, apoyados en las ideas de la Ilustración. Y, por el otro, los grupos conservadores con la Iglesia católica a la cabeza, quienes pretendían perpetuar las estructuras coloniales y los privilegios que tanto usufructuaron en esa etapa histórica del país –y aún mantenían la esperanza de continuar haciéndolo.

⁶íbid.

Las discusiones entre los grupos liberales y conservadores tuvieron como una de sus consecuencias cierta parálisis en el desarrollo educativo del país. Como respuesta a esta situación, en diferentes Estados de la república se les ofreció a los jóvenes pre-universitarios una enseñanza a través de los institutos científicos y literarios de los Colegios que estaban funcionando en esas zonas de la república. Estas instancias educativas tenían un corte liberal, de forma tal que el estilo pedagógico discurrido para salir del conflicto anteriormente señalado tomó un sesgo en el que se retomaban las ideas ilustradas.

Es así como se entiende que Juárez restaura la República sobre bases liberales después de su triunfo en la guerra de Reforma y se piensa en la institución educativa como una palanca fundamental para la reconstrucción del país, al nombrar a Gabino Barreda para esta labor. Es él quien genera la gran transformación que va a modificar la orientación pedagógica que hasta entonces había tenido la educación preuniversitaria, al fundar la Escuela Nacional Preparatoria (1867), cuyas bases hallan inspiración en los postulados del positivismo francés, muy en boga en Europa como corriente filosófica y con creciente prestigio en ese entonces, lo cual generará enormes consecuencias en el plano político, debido en parte a la gran influencia que va a tener, como modelo, a nivel nacional, en la posterior evolución del bachillerato. La Escuela Nacional Preparatoria, instalada en el Antiguo Colegio de San Ildefonso, coadyuvó para que

se instituyera la Educación Media Superior y se generalizara en el país para el resto del siglo XIX⁷.

1.1.4 El México Posrevolucionario

Al inicio del siglo XX la educación despuntaba, pero los movimientos armados comenzaron a limitarla. Tras la Revolución de 1910 hubo que restablecer el orden social y cultural. En el proceso de reconstrucción del país, la precaria situación económica evitó que las instituciones de educación media superior contaran con maestros de tiempo completo, verdaderos profesionales dedicados exclusivamente a la enseñanza en este ciclo.

En 1920 José Vasconcelos es nombrado rector de la Universidad Nacional por el presidente Adolfo de la Huerta, ese mismo año convoca a una campaña nacional contra el analfabetismo y presenta el proyecto de ley para la creación de la Secretaría de Educación Pública. En 1921 renuncia a la rectoría de la Universidad y protesta como primer secretario de Educación Pública.⁸ Vasconcelos, a diferencia de Barreda y de Sierra, fue un crítico al modelo

⁷Ibid., p.284

⁸ Pilar Torres. *José Vasconcelos*. Planeta, México.2003.p.140

positivista y más bien se inspiraba en el catolicismo evangelizador para llevar a cabo su proyecto educativo.⁹

Aunado a la diversificación de las ciencias del proyecto positivista se requería una revisión curricular, pues los avances, la transformación, las modalidades y el uso de los materiales evolucionaron sin control, contribuyendo a la “pérdida de una estructura pedagógica nacional en el bachillerato” lo que originó la necesidad de reevaluar la Escuela Nacional Preparatoria y tratar de homogeneizar el currículo de las diferentes preparatorias. En 1922 se celebró el Primer Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias centrado en la modificación del plan de estudios en un intento por homologar objetivos y programas a nivel nacional. En este proceso se enfrentaron dos concepciones que participaron en el gabinete, en la recién creada Secretaría de Educación Pública, por un lado, el afán unificador del modelo de preparatorias, encarnado en las figuras de Vicente Lombardo Toledano primero y de Ezequiel A. Chávez como rector de la Universidad, después. La contraparte la representa el modernismo pragmático, influenciado por la *highschool* norteamericana inspirada en John Dewey, que fue enarbolado por el maestro Moisés Garza Sáenz, quien a la postre fungía como

⁹Estas son las palabras que pronunció Vasconcelos en su discurso al asumir el rectorado de la Universidad Nacional en 1921: “Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en las empresas de la religión y la conquista [...]esto que teóricamente parece muy sencillo es, sin embargo, una de las más difíciles empresas, una empresa que requiere verdadero fervor apostólico. Para resolver de verdad el problema de nuestra educación nacional, va a ser necesario mover el espíritu público y animarlo de un ardor evangélico, semejante, como ya se ha dicho, al que llevara a los misioneros por todas las regiones del mundo a propagar la fe”. Cfr. Vasconcelos, José. *Discursos 1920-1950*, México, Ediciones Botas, 1950 p.12

Subsecretario de Instrucción Pública. Fue tal su influencia en los debates de dicho congreso que “quebró” la unidad del modelo preparatorio de la Universidad. Resultado de todo esto es que nace el nivel de instrucción secundaria para estudios posteriores a los de educación primaria, cursándose en tres años y dejando solamente dos para el ciclo preuniversitario de aquellos cinco originales con los que arrancó el modelo francés de Gabino Barreda.

Los hechos descritos anteriormente abonaron el terreno para un convulso decenio durante los años veinte, que habría de dar pie a grandes transformaciones que marcarían el futuro de la Universidad Nacional. Así tenemos que después del Congreso Nacional de Escuelas Preparatorias se manifiestan dos cabezas visibles como rectoras del bachillerato, la Universidad Nacional en la capital de la república y la Secretaría de Educación para el resto del país; esto fue el culmen de la efervescencia que generaron los debates en el seno de la naciente Escuela Nacional de Maestros, entonces parte integrante de la propia universidad, quedando fuera de ésta posteriormente.

Los resabios del enfrentamiento entre el gobierno federal y la Universidad lejos de ser solucionados con la autonomía universitaria fueron agravándose a tal grado que para el periodo presidencial del General Lázaro Cárdenas del Río, las posturas eran irreconciliables. La respuesta la dio Cárdenas a través de Narciso Basols, entonces secretario de Educación Pública, con la creación el Instituto

Politécnico Nacional en 1936, pues la naciente institución respondía mejor al proyecto de educación socialista instaurado durante el gobierno cardenista¹⁰

El IPN durante los siguientes treinta años se mantuvo como la institución de máximo prestigio en México en lo que a educación tecnológica se refiere. Pero durante el gobierno de Adolfo López Mateos se daba un nuevo impulso a este modelo educativo con la creación de los institutos tecnológicos regionales, con gran influencia en distintas zonas del país. A tal punto creció, que durante los años setenta se habían diversificado en distintas áreas de estudio especializado, por ramas (industrial, agropecuaria y ciencias del mar), creando con ello también su propio sistema alimentador.¹¹

1.2. La educación del bachillerato en la actualidad mexicana

Para la segunda mitad del siglo XX son dos los procesos de transformación fundamentales que habrá de vivir el bachillerato universitario. El primero está en consonancia con la adecuación hacia el contenido y orientaciones del currículo que la sociedad demanda a la propia universidad, en términos de una ampliación de matrícula para las nuevas generaciones de estudiantes producto de la explosión demográfica que habrá de vivir el país gracias al desarrollo

¹⁰ Jaime Castrejón Diez. Op. Cit. p. 286

¹¹Íbid., p.287

estabilizador. Así es que se amplía el tiempo de permanencia de los estudios de bachillerato de dos años a tres. En 1964, bajo el rectorado del Dr. Ignacio Chávez, quién logró que tal propuesta fuera aprobada por el Consejo Técnico de la Escuela Nacional Preparatoria, el argumento más sólido para dicho aumento de tiempo fue que el bachillerato persigue fines distintos a los de la educación secundaria y no debió vérsese como una secundaria ampliada sino que el énfasis debió ponerse en la misión propedéutica que persigue el bachillerato para consolidar la formación científica del alumno y orientar su elección de carrera hacia el carácter y personalidad del mismo¹².

A fines del siglo XX el bachillerato universitario arribaría con finalidades muy específicas. Por un lado supuestamente debería generar en el joven estudiante una primera síntesis personal y social que le permitiera su acceso tanto a la educación superior como a la comprensión de su sociedad y de su tiempo y, por el otro, su posible incorporación al trabajo productivo:

1. Propiciar, por parte del bachiller, la adopción de un sistema de valores propio.
2. Tener participación crítica en la cultura de su tiempo.
3. Adquirir los instrumentos metodológicos necesarios para su formación y su acceso al conocimiento científico
4. Consolidar los distintos aspectos de su personalidad que permitan desarrollar su capacidad de abstracción en términos de autoaprendizaje

¹²Íbid., p.288

5. Lograr su introducción a los aspectos aplicados de la ciencia en las instituciones que prevean la capacitación específica para el trabajo¹³

El perfil de egreso contempla que el bachiller sea capaz de:

- 1) Expresarse correcta y eficientemente, tanto en forma oral como escrita, así como interpretar los mensajes recibidos en ambas formas.
- 2) Manejar y utilizar la información formulada en distintos lenguajes y discursos (gráficos, matemáticos, simbólicos, etc.)
- 3) Utilizar los instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos básicos para la resolución de problemas en su dimensión individual y social, con actitud creativa y trabajando individualmente o en grupos.
- 4) Percibir, comprender y criticar racional y científicamente, a partir de los conocimientos adquiridos, las condiciones ecológicas, socioeconómicas y políticas de su comunidad y de su país, participando conscientemente en su mejoramiento.
- 5) Aprender por sí mismo poniendo en práctica métodos de autoaprendizaje que lo conduzcan a ser autónomo, crítico y responsable de cada acción o decisión que tome en la vida¹⁴.

Adicionalmente, al cursar el bachillerato en la Universidad Nacional se pretende que los estudiantes adquieran una serie de habilidades, destrezas,

¹³Íbid., p.293

¹⁴Íbid., p.293-294

conocimientos y actitudes que les permitan competir con sus pares en las mejores condiciones posibles, para ello se las ha incorporado en el plan de estudios y los programas de las asignaturas que lo requieran. Cabe señalar que el énfasis está puesto en algunas de las siguientes competencias:

- 1.- Comunicativas: donde pueden utilizar diferentes códigos comunicacionales;
- 2.- Socio-históricas: indispensables para que los ciudadanos se puedan orientar en el tiempo articulado pasado-presente-futuro, que posean consecuencia de la historia y una profunda formación ética;
- 3.- Matemáticas: se adquieren métodos y estrategias para desarrollar las capacidades de abstracción, razonamiento, análisis de las relaciones y conexiones;
- 4.- Científicas: se propicia el desarrollo de los métodos sistemáticos de investigación y conocimientos para la comprensión e interpretación de los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad;
- 5.- Tecnológicas: Implica la adquisición y manejo de nuevas relaciones entre el conocimiento abstracto y el concreto, implica adquirir nuevos lenguajes, habilidades, tipos de gestión, uso y construcción de recursos;
- 6.- Ecológicas: Implica la adquisición de capacidades que permitan a los ciudadanos orientarse e intervenir en la naturaleza; y,
- 7.- Creativas: compromete el desarrollo de habilidades metacognitivas con las cuales los alumnos valoren opciones, anticipen escenarios, identifiquen y

solucionen problemas en contextos cambiantes y desplieguen actitudes para trabajar en equipo.¹⁵

1.2.1. Colegio de Ciencias y Humanidades

El otro gran momento para el bachillerato ocurre el 26 de enero de 1971 cuando el rector Pablo González Casanova anuncia la creación del **Colegio de Ciencias y Humanidades**, con la idea de consolidar un ciclo de formación académica sólida, autónoma y científica que abarcaría tres niveles educativos: bachillerato, licenciatura y posgrado, dando así respuesta a un proyecto largamente acariciado para ofrecer a la creciente demanda de estudios para este nivel un bachillerato diferente y diversificado cuyo currículo estaría abierto y modernizado para las adecuaciones que fuera necesario hacer en el futuro, conforme las demandas sociales que lo requirieran¹⁶

El sistema de bachillerato actual tiene un lugar social, determinado por un sistema educativo escolarizado y jerarquizado en ciclos y cumple la finalidad específica de promover la formación en la cultura general. Con la creación del **Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)** se pretendió poner las bases para la enseñanza interdisciplinaria y de cooperación interescolar contribuyendo a la

¹⁵Ibid.

¹⁶Ibid., p.289

formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas: estudios profesionales, investigación e inclusive su incorporación más rápida al mercado de trabajo. Además de ser propedéutico, previo a cursar diferentes licenciaturas universitarias,¹⁷ el modelo de educación media superior del CCH se distinguía de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en los siguientes puntos:

a) Los planes de estudio y las formas de organización de unidades y contenidos académicos tenían un carácter interdisciplinario. Concretamente esto se manifestó en que la delimitación de la organización curricular contó con la participación de cuatro facultades universitarias: Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias, Filosofía y Letras y Química (FCPyS, FC, FFyL y FQ, respectivamente) y el cuerpo de profesores que conformó la planta docente del CCH se conformó de maestros de la ENP y de las cuatro facultades mencionadas; esto con el propósito de promover el intercambio interdisciplinario y recurrir a diferentes metodologías en el proceso de construcción del conocimiento¹⁸.

b) El CCH se caracterizó por la combinación de los estudios teóricos y la formación técnica mediante talleres y prácticas de laboratorio y en centros

¹⁷Ibid.

¹⁸Villa Lever, Lorenza, *La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días*, en Arnaut Alberto y Giorguli Silvia (coordinadores) *Los grandes problemas de México VII. Educación*. México, COLMEX, 2010. P.288

de trabajo; esto con la finalidad de que en caso necesario el alumno pudiera insertarse en el entorno laboral¹⁹.

- c) El plan de estudios del CCH se estructuró por semestres, con un promedio de entre 20 y 22 horas por semana; y, finalmente, a diferencia de la ENP la forma de organización curricular fueron las asignaturas y no los créditos.²⁰

Desde su creación, el CCH ha tenido como misión ofrecer un vasto campo de opciones a los jóvenes que a él ingresan: acceso a la información y a la cultura actuales, conocimientos sólidos, diversas formas de trabajo intelectual y habilidades tecnológicas; cursos de complementación a través de las Opciones Técnicas y un elevado nivel en la enseñanza de los idiomas (francés o inglés).

Su carácter innovador pretendió entonces incidir en dos aspectos. Primero: los programas de estudio debían ser interdisciplinarios integrando las áreas de conocimiento a la solución de problemas concretos e inmediatos. Segundo, por la participación democrática de todos los actores involucrados: autoridades, profesores, estudiantes y trabajadores.

¹⁹Ibid. p. 288- 289

²⁰Ibid. p. 289

Asimismo, se instituye con un interés especial hacia la noción de “cultura básica”, por su carácter propedéutico y formativo. Como centro de la *cultura básica* se destaca que algunos elementos de dicha cultura, en una sociedad, constituyen el fundamento sobre el cual se apoyan otros.²¹ No se trata de dar en un curso todos los contenidos existentes respecto a un tema en el aula, sino de seleccionar los contenidos necesarios examinados desde la luz de la ciencia, considerar los intereses de los alumnos para que los acepten como parte su cultura, los transmitan consciente y racionalmente al enriquecerlos a través de la crítica que hagan de ella,²² y establezcan las relaciones que guardan con su realidad.

El modelo del CCH se centra en la noción de cultura básica, la formación intelectual, ética y social de sus alumnos, al considerarlos como sujetos de cultura

²¹Se entiende por *cultura básica* el conjunto de principios y elementos productores de saber y hacer, cuya utilización permite adquirir mayores y mejores conocimientos y prácticas, habilidades intelectuales para seguir aprendiendo; es decir, bases metodológicas para acceder y aplicar esos conocimientos (principio *saber hacer*). Integra los principios señalados por la UNESCO, (si bien cronológicamente es anterior al documento que los compila) de *aprender a conocer* (acceso a la información y su organización: lectura de libros y textos), *aprender a hacer* (la puesta en práctica de los conocimientos: la experimentación en los laboratorios, la investigación y producción de textos en la clase-taller), *aprender a ser* (la adquisición y ejercicio de los valores de la cultura contemporánea: respeto, tolerancia, solidaridad, etc.), y que se sintetizan en *el aprender a aprender* (capacidad del alumno de seguir aprendiendo, y asumirse como sujeto de su cultura y educación).

Véase:

http://academia.cch.unam.mx/portal/Modelo_Educativo_del_CCH#a.29_La_noci.C3.B3n_de_cultura_b.C3.A1sica

²² Proyecto académico para la revisión curricular. El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios, Cuadernillo no. 7, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General del CCH, diciembre de 2009, p. 27.

y de su propia educación. Fomenta habilidades necesarias para que, por sí mismos, los estudiantes se apropien de los conocimientos racionalmente fundados y asuman valores y alternativas personales.

En síntesis, su carácter innovador consistió en presentar la integración de conocimientos vistos a través de sus distintas áreas vinculándolas entre sí, así como por su carácter formativo pues se les dotaba a los alumnos de habilidades para construir exitosamente el conocimiento abstracto, concreto, práctico, manual e intelectual, en contraposición al esquema tradicional que permeaba en la educación en ese momento: la educación enciclopédica. Su aporte es en este aspecto, formativo. El método educativo se aboca al enriquecimiento interior del sujeto sin limitarse a la información temática de la educación clásica.

A lo largo de la historia del CCH se pueden enmarcar algunos sucesos que han modificado su rumbo, entre otros cabe destacar los siguientes: la creación de su Consejo Técnico, en 1992; la actualización del Plan de Estudios, en 1996; la obtención del rango de Escuela Nacional, en 1997; la instalación de su Dirección General, en 1998; y el Proyecto Académico para la revisión curricular, a partir de octubre de 2009²³. Actualmente se encuentran en etapa de revisión los contenidos de los programas de las asignaturas con la finalidad de reflexionar sobre su

²³Con la finalidad de responder a los retos educativos de la presente época al nivel nacional y guiados por los estándares internacionales, el Colegio de Ciencias puso en marcha el Proyecto académico para la revisión curricular. Los retos consisten básicamente en *mejorar el Plan de Estudios* y a través de él, *fortalecer la formación de los estudiantes*. Dicho proyecto constituye la segunda fase de una revisión curricular comenzada en 1996.

pertinencia y realizar las modificaciones oportunas, lo cual se realiza a través de Comisiones especialmente creadas para ello e integradas por los docentes del propio bachillerato, quienes además de contar con su experiencia académica han de considerar las participaciones de los diversos sectores que conforman el Colegio.

Enseguida nos detendremos en los ideales expresados a través de los llamados Principios del CCH, los cuales se enfocaban a la formación del pensamiento, crítico y autónomo del estudiante y se manifestaban en tres ejes orientadores fundamentales:

Aprender a conocer. El aprendizaje se refiere tanto a la adquisición de conocimientos codificados y clasificados y al dominio de los instrumentos mismos del saber, como a su aplicación práctica inmediata, de manera que favorezcan la curiosidad intelectual del estudiante y se estimule el sentido crítico que le permita descifrar la realidad, al tiempo que desarrollen la autonomía del juicio. Esto significaría aprender a aprender entrenando la atención, la memoria y el pensamiento para su ejercicio a lo largo de toda la vida. El alumno puede adquirir y manejar conocimientos por iniciativa propia.²⁴

Aprender a hacer. Este precepto se relaciona con que el alumno sea calificado como profesionalista, en el sentido de poder aplicar lo conocido de su área; se

²⁴Villa Lever, Lorenza. *Op. Cit.* p.288

refiere, en primera instancia, a la adquisición de habilidades, lo que supone conocimientos y elementos de métodos diversos y, en consecuencia, determina enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo). El alumno pone en juego sus habilidades, destrezas y aptitudes para resolver situaciones de la vida cotidiana.²⁵

Aprender a ser. Comprende a los dos anteriores. La educación formativa contribuye al desarrollo integral de cada individuo en cuerpo y mente, intelectual, sensibilidad, sentido estético, valores, autonomía y sentido crítico. El alumno muestra su ser enriquecido con valores a lo largo de su vida: valores éticos, cívicos y su sensibilidad humana²⁶. Desde la UNESCO se define como la consideración de uno mismo como responsable principal de la definición de resultados positivos para el futuro, se estimula el conocimiento y la experimentación, se trabaja por la adquisición de valores compartidos universalmente y se desarrolla una identidad y una personalidad propias, es decir, el conocimiento de sí y la autorrealización; además busca la acción responsable y autónoma

Para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético.²⁷

²⁵ *Íbid.*

²⁶ *Íbid.*

²⁷ Delors, Jacques. "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO. 1996

1.2.2. El lugar de la enseñanza de la Filosofía en el currículum del CCH²⁸

La filosofía puede dotar de armas intelectuales o cognitivas para la resolución de problemas, puesto que a lo largo de sus cursos se propicia la reflexión seria y paciente; se atiende a la comprensión y el juicio; se fomenta el diálogo, la discusión y la argumentación. Las asignaturas de filosofía condensan los ideales del Modelo Educativo del Colegio. La contribución disciplinaria se destaca en el hecho de centrarse en el estudiante como sujeto concreto y actuante, se le forma para pensar y no sólo recibir y repetir información, lo cual se sintetiza en los Principios del CCH antes citados: *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender*. A ellos se ha añadido uno más: *aprender a convivir* siguiendo los lineamientos propuestos por la UNESCO en el documento *La educación encierra un tesoro* publicado por la Comisión presidida por Jacques Delors. Tanto el Modelo Educativo como el Programa de Estudios del Colegio se apegan por completo a los lineamientos internacionales recomendados por la UNESCO:

“Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas”.²⁹

pp. 91-103. p 36

²⁸ *Íbid.*

²⁹ *Íbid.* p 34

Particularmente, hemos de destacar el programa actual de Filosofía II (Introducción al pensamiento Ético y Estético), en lo concerniente al área de Ética, en el que se persiguen dos propósitos fundamentales:

“[1] Adquirirá algunos elementos que lo ayuden a fundamentar racionalmente su propia existencia con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.

[2] Reconocerá el ámbito de la ética mediante el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales), para que pueda proponer vías razonables de manera individual y colectiva.”³⁰

La propuesta que se desarrolla en este trabajo de tesis (la enseñanza de la ética a través de dilemas morales en comunidades de indagación), en la medida en que fomenta el desarrollo del juicio moral a través de la argumentación (dar razones) desde una hipotética vivencia personal que fomenta la apropiación de la reflexión filosófica, cumple con los dos propósitos previamente mencionados: el ejercicio del pensamiento crítico y autónomo y el que el estudiante fundamente racionalmente su existencia.

Nuestra propuesta de trabajar a través de dilemas recoge de manera explícita las preguntas enunciadas en la temática del Programa de Filosofía II del CCH: ¿por qué los seres humanos somos sujetos morales? y ¿en qué consiste nuestra dimensión ético-moral?³¹ Proponemos hacer esto a través

³⁰ Programa de Estudio de Filosofía I y II, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico Social, UNAM, México, 2013. p.14

³¹ *Íbid.*

de una de las estrategias sugeridas en dicho programa³² que consiste, mediante la presentación de un texto, en la comprensión de conceptos a través del ejercicio de la reflexión y del debate de dilemas morales, en el contexto de la comunidad de investigación. Con lo anterior se pretende generar un proceso de conocimiento respecto a la diversidad y repercusiones del comportamiento humano, así cómo vincular esto con la propia situación de vida del estudiante, a través de un ejercicio reflexivo de carácter moral personal.³³

³² En referencia a esto el Programa sugiere las siguientes estrategias: “Aplicar técnicas y métodos de comprensión de textos filosóficos, videos y películas, para identificar algunos conceptos de teorías éticas, con el propósito de que el alumno participe en debates con argumentos sobre problemas morales de la sociedad contemporánea y utilice criterios emanados de actividades grupales, para la toma de decisiones en la solución de problemas” Íbid.

³³ En este sentido conviene recordar que el Programa de Filosofía II sugiere que los aprendizajes que se esperan del alumno se den en el tenor de dos orientaciones generales: “[Primero] comprender diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas. [Y segundo] comprender e interpretar algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales” Íbid. pp.14, 15

CAPÍTULO II. Marco Conceptual. De Piaget a Kohlberg y la enseñanza de la ética a partir de Sánchez Vázquez

En este apartado se presenta el desarrollo del marco teórico en el que se sustenta la práctica docente practicada en el **Colegio de Ciencias y Humanidades**. Como parte de los requerimientos de la propia tesis, se exponen brevemente algunos de los principios de la teoría de Jean Piaget, a fin de analizar cómo éstos son retomados por Kohlberg en su fundamentación sobre el desarrollo del juicio moral. Como parte del marco teórico y en un diálogo complementario con la propuesta del filósofo norteamericano, presentaremos las distinciones que propone Sánchez Vázquez entre ética y moral.

2.1 Marco Pedagógico.

2.1.1 Jean Piaget. Semblanza del autor.

Jean William Fritz Piaget nació en la ciudad de Neuchâtel Suiza, el 9 de agosto de 1896. Hizo su licenciatura y doctorado en la Universidad Neuchâtel, en Ciencias Naturales, en el año de 1918, con un trabajo sobre los moluscos del cantón de Valais. Antes de trasladarse a París, en el año de 1919, trabajó en la Universidad de Zúrich, en el campo de la Psicología. Se interesó en el Psicoanálisis y asistió en el año de 1922 al congreso de Psicoanálisis en Berlín.

En el año de 1932 publicó, entre otras, una de sus obras más importantes *El criterio moral en el niño*³⁴; como producto de la investigación permanente realizada por el autor, posteriormente se publicarán títulos como: *Psicología y Pedagogía y Seis estudios de psicología del niño*, cuyas ideas apoyan las propuestas de este trabajo. Piaget falleció el 16 de septiembre de 1980 en la ciudad de Ginebra.

2.1.3 La inteligencia como adaptación al entorno

2.1.2.1 Organización y adaptación

Piaget es reconocido por sus aportaciones en el campo de la pedagogía y en particular por sus investigaciones sobre la inteligencia en la niñez. Lo que en ocasiones se pierde de vista es que su formación disciplinar fue en el campo de la biología y es, desde esta perspectiva, donde se desarrolla su teoría.

Piaget cree que los organismos humanos comparten con los demás organismos dos funciones invariantes: organización y adaptación. La *organización* se refiere a la tendencia del organismo a sistematizar sus procesos en sistemas coherentes. Así, los mamíferos operan por actividades biológicas al azar (por ejemplo sistema respiratorio y digestivo) que regulan todas las funciones biológicas, como el respirar y el comer. Estos sistemas organizados no podrían funcionar bien, sin embargo si no estuvieran *adaptados* a las condiciones del medio en las que vive el mamífero. Por ejemplo, los sistemas digestivos difieren

³⁴Piaget, Jean. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971. 356pp

dependiendo de los alimentos de que puede disponer, el animal en cuestión³⁵.

Desde la perspectiva biológica, Piaget puede afirmar que la especie humana tiene un comportamiento similar al resto de los mamíferos; de ahí que sostenga que en los humanos:

“La función de adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación³⁶”

La asimilación se refiere al modo en que el organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual, en respuesta a las demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo (reestructuración cognitiva).

Estos procesos (asimilación y acomodación) adquieren representación en los grupos de adolescentes, quienes a través de las interacciones e intercambios con sus pares y con otros sujetos, en entornos distintos, se ven sometidos a una constante elaboración de juicios precedidos de cuestionamientos simples, a los que pretenden dar respuesta en este mismo nivel, el de la concreción, y que en una dinámica de diálogo, observación y reconocimiento de los nuevos

³⁵ Richard H. Hersh, Dianan P. Paolitto, Joseph Reimer. *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid, Nicea, 1988, pp.29-30.

³⁶ *Íbid.*

requerimientos del medio trasciende a los niveles de complejidad que le plantea la nueva necesidad de construcción.

2.1.2.2 El desarrollo de estructuras psicológicas que conducen al conocimiento

Los seres humanos, como el resto de los animales, presentan un sistema complejo de integración y adaptación de los estímulos que provienen del mundo exterior con el que interactúan. Piaget sostiene que lo que parece importante de destacar en la formación del razonamiento en el humano es que al recibir los estímulos externos no se limita a su acumulación tal y como los va recibiendo “En vez de esto, la mente <<busca>> organizarse. Busca información relevante del entorno que puede <<usar>> para <<construir>> un sistema de orden que encuentre sentido, y por lo tanto fomenta la interacción con el mundo”.³⁷ De este modo, una comunidad de diálogo constituye una propuesta que promueve el pensamiento complejo, puesto que requiere de un proceso de asimilación de visiones, posturas, y elementos socio-afectivos que de manera individual no habían sido considerados en un primer ejercicio cognitivo; mismos que se vinculan con un planteamiento académico articulado con la realidad en la que el adolescente está inmerso, éste es un proceso de asimilación-acomodación, de acuerdo con lo planteado por Piaget, que tiene como finalidad provocar el desequilibrio para conducirlo al equilibrio cognitivo.

³⁷ *Ibid.*, p.30

2.1.2.3 Piaget y la teoría del desarrollo cognitivo

Los investigadores que estudian el pensamiento del científico suizo coinciden en que, si bien sus aportaciones se reflejan en distintos ámbitos, el “foco principal de la investigación de Piaget se centró en el desarrollo de la inteligencia humana³⁸. El concepto de inteligencia *en desarrollo*³⁹, entendido como los *procesos cognitivos* que subrayan la inteligencia del individuo como un proceso de equilibrio que se da a través de estructuras variables, que son “...las que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio, y un determinado funcionamiento constante que es el que asegura el paso de cualquier estado al siguiente.”⁴⁰

Por lo general, solemos proyectar nuestra forma adulta de pensar en lo que consideramos es la manera en la que los niños razonan. Esta impresión nos confunde ya que esperamos que los infantes respondan a las problemáticas que se les plantean de la misma manera que lo hacemos nosotros, lo cual nos lleva a formular teorías y desarrollar prácticas inadecuadas. Sin embargo, “Piaget describió cómo los modelos de pensamiento que emplean los niños al razonar se *desarrollan* a través del tiempo, de modo que problemas que a una edad parecen insuperables pueden resolverse fácilmente varios años más tarde”⁴¹.

³⁸ Piaget, Jean. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral, 1967. p. 11

³⁹ Para Piaget el desarrollo psíquico consiste esencialmente en una marcha hacia el equilibrio, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.

⁴⁰ Richard H. Hersh. et.al, Op. Cit., p. 13

⁴¹ *Ibid.*, p.14

Para distinguir las funciones y los mecanismos constantes de la conducta del pensamiento, comunes a todas las edades, Piaget analiza que hay estructuras variables, que son progresivas, o "... formas sucesivas de equilibrio, el que marca la diferencia u oposiciones de un nivel a otro de la conducta, desde los comportamientos elementales del recién nacido hasta la adolescencia"⁴²

Es aquí donde encontramos otra de las contribuciones del científico suizo al estudio del desarrollo de la inteligencia, la que se ha definido como "estadios de desarrollo"

Piaget llama estadio de desarrollo a las estructuras psicológicas dadas que son los métodos de organizar la información que se han desarrollado en la vida del niño [...] un estadio descubre las posibilidades cognitivas organizadas y los límites que caracterizan el pensamiento y proceso de sentimiento de un niño en un momento dado de desarrollo⁴³.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto podemos entender, de las investigaciones del biólogo, las características de cada uno de los estadios de desarrollo. "Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes: *sensomotor* (del nacimiento a los 2 años); *pre-operatorio*(de 2 a 7 años); *operaciones concretas*(de 7 a 11 años); y *operaciones formales* (de los 11 en adelante)."⁴⁴

⁴² Íbid.

⁴³ Íbid.

⁴⁴ Íbid., pp.31-32

Si bien la descripción de cada una de estas etapas es importante, su comprensión no es indispensable para entender la relativa a las operaciones formales, pues es la que se ubica en el período de la adolescencia, por lo que nos limitaremos a esta última etapa, la de las operaciones formales: “el desarrollo de las operaciones formales marca un punto decisivo en el desarrollo social, emocional y moral del niño”⁴⁵. En dicha etapa, el adolescente es capaz de acceder a un modelo de pensamiento que trasciende la concreción para abordar el mundo de las abstracciones, con las implicaciones de complejidad que en éstas subyace. Es decir, el adolescente accede a este nivel de desarrollo después de haber logrado los procesos de maduración en las etapas anteriores, pues de acuerdo con el propio autor, la maduración de éstas significa el acceso a las siguientes, mientras este paso no sea concluido no se accederá al siguiente nivel cognitivo, puesto que cada una de ellas colabora para sentar la base de la estructura cognitiva de la etapa subsecuente, fundamentalmente en el terreno de las abstracciones o en la etapa de las operaciones formales o abstractas.

2.1.2.4 El juicio moral del niño.

Después de haber expuesto cómo Piaget estudia a los mamíferos de ahí a los humanos y en particular la formación de la inteligencia en el desarrollo infantil para llegar a la adolescencia, nos detendremos a entender uno de los aspectos de este desarrollo y es el que concierne al juicio moral:

⁴⁵ *Ibid.*, p.38

Piaget lo aborda como un esfuerzo por entender cómo los niños se orientan ante el mundo social. Piaget enfocó su estudio en cómo los niños desarrollan el respeto por las reglas y un sentido de solidaridad con su sociedad; empezó no con reglas morales explícitas, sino con las reglas de los juegos de calle que los niños juegan entre ellos⁴⁶.

El desarrollo moral en la infancia, de acuerdo al científico suizo, se da en paralelo al desarrollo general de la inteligencia; siguiendo las mismas etapas pero con sus propias características: “La primera comprensión de las reglas surge alrededor de los seis años cuando los niños creen que son ‘leyes’ que siempre han estado ahí y no se pueden cambiar, porque son fijas e inmutables”. También concluyó que esta primera etapa termina alrededor de los once años “cuando emerge un nuevo entendimiento. Las reglas se ven ahora como emanando del acuerdo de los que van a jugar, quienes, si quieren, pueden cambiarlas, para salir al paso del cambio de situación.”⁴⁷

En un colectivo donde conviven niños y jóvenes vemos reproducirse dos situaciones paradójicas en los menores de once años. Lo que observamos es la exigencia de un cumplimiento textual, y en cierto sentido compulsivo, de las normas mientras que en “los de once años, que pueden coordinar sus acciones y cooperar ampliamente con los demás, dicen que las reglas se pueden cambiar

⁴⁶ *Íbid.*, p.41

⁴⁷ *Íbid.*

bastante libremente. ¿Es posible que respeten las reglas en un grado menor que los de seis años?”⁴⁸

La explicación que presenta el biólogo de esta situación es la siguiente: en los primeros años el niño identifica las normas con las autoridades que las promueven y las interpretan de una manera rígida, sin la suficiente capacidad para reflexionar sobre ellas. Por esa razón exigen su cumplimiento sin entender que deben ajustarse a las circunstancias para poder responder a las necesidades del colectivo⁴⁹. Esta etapa es superada y encontramos que:

A medida que el niño adquiere mayor experiencia en interacción con otros, particularmente sus compañeros, su comprensión de las reglas cambia. Implicados en faenas comunes, los compañeros se comunican sus intenciones más fácilmente y pueden verse a sí mismos como personas que toman decisiones. Desarrollan un sentimiento de igualdad y una comprensión de que la otra persona, obra y piensa de forma muy parecida a ellos mismos. Este sentido de compartir, basado en la capacidad de coordinar pensamientos y acciones, madura en el concepto moral de cooperación. Las reglas emergen como acuerdos tomados para asegurar que todos actúen de forma parecida. El respeto por las reglas es mutuo en lugar de unilateral: uno respeta porque los demás lo hacen y porque quiere participar igualmente en las actividades conjuntas del grupo⁵⁰.

Lo que podemos observar en el tránsito de una etapa a la otra es que en el primero de los casos hay un acatamiento heterónimo de la regla; se recibe acríticamente y buscando emular la acción de la autoridad se exige su

⁴⁸ *Íbid.*

⁴⁹ *Íbid.*, pp. 42-43

⁵⁰ *Íbid.*, p.43

cumplimiento en su completa textualidad. Mientras que en el segundo nos encontramos con una elaboración que se refleja en una apropiación de la norma lo cual nos ubica ya en la esfera de lo que se define como autonomía. Este movimiento se produce a partir de la interacción que se da en la sociabilización, es decir como un resultado paulatino de la convivencia entre los niños de la misma etapa. Al jugar se establecen reglas lo mismo para organizarse con tiempos y espacios por lo que el aprendizaje no se limita a la transmisión cognitiva de la información, que a partir de prácticas generadas en la interacción, lo cual se traduce en conceptos morales⁵¹.

Este desarrollo implica conocimiento y afecto. Obviamente, si los niños no se sintieran emocionalmente atraídos a jugar con sus compañeros, no habría motivación para desarrollar un nuevo conjunto de relaciones. Pero en el desarrollo, las emociones son también cognitivamente reestructuradas. El respeto en el primer nivel está basado casi completamente en el miedo. Para el segundo nivel, aunque los niños todavía tienen miedo de otra gente, han aprendido a distinguir el respeto del miedo. El respeto se basa ahora en un sentimiento de implicación continua en el sentido de que es justo que todos los que juegan lo hagan con las mismas reglas. Los niños no necesitan ya una autoridad para ajustarse a las reglas de común acuerdo⁵².

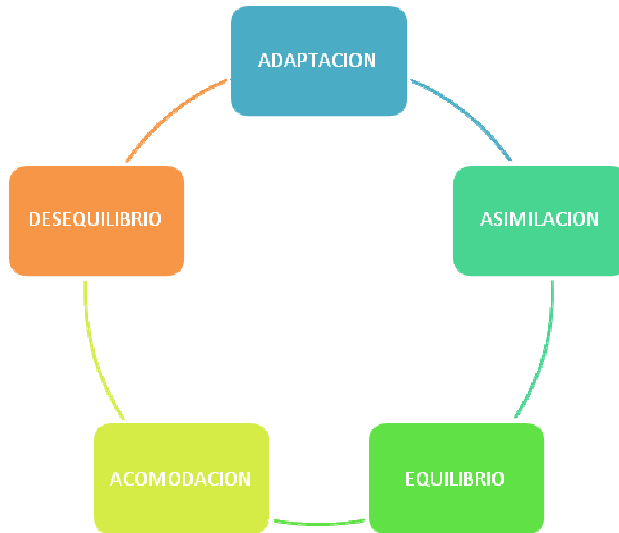
Podríamos esquematizar la propuesta del desarrollo de Piaget con el siguiente cuadro: que el autor describe como:

⁵¹ íbid.

⁵² íbid.

Organización: Disposición del organismo para crear nuevas estructuras cognitivas, de orden superior, cada vez más complejas. En estas disposiciones la nueva información no se incorpora mecánicamente, a las estructuras existentes; más bien dichas estructuras se modifican a partir de las nuevas nociones para integrarse en la estructura cognitiva del individuo⁵³.

Figura 1.- Esquema del desarrollo moral en el niño, según la teoría de Jean Piaget.



Para comprender el desarrollo moral en el niño lo abordaremos de acuerdo al esquema anteriormente expuesto. Como ya hemos explicado que es la *adaptación*, *asimilación* y *acomodación* pasaremos ahora a explicar los conceptos de *desequilibrio* y *equilibrio*. En la primera fase el niño, como ya se ha mencionado recibe la información en forma heterónoma y se proyecta tal como se entiende. Cuando el infante, busca regular el mundo en el que se encuentra, lo hace aplicando las normas en forma irreflexiva y teme las consecuencias que acarrea su incumplimiento. Conforme va creciendo e interactuando con sus pares

⁵³ íbid.

y va desarrollando diversas actividades descubre que esta situación no satisface a las nuevas situaciones que se presentan y surge en él un *desequilibrio*.

Lo que nos dice Piaget es que una de las cualidades de la inteligencia es la de la adaptación la cual define de la siguiente manera: “ajustes e intercambios del organismo al medio en que se desenvuelve, presentando influencias bidireccionales que se traducen en la producción de modificaciones en ambos, para conseguir el equilibrio”⁵⁴. Al equilibrar la información recibida en forma heterónoma para responder a las nuevas circunstancias producto de su interacción con el mundo y con el prójimo por medio de la inteligencia, el niño pasa al desarrollo de su autonomía como parte fundamental de su juicio moral.

En este sentido es clave el concepto de cognición distribuida, lo que construimos desde niños es negociado con otros y distribuido entre ellos. Llegar a saber algo es a la vez una acción distribuida y mediada. La acción situada se concibe dentro de un continuo cultural”.⁵⁵

Para el adolescente hay una fuerte vinculación entre la moralidad humana y las reglas, social y culturalmente aceptadas. Al estudiar como niños y niñas se relacionan y comprenden las reglas, Piaget constata la existencia de un posible camino psicogenético en el desarrollo de la moralidad que iniciaría con la anomia pasaría por la heteronomía, para llegar a la autonomía; lo que significa que el sujeto sabe que existen las reglas para

⁵⁴ *Íbid.*, p.29

⁵⁵ *Íbid.* , p.30

convivir en sociedad pero su origen se halla en él mismo, como sugiere el prefijo auto.

La autonomía moral presupone una capacidad racional del sujeto que le permite comprender las contradicciones de su propio pensamiento, y también comparar sus ideas y valores con los de otras personas, estableciendo criterios de justicia e igualdad, que muchas veces le llevarán a oponerse a la autoridad y a las tradiciones culturales de la sociedad para decidir entre lo que considera correcto y lo que considera equivocado.

De este modo el adolescente entra en tensión con los sistemas culturales y en ellos mismos encuentra las contradicciones y referencias necesarias para abordar las explicaciones, que no siempre se traducen en soluciones.

De este modo el sujeto autónomo no es egocéntrico y es aquel que juzga y actúa racionalmente, considerando, al mismo tiempo los derechos de los otros y los suyos propios, basándose en principios de justicia.⁵⁶

2.2. Marco Teórico Filosófico. Laurence Kohlberg y los dilemas morales

2.2.1 Semblanza del pensador

⁵⁶ Ulisses, Araujo F. La construcción del juicio moral infantil y el ambiente escolar cooperativo. Revista electrónica Educar No. 26 Universidad Estadual de Campinas Faculdade de educação. Departamento de Psicologia educacional, Brasil 2000. pp.153-154.

Lawrence Kohlberg nació el 25 de octubre de 1927 en Estados Unidos donde estudió Psicología en la ciudad de Chicago y más tarde realizó su doctorado en filosofía en la misma universidad obteniendo su título en el año de 1958 con un trabajo acerca del desarrollo del juicio moral. Kohlberg constituye una de las fuentes de investigación y producción, sobre el tema del desarrollo moral, más basta e interesante. Sus principales ideas en torno al campo, pueden consultarse en obras como: *La atmósfera moral en la escuela* (1986) y *Psicología del desarrollo moral* (1992); ambas obras contribuyen a la comprensión del proceso de desarrollo moral, desde la infancia hasta la adolescencia, y su constitución y evolución hacia la conciencia moral.

Su desempeño profesional como docente lo realizó en las universidades de Chicago, Yale y Harvard. Falleció el 19 de enero de 1987.

2.2.2 De Piaget a Kohlberg

La aportación de Kohlberg a la ética, en tanto desarrollo del juicio moral, fue la integración de las enseñanzas pedagógicas de Piaget en el campo de la filosofía, ya que para este pensador la enseñanza moral debía tomar en cuenta el desarrollo de la conciencia en el ser humano. De esta manera consiguió integrar los estudios psicológicos con las propuestas éticas de Emmanuel Kant sobre la autonomía y la conciencia crítica. Su obra más importante y en la que nos basamos para esta investigación se titula *Desarrollo del Juicio Moral*⁵⁷.

⁵⁷ Laurence Kohlberg, F. Clark Power y Ann Higgins. *La Educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa, 1997, 355p.

2.2.3 La enseñanza moral a partir del desarrollo del juicio moral

La contribución de Kohlberg se encuentra en la enseñanza moral y como ya hemos dicho abrevia de los descubrimientos de Piaget. Su investigación recoge lo que anteriormente vimos en el desarrollo del juicio moral del niño cuando se da el tránsito de la primera fase donde se proyecta lo recibido de forma heterónoma a la de la elaboración de una reflexión de carácter autónomo. Este tránsito, se produce a partir del desequilibrio en la conciencia del niño cuando va descubriendo que las normas que comprendía en forma textual no le permiten resolver los problemas que van surgiendo en su convivencia cotidiana.

El filósofo norteamericano amplía este hallazgo y lo traslada al campo de la pedagogía y propone reproducir en forma controlada aquello que Piaget define como desequilibrio cognitivo, es aquí donde surge la idea de utilizar dilemas morales hipotéticos.⁵⁸

2.2.4 Justificación de la utilización de dilemas hipotéticos

Kohlberg considera que la enseñanza del desarrollo del juicio moral se debe tomar en cuenta el estado emocional de los jóvenes, su estructura afectiva así como las

⁵⁸ Ibid., pp. 42-43. Piaget sostenía que la cooperación era necesaria para la autonomía. Al analizar como desarrollaban los niños su comprensión del juego observó que adquirirían una nueva concepción de las reglas cuando las aplicaban de una manera cooperativa. Aprendían que las reglas no dependían de la orden de una autoridad externa e inescrutable, sino del acuerdo mutuo entre iguales. Mediante la discusión los niños pueden comparar sus puntos de vista con otros y lograr un consenso razonable. La heteronimia por otra parte, depende de una relación de coerción unilateral, en la medida en que los niños experimentan las normas como impuestas desde el exterior quedan encerradas en los límites del egocentrismo y subjetividad. Piaget pensaba que en tanto los niños están constreñidos por las relaciones heterónomas son egos, pero no “yoes” o personalidades reales. La personalidad se construye mediante relaciones de respeto mutuo, el yo autónomo es un yo social.

situaciones familiares y sociales que cada uno de ellos enfrenta, por esta razón es de suma importancia controlar la situación dónde se van a presentar los dilemas. Desde la mirada del autor un dilema es la presentación de una situación que debe ser abordada desde dos posturas distintas y contrarias; persigue como finalidad educativa contribuir al anclaje y ensamble del desarrollo de las habilidades cognitivas, en la misma trayectoria del desarrollo del juicio moral; y permite determinar el grado de desarrollo del juicio moral de las personas en función de las habilidades argumentativas mostradas por el estudiante, a mayor argumentación- razonada, mayor desarrollo del juicio moral en función de la maduración de las etapas cognitivas.

A partir de las teorías de Piaget, Kohlberg se reconoce que en distintas edades se van a encontrar distintos niveles de respuesta a los problemas que se plantea. Esta consideración se suma a lo anteriormente expuesto para justificar una exposición hipotética en lugar de someter a los jóvenes a situaciones reales donde sus emociones y afectos pueden desviarlos de una reflexión crítica donde se desarrolle adecuadamente su juicio moral.

“Creemos que hay una universalmente válida forma de proceso de pensamiento moral racional que todas las personas podrían articular, asumiendo unas condiciones sociales y culturales adecuadas al desarrollo de estadio moral cognitivo. Creemos que la ontogénesis hacia esta forma de pensamiento moral racional se da en todas las culturas, en la misma invariante y escalonada secuencia”⁵⁹. Es decir el desarrollo del juicio moral en el adolescente no puede ni

⁵⁹Kohlberg, L. *Psicología del desarrollo moral*; Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, p 55

debe responder a un sentido de estandarización, de principios y procesos, puesto que la cultura alude a las construcciones contextuales y del entorno de los sujetos que lo concibe y lo explica desde su pertenencia e interacción con la misma, en una relación de carácter bidireccional que implica la presencia de contradicciones, mismas que se configuran y adquieren representatividad para el sujeto a partir de la trayectoria y las representaciones que le presenta el propio contexto, la cultura y los andamiajes que el propio sujeto establece a fin de dilucidar y sustentar sus propias elecciones basadas en una argumentación axiológica reflexivas .

2.2.5 Características de los dilemas hipotéticos que se utilizan en la enseñanza de la moral

Un dilema moral debe responder a las inquietudes del colectivo donde se presenta; debe ser significativo y apelar a situaciones que le son cercanas. Si los participantes son jóvenes los problemas hipotéticos no deben alejarse de aquello que es importante para ellos. Debe también estar elaborado en un lenguaje que le sea conocido y describir ambientes que les son cercanos; si viven en el campo es apropiado reproducir situaciones de ese entorno y si viven en la ciudad presentar más bien problemas que se dan en estos lugares. Otro elemento fundamental es asegurarnos de que el dilema es de carácter moral y no de otra naturaleza política, religiosa, o familiar; es decir, que lo que lo defina se enmarque en lo que

consideramos bueno o malo a partir del ejercicio de la libre elección. Para que esto sea posible debemos ser muy cuidadosos y establecer con toda claridad que no hay “escapatoria” y que como producto de la decisión de cualquiera de las alternativas habrá una repercusión de las que se tendrán que hacer responsables. Para ejemplificar esto último podemos recuperar una de las propuestas de Kohlberg que él mismo definió como El dilema de Heinz:

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que le puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara porque el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le costó hacerla. El pagó \$200 por el material y cobra \$2000 por una pequeña dosis de medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado dinero, pero sólo ha podido reunir unos \$1000, o sea, la mitad de lo que cuesta. Heinz se encuentra con el farmacéutico para decirle que su esposa se está muriendo y le ruega que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico se niega y, ante esto, Heinz, desesperado, piensa atracar la farmacia para robar la medicina”⁶⁰.

El dilema presentado enfrenta a los sujetos a realizar una toma de decisión, en la que es necesario asumir una valoración en términos de relevancia, libertad y consecuencias: el derecho a la vida por encima del derecho a la propiedad, o bien el respeto al derecho de propiedad por encima del derecho a la vida, como un principio fundamental y primigenio de la humanidad. En este sentido, Kohlberg plantea la necesidad de que el sujeto aluda a su propio desarrollo moral en una estructura simple, probablemente intuitiva, por imitación de patrones, y acceda al nivel de complejidad que se establece a través de la elaboración del juicio moral.

⁶⁰José Cantillo, A. Domínguez., S. Encinas, A. Muñoz., F. Navarro, A. Salazar *Dilemas morales un aprendizaje de valores*. Nau Llibres, Valencia,2005, p.39.

Este dilema se desarrollará con mayor amplitud en el capítulo en el que se expone la práctica docente donde se aplicó el dilema

Entendido éste último “como un modo de evaluación prescriptiva de lo bueno y de lo recto”.⁶¹ Es necesario señalar que el juicio moral debe ser considerado como un proceso cognitivo que obliga al sujeto a reflexionar sobre sus propios valores y a organizarlos jerárquicamente, a partir de la perspectiva del otro y la propia. Apuntando a este proceso se entiende la intervención del otro y su confrontación con la perspectiva del sujeto como el elemento mediador entre lo cognitivo y el propio desarrollo moral alcanzado, como producto de las interacciones sociales producidas en los entornos sociales en los que se encuentra inmerso el adolescente: familia, escuela y pares.

Al aplicar el dilema, el joven desarrolla lo que Kohlberg define como un juicio moral, o sea: “...un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos en una jerarquía lógica.”⁶² Los participantes en este ejercicio se ven sometidos en forma simulada y controlada a lo que nos sucede a los individuos en la realidad cuando tenemos que tomar decisiones morales. La manifestación del quehacer pedagógico, según Kohlberg, consiste en la reflexión que hacen todos los participantes de lo que fue surgiendo en sus mentes cuando buscaron posicionarse frente al dilema. De esta manera, en forma práctica pero en un ambiente controlado, los participantes pueden comprender en forma significativa la estructura misma del juicio moral y la forma en la que opera y se trasmite.

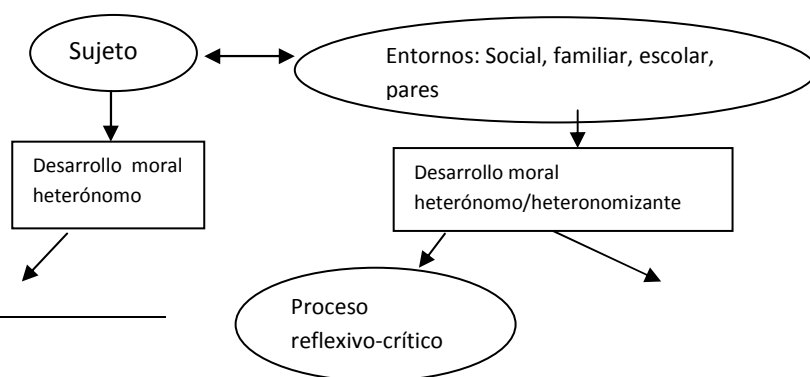
⁶¹Hersh, Reimer y Paolito, en Grimaldo Muchotrigo. La teoría de Kohlberg del juicio Moral desde el Constructivismo. p.327 www.fcctp.usmp.edu.pe/cultura/imagenes/pdf/21_12.pdf. Consultado el 17/09/2014

⁶² Lawrence Kohlberg . et.al, Op. Cit., p.47

“...el ejercicio de la moral no se limita a raros momentos en la vida; es integrante del proceso de pensamiento que empleamos para extraer sentido de los conflictos morales que surgen en la vida diaria”.⁶³

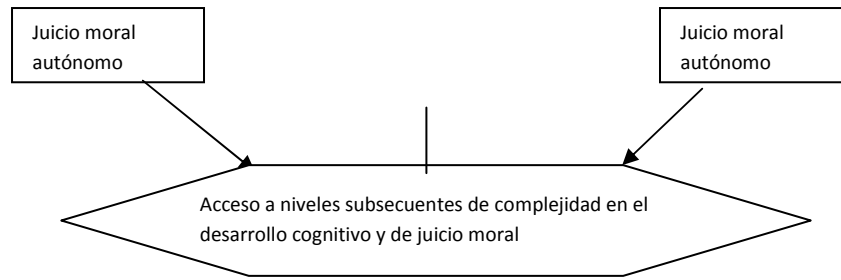
Como uno de los elementos fundamentales de la enseñanza moral, Kohlberg recupera el sentido kantiano del lugar que le asignamos al “otro”. Para que una acción pueda ser considerada como moral debe considerar al otro como un fin y no solamente como un medio. En la aplicación de un dilema moral, es fundamental que el participante asuma un rol que lo lleve a “la capacidad de reaccionar ante el otro como ante alguien, como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro.”⁶⁴ Retomando los elementos que interactúan en un proceso de constructo de saberes, el planteamiento de Kohlberg alude a un proceso bidireccional en el que el sujeto se obliga a recuperar el planteamiento del otro en términos de reconfiguración del desarrollo moral; aún desde la heteronomía del sujeto y el carácter heteronomizante de los entornos, y su paso al siguiente nivel por la incorporación del juicio moral, como se ilustra a continuación:

Figura 2.-Desarrollo del juicio moral en el adolescente, según Kohlberg.



⁶³ Íbid.

⁶⁴ Íbid. p.48



Fuente: elaboración propia a partir de Palomo (1986) y Grimaldo (2006)

2.2.6 Las etapas del desarrollo moral.

Uno de los elementos que aporta Kohlberg, gracias a la aplicación de los dilemas morales antes descritos y siguiendo las investigaciones de Piaget, es el de la diferenciación de las etapas del desarrollo moral, que constituye una aportación importante en términos del desarrollo axiológico del ser, en tanto socialización/interacción. Kohlberg participa positivamente de la visión de Piaget en cuanto al desarrollo de los individuos, como un proceso integrado por el tránsito en distintas etapas. Estas son las mismas para todos los seres humanos, el tránsito de maduración, de acuerdo con ambos autores, se produce de manera sucesiva, puesto que no puede accederse a la etapa de las operaciones concretas, sin haber cubierto el período pre-operacional; lo que implica el cierre de estructuras cognitivas y su interrelación con las subsecuentes en un ciclo madurativo que concluye en el sexto estadio. No obstante la diferencia entre Kohlberg y Piaget en que no todas las etapas de desarrollo del juicio moral surgen del desarrollo biológico, sí están ligadas a las interacciones de los sujetos con los entornos. Desde esta perspectiva, el desarrollo biológico e intelectual es una condición necesaria pero no determinante, ni única, para el desarrollo moral.

Finalmente, señala Kohlberg, no todos los individuos llegan a concluir el desarrollo de las seis etapas del juicio moral, puesto que el ideal es que todas las personas fuésemos autónomos pero no es así.

El tránsito por las etapas del juicio moral es de carácter irreversible en cuanto aprendizaje, pues se fijan las nociones morales y son objeto de reestructuración por parte del sujeto; pero no de des-aprendizaje. En estos trayectos se van incorporando nuevas nociones, valores y principios; es decir, nuevas estructuras de conocimiento. Estas estructuras son solidarias y se retroalimentan entre sí provocando el proceso de maduración del desarrollo del juicio moral, que se representa de la siguiente manera:

Tabla 1 Etapas del desarrollo moral según Kohlberg

Nivel	Estadio
<p>Primer nivel:</p> <p>Moral preconvencional</p> <p>Se representan las normas por las consecuencias que pueden tener (premio o castigo) o por el poder físico de los que las establecen. Estamos en un nivel de premoralidad en el que la conducta del sujeto está muy determinada por presiones culturales.</p>	<p><i>Estadio 1: Obediencia</i></p> <p>Lo correcto es obedecer para evitar el castigo.</p> <p>Perspectiva social: egocéntrica. El individuo no es capaz de ponerse en lugar de otro, ni de reconocer puntos de vista diferentes de los suyos.</p> <p><i>Estadio 2: Pragmatismo</i></p> <p>Lo correcto es buscar los propios intereses, aceptando que los otros tienen derecho a hacer lo mismo</p> <p>Perspectiva social: intercambio, “tanto me das, tanto te doy”. Se trata de una postura individualista, consciente de que todos tienen sus propios intereses y que pueden entrar en conflicto.</p>

Segundo Nivel

Moral convencional

Hay que respetar las normas impuestas por el grupo al que se pertenece. El sujeto intenta cumplir su propio rol: ser buen hijo, hermano, amigo, etc., respondiendo a lo que los demás esperan de él. Es importante cumplir con el orden establecido (orden convencional).

Estadio 3: Concordancia

Lo correcto es lo que los demás aprueban. El sujeto pretende concordar con el modelo (ser buen chico). Se busca una acomodación con los modelos colectivos.

Perspectiva social: aplicación de la “Regla de oro concreta” (compórtate con los demás como quieras que se comporten contigo)

Estadio 4: Ley y orden

El pensamiento moral se basa en el respeto a la ley y el orden sociales. La acción correcta es la que contribuye al mantenimiento de la sociedad, grupo, clase, etc. Las normas se definen de forma ya más abstracta que en el estadio 3.

Perspectiva social: punto de vista colectivo por encima de intereses individuales.

<p>Tercer nivel:</p> <p>Moral post-convencional Se apela a valores y principios de validez universal, considerándose moralmente correcta la acción que está de acuerdo con estos principios.</p>	<p><i>Estadio 5: Consenso social</i> El pensamiento moral se basa en el reconocimiento del contrato social como pacto que recoge y defiende los derechos humanos universales. Perspectiva social: considera las leyes y normas como fruto de un consenso que tiene como fin el bien de la humanidad.</p> <p><i>Estadio 6: Principios universales</i> El pensamiento moral se basa en principios universales (dignidad de la persona, valor de la vida, solidaridad, tolerancia, etc.) fruto de una elección personal y de un razonamiento autónomo. Se reconoce el valor del contrato social para garantizar los derechos de todos los ciudadanos; pero si fallan las leyes, se debe actuar según los principios morales de cada uno. Perspectiva social: alcanza su máxima amplitud pues abarca a toda la especie humana. Y distingue las exigencias morales universales de las exigencias sociales o egocéntricas.</p>
---	--

Fuente: Hersch, et. al. Tomado de Kohlberg, L. "Moral stages and moralization: the cognitive development approach" en *Moral development and behavior: Theory research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York, 1976pp.34-35.

El cuadro presentado tiene como intención representar los procesos de desarrollo del juicio moral y la retroalimentación entre las etapas que lo conforman, y que dan sentido a la tesis de que el aprendizaje es irreversible. “los estadios son descripciones de puntos de descanso ideales (equilibrios) en los caminos del desarrollo”⁶⁵. Lo que significa que, de acuerdo con el autor, las personas atraviesan por las etapas haciendo uso de más de un estadio de razonamiento, de tal forma que aquello sobre lo que se razonó constituye al mismo tiempo un proceso de ajuste, desequilibrio y equilibrio.

⁶⁵ Hersch., et.al., Op.Cit, p. 54

2.3 La enseñanza de la ética a partir de Sánchez Vázquez

2.3.1 Semblanza del autor⁶⁶

Adolfo Sánchez Vázquez nació en Algeciras, provincia de Cádiz, España, el 17 de septiembre de 1915. Vivió en Málaga entre 1925 y 1937, donde estudió su bachillerato y magisterio. En 1935 inició sus estudios de filosofía y letras en Madrid, en esa época dirigió la revista *Sur*, estuvo al frente de la revista *línea* y escribió su poemario *el pulso ardiendo*.

Durante la guerra civil española, que inició en 1936, combatió del lado de los republicanos, en esa época se hizo cargo del diario *ahora* y de las publicaciones *pasaremos y acero*. Combatió en la batalla del Ebro; al final de la guerra logró escapar y llegar a París, se embarcó en el *Sinaia* y se trasladó a México como refugiado; ya en este país, hizo su maestría en letras españolas y su doctorado en filosofía. En 1959 fue nombrado profesor de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Sus posturas filosóficas se podrían definir como las de un marxismo heterodoxo. En el año de 1976, tras la muerte de Franco, regresó a Madrid dónde recibió un homenaje. Falleció en el año de 2011 dejando una extensa obra entre las que nos encontramos con textos como *Filosofía de la Praxis* (1967); *Ética* (1969); *Del socialismo científico al socialismo utópico* (1975); *Sobre filosofía y marxismo* (1983); *Filosofía y circunstancias* (1997); *A tiempo y destiempo* (2003) y *Una trayectoria intelectual comprometida* (2006).

⁶⁶María Dolores Gutiérrez Nava (comp.) Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez México, FCE, 2007.

2.3.2 Problemas morales y problemas éticos

El programa oficial de estudios de Introducción al Pensamiento Ético y Estético del CCH, está regido por tres propósitos; el primero de ellos está encaminado a la “fundamentación racional de la propia existencia del estudiante, con el fin de que asuma y actúe de manera autónoma y responsable, al vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social.”⁶⁷ Para lograr este propósito, se retoma el planteamiento de Sánchez Vázquez, por su relación con el desarrollo del juicio moral de Kohlberg -en cuanto al planteamiento de problemas morales y éticos-, puesto que el planteamiento del primero implica en sí una vivencia de la toma de decisiones a través de la asunción de una postura en torno al dilema ético planteado.

Sánchez Vázquez da la pauta para entender cómo, cuando el estudiante formula juicios, emplea argumentos y justifica sus decisiones, se encuentra en el terreno de la práctica moral, y sólo cuando reflexiona sobre esa práctica aborda el terreno de la teoría moral, que adquiere significaciones susceptibles de estructuración y reestructuración. Es a partir de la práctica moral del sujeto, de las interacciones sociales y de la reflexión que estos dos procesos provocan, lo que para Kohlberg significa el desarrollo del juicio moral en alguna de las etapas, en un proceso cíclico.

⁶⁷ Programa de estudios de Filosofía I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades p. 14

Lo anterior constituye el proceso de constructo del desarrollo moral a través de la vivencia del estudiante, vinculada a la teoría, vía la reflexión, momento ineludible en la construcción de los aprendizajes y la significación de los saberes práctico-teóricos. “no hay mejor manera de construir que viviendo el proceso.”⁶⁸

Por todo lo hasta aquí expuesto es que se recomienda el uso de la caracterización de los dilemas morales de Kohlberg como recurso formativo que incide en el desarrollo moral del estudiante; ya que permite al profesor conducirlos al entendimiento de la distinción entre lo ético y lo moral, como lo plantea Sánchez Vázquez, tal como se presenta a continuación:

Tabla 2.-Problemas morales y problemas éticos.

<p>Problemas morales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los individuos recurren a normas(morales), realizan actos, formulan juicios y emplean argumentos o dan razones para justificar sus decisiones -El comportamiento práctico moral las normas son aceptadas íntimamente y reconocidas como obligatorias de acuerdo con ellas los individuos reconocen que tienen que actuar en una u otra dirección. <p>El hombre se comporta moralmente (Actos) fruto de una decisión reflexiva y por tanto no puramente espontánea y natural</p> <ul style="list-style-type: none"> -Los individuos emiten juicios con los que los actos morales son aprobados o desaprobados (juicios morales). <p>Tanto los actos morales como los juicios morales presuponen unas normas que señalan</p>	<p>Problemas éticos</p> <p>Al reflexionar sobre el comportamiento práctico se pasa de la práctica moral a la teoría moral y de la moral vivida a la moral reflexiva.</p> <p>Problemas teórico-morales o éticos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Se caracterizan por su generalidad <p>En cambio, definir qué es lo bueno no es un problema moral que le corresponda resolver a un individuo con respecto a cada caso en particular, sino un problema general de carácter teórico que le toca resolver al investigador de la moral. Es decir al ético.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Trata de definir los rasgos esenciales del comportamiento moral, y diferenciarlos de otros actos de conducta humana, como la religión, la política y el derecho. <p>El problema de la esencia del acto moral nos</p>
--	--

⁶⁸ Carretero Mario “Constructivismo y Educación Madrid Morata

<p>lo que se debe hacer</p> <p>-En la vida diaria nos encontramos ante problemas prácticos morales y para resolverlos los individuos recurren a normas, realizan determinados actos, formulan juicios y emplean argumentos para justificar sus decisiones.</p> <p>- Los actos morales son conductas efectivas tanto de individuos como de grupos sociales (hombre como ser social), cambios de una época a otra y de una sociedad a otra.</p> <p>- Se dice que los hombres actúan moralmente cuando se enfrentan a ciertos problemas en sus relaciones mutuas, toman decisiones y realizan ciertos actos para resolverlos y a la vez juzgan o valoran de un modo u otro esas decisiones y esos actos</p> <p>El problema de qué hacer en cada situación concreta es un problema de la moral práctica</p> <p>-Decidir y obrar en una situación concreta es un problema práctico moral</p> <p>En su comportamiento moral práctico los hombres no sólo realizan determinados actos, sino que además los juzgan y valoran, es decir formulan juicios de aprobación o desaprobación y se someten libremente a ciertas normas o reglas de acción</p> <p>La realidad moral varía históricamente, con ella sus principios y normas.</p>	<p>remite al problema de la responsabilidad. Sólo cabe hablar del comportamiento moral cuando el sujeto que así se comporta es responsable de sus actos, es decir que ha podido elegir entre dos o más alternativas</p> <p>-El problema de la libertad de la voluntad es inseparable de la responsabilidad.</p> <p>Pero investigar el modo como se relacionan la responsabilidad moral con la libertad y el determinismo al que se hayan sujetos nuestros actos es un problema teórico cuyo estudio corresponde a la ética.</p> <p>Problemas éticos son también la obligatoriedad moral: naturaleza y fundamentos de la conducta moral en cuanto a la conducta debida; así como el de la realización moral, no sólo como empresa individual sino como empresa colectiva.</p> <p>-La tarea de la ética es, como la de toda teoría: explicar, esclarecer o investigar una realidad dada, estableciendo los conceptos correspondientes y sus relaciones.</p> <p>La ética es teoría, investigación o explicación de un tipo de experiencia humana, o forma de comportamiento de los hombres, el de la moral, considerando en su totalidad la diversidad y variedad. Estudia una forma de conducta humana que los hombres consideran valiosa, además de obligatoria y debida. -La ética-, debe dar cuenta de un comportamiento real y efectivo de los hombres,</p>
--	---

Fuente: Elaboración grupal en práctica de aplicación didáctica, a partir de Kohlberg y Adolfo Sánchez Vázquez. Semestre 2013-I. Colegio de Ciencias y Humanidades, plantel Naucalpan.

El trabajo de los estudiantes realizado bajo estas premisas, permite que el aprendizaje sea representativo de lo vivido, argumentado y fundamentado, pues la toma de cualquier decisión, en la comunidad de diálogo, requiere necesariamente de la argumentación como recurso, la toma de postura como elemento de decisión y la fundamentación que consolida dicho proceso. Por tanto es posible que el estudiante no sólo aborde la moral y la ética sino que las signifique desde la experiencia y la relación consigo y con los demás, lo que conduce a un aprendizaje irreversible como lo plantea Kohlberg.

Este proceso confluye en el proceso de desarrollo del sujeto en su tránsito de vida hacia la adultez, desde la adolescencia y sus contradicciones, tema que abordaremos a continuación.

Capítulo 3. Análisis psicopedagógico del adolescente.

3.1 Adolescencia

El adolescente que se encuentra cursando el bachillerato es un sujeto que se constituye y se integra a las aulas y a los grupos de pares, generalmente entre los catorce y los dieciocho años de edad, que comparte la vivencia de una serie de contradicciones, pérdidas y transformaciones fisiológicas, biológicas, cognitivas y psico-sexuales.

Aberastury y Knobel abordan este período de la vida considerándolo como “un fenómeno específico dentro de toda la historia del desarrollo del ser humano, y por otra parte [pretenden] estudiar su expresión circunstancial de tipo geográfico y temporal histórico-social”⁶⁹, es decir la expresión contextual en la que se ubica el joven.

Ésta etapa, de acuerdo con los mismos autores, se caracteriza por la presencia de una serie de desequilibrios que se manifiestan a través de distintos comportamientos y expresiones conductuales, que finalmente confluyen en la construcción de la identidad, que para Erickson⁷⁰ constituye un devenir vital, es decir la construcción de la identidad que concluye hasta la muerte.

La docencia con estudiantes de bachillerato implica el conocimiento de la propia etapa por la que atraviesan. Si bien no puede exigirse al docente el

⁶⁹A. Aberastury y M. Knobel. *Adolescencia Normal. Un enfoque psicoanalítico*. México, Paidós Educador, 1988.

⁷⁰ Erickson, Erik. *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós, 1968.

conocimiento que tendría un especialista en el área, como el psicólogo o el psicopedagogo, también es cierto que no basta un conocimiento superficial; más bien se trata de una conciencia de las incertidumbres, pérdidas y temores que circundan su propio vivir.

3.1.1 Los cambios fisiológicos del adolescente.

Entendida como una etapa de transición entre la infancia y la adultez, la adolescencia se caracteriza por una serie de cambios físicos, biológicos y hormonales conocidos como las transformaciones fisiológicas; este proceso inicia con la pubertad o pubescencia, en la que se presentan un rápido aumento de talla y peso, la aparición de las funciones reproductivas, a través de la maduración del aparato reproductor, el cambio de la voz, que se hace más grave, en los varones; el crecimiento de las mamas y ensanchamiento de caderas por la acumulación de grasa en las mujeres, la aparición de vello púbico en triángulo natural en las mujeres (triángulo invertido en los varones); el ensanchamiento de espaldas y aumento de la musculatura en ellos; las mujeres presentan su primera menarquía y los varones, la primera polución, es decir la presencia de espermatozoides en la orina, aunque es menos representativa que la imagen de la menstruación (la presencia de sangre en el mismo fluido), ambos fenómenos no sólo indican la maduración de los órganos sexuales, sino la capacidad reproductiva de los jóvenes. De acuerdo con el diccionario *The Teen Development*, las mujeres ingresan primero en esta etapa y los varones lo harán algún tiempo después, ellas ingresan a los doce y ellos a los 14⁷¹, aunque cabe mencionar que de acuerdo con Margaret Mead,

⁷¹ The Teen Development Dictionary Massachusetts University USA 2009. P 89

estas edades no son fijas ni invariables, puesto que dependen de características de orden racial, geográfico, alimenticio y social, entre otras.

A partir de que los púberes transitan a la adolescencia, vía la maduración reproductiva, se presentan algunos cambios que si bien no son tan notorios si son representativos: el crecimiento ligero de la cabeza, y la presencia de un cambio en las facies, es decir desarrollan los rasgos faciales de un adulto, el crecimiento de la nariz y las orejas es poco simétrico con el resto de la cara, aparecen las muelas del juicio, surge el reforzamiento mandibular, sobre todo en los hombres, y por efecto de los andrógenos el crecimiento del cartílago tiroides; es importante señalar que los rasgos de definición sexual fisiológica se producen por la secreción hormonal: testosterona en el caso de los hombres y progesterona en el de las mujeres. Los efectos que producen dichas secreciones, están estrechamente relacionados con el crecimiento ya mencionado, la aparición de vello facial en los varones, y acné en ambos, producido igualmente por altas concentraciones de secreción hormonal.

Finalmente, es importante señalar que la maduración sexual y reproductiva, no implica, en modo alguno, la maduración psicológica para asumir la paternidad.

3.1.2 Los cambios psicológicos en la adolescencia

De acuerdo con Aberastury, el proceso de transición a la adultez produce generalmente la búsqueda de la construcción de la identidad, que implica además como primer paso el desprendimiento, entendido también como la separatividad del

objeto parental. Para la autora la adolescencia está configurada a partir de la presencia del desequilibrio y la inestabilidad extrema; elementos que dan forma a lo que ha dado en llamar el “síndrome normal de la adolescencia” que es al mismo tiempo perturbado y perturbador, desde el mundo de los adultos, pero absolutamente necesario para el adolescente, que se encuentra en el momento de plena construcción de su identidad.

Con este fin, no consciente, el adolescente debe enfrentar el mundo adulto, con el desconocimiento del mismo y sin contar con ningún elemento que propicie su incorporación al mismo; adicionalmente, debe enfrentar el desprendimiento del mundo infantil, en el que se desenvolvía con la seguridad y comodidad que le propiciaba pertenecer a un mundo en el que dependía emocional y físicamente de las figuras adultas parentales, con necesidades satisfechas y roles claramente definidos. En este trayecto, Aberastury señala que el adolescente enfrenta tres duelos.

- a. El duelo de la genitalidad infantil: referido específicamente a las transformaciones fisiológicas, abordadas en el apartado anterior, pero que adquieren significaciones en la psique del joven al darse cuenta de que ha perdido la corporalidad infantil, como una evolución impuesta no electiva, frente a la que no le queda más remedio que ser un espectador, puesto que se trata de un proceso que sale de su control provocándole el dolor de la pérdida de la identidad infantil que proporcionaba seguridad y protección.⁷²

⁷² Aberastury, A. Op. Cit., p. 65.

- b. El duelo por el rol y la identidad infantiles, que lo obliga a una renuncia a la dependencia de los padres y a aceptar y asumir responsabilidades que desconoce en la forma y en el fondo.
- c. El duelo de los padres de la infancia, protectores y proveedores, a quienes trata de retener en imagen y acción, es decir busca el refugio y la protección, otorgados con anterioridad y de los que hoy se ve desprovisto, esta situación se complica pues los padres asumen nuevas actitudes y demandas, pues al reconocer su propio proceso de envejecimiento surgen las preocupaciones hacia el proceso de maduración de los hijos.

Cada uno de estos duelos constituye un proceso integrado por tres etapas de desarrollo: Negación, proyección e introyección, que se integran como los mecanismos que proporcionan al adolescente la defensa y protección necesaria, para integrar el punto de partida, en el proceso de desarrollo. Al mismo tiempo, los duelos desencadenan un proceso psicodinámico sumamente complejo del duelo normal y “adquiere fugazmente la característica del duelo patológico”

Esta situación del adolescente frente a su propia realización evolutiva, y que está basada, siguiendo el planteamiento de la propia autora, en las relaciones interpersonales vividas en la infancia, a la que debe abandonar, lo conducen a los períodos de inestabilidad y crisis que lo definen y lo constituyen como una persona compleja. El síndrome de la adolescencia normal, como lo llama la autora, es necesariamente producto de las interacciones con el medio ambiente, y quienes lo conforman en el entorno inmediato se identifican con claridad a los padres, y en los entornos mediatos a las figuras de autoridad y los pares, quienes constituirán,

obligadamente, el punto referencial de comparación y comunicación sobre las angustias propias y ajenas.

Estas comparaciones y comunicaciones ponen al adolescente justamente como blanco de la proyectividad que sobre él ejercen los padres, los amigos, los maestros y, en general, los objetos parentales; en resumen, es un depósito de vulnerabilidad, que se siente incapaz de solucionar los problemas de todos, pero que vive como obligado a la solidaridad y defensa de sus pares.

En esta tendencia de incorporación al mundo de los pares, el adolescente busca las soluciones teóricas a los problemas que enfrentará en el futuro: la paternidad, la libertad, el matrimonio, su elección profesional, el trabajo, el dinero, la filosofía, la política y la religión, entre otros temas que lo ocupan y le preocupan: en este escenario de incertidumbre forma un sistema de teorías, de ideas y un programa al cual asirse; este sistema, al mismo tiempo, se traduce también en la vía de descarga para la angustia e intranquilidad provocadas por las ambivalencias emocionales y cognitivas que vive en el segundo ámbito más importante en su desarrollo, la escuela, que es el siguiente punto a desarrollar.

3.2 El adolescente en la escuela.

Los espacios escolares del bachillerato, constituyen el escenario de interacción entre los actores que le dan sentido y forma a través de su participación en el proceso educativo: el docente y los alumnos. Cada uno de ellos aporta lo que tiene y vive de manera distinta durante su actuación en el escenario educativo,

dándoles las significaciones de acuerdo a la representatividad que dichas actuaciones le aportan en términos de significados.

En el acercamiento a la diversidad y complejidad escolar, la interpretación de las actuaciones y los discursos de quienes viven la experiencia educativa cotidianamente, desde el aula, representa un aprendizaje diferente para quienes intervienen en dicho proceso. De este modo, siguiendo el planteamiento de González Cano en torno al pensamiento de Lipman, se establece que los adolescentes se apropian del espacio escolar como un espacio de convergencia-divergencia en el que se produce un proceso de interacción de saberes mediado por un docente experto (preferentemente), no sólo en el conocimiento y manejo del contenido, sino en la conducción del estudiante hacia un proceso reflexivo, en el que se propicia el conocimiento y el reconocimiento de los aciertos, los errores y la naturaleza de las decisiones asumidas en torno al saber. Así, el aula se transforma en “el espacio propicio para razonar, investigar, autoevaluarse, hasta convertirse en una comunidad que explora los temas sin dejar de corregirse a sí misma”,⁷³ en este sentido y desde este escenario, la voz y el pensamiento del adolescente se configuran en los elementos centrales del proceso educativo, pues el espacio áulico se transforma en un lugar de interacción no sólo afectiva y lúdica, sino de libertad en la expresión y manifestación de sus necesidades e intenciones.

Es aquí donde el adolescente apuesta a la búsqueda de significados en cuanto a los contenidos presentados por el docente y la vinculación con su propia

⁷³ Lipman, citado por Enrique Alejandro González Cano . “El lugar de las preguntas en el pensamiento de Lipman” en Eduardo Harada *La filosofía de Matthew Lipman y la educación: Perspectivas desde México*. México, UNAM, 2012, p. 125

existencia. El estudiante de bachillerato tiene el deseo de construir su propio acontecer vital a partir, sustancialmente de sus propias experiencias, mismas que adquieren significado cuando se explican desde lo que el joven es, reflexiona y desea.

No obstante que hemos estado revisando la aplicación en el aula de una propuesta diferente para el trabajo docente con los contenidos del área de filosofía en el bachillerato, está muy arraigado y persiste el predominio de un modelo de interacción educativa, apegado a la tradición positivo-conductista que despoja a los actores de estas posibilidades formativas y de crecimiento al recurrir a la normalización de contenidos y formas de regulación académica, apegadas al deber-ser institucional más que a la satisfacción de las necesidades formativas de los actores: “Se trata de una práctica o actividad metódica que no posee como foco de su atención el incentivar la creatividad del intelecto y puede ser descrita como aquella acostumbrada, habitual, tradicional e irreflexiva. Aunque este ejercicio de enseñanza se efectúe mediante un método o procedimiento sistemático, carece de una intencionalidad explícita para conducir a los estudiantes a la investigación. A la práctica estándar o normal se opone la práctica crítica, por cuanto aquélla ubica fuera de su espectro la promoción de la actividad de indagación y asume que ésta es propia del científico y no del estudiante”.⁷⁴

⁷⁴ Alejandra Velázquez Zaragoza y Guadalupe Durán Pérez. *Del paradigma estándar al paradigma reflexivo en La filosofía de Mttthewn Lipman y la educación: perspectiva desde México*. En prensa, México, s.f., p. 91.

Se pretende, desde la perspectiva del presente trabajo, recuperar la acción reflexiva dejando de lado la mirada fija en el vacío del aprendiz mientras simula prestar atención y aprender una serie de contenidos lejanos a sí mismo y a sus pares.

Capítulo 4. La comunidad de diálogo (Lipman), el escenario pedagógico para el desarrollo del diálogo reflexivo y el pensamiento crítico.

La comunidad de investigación, a través del diálogo, constituye una propuesta de formación elaborada por Matthew Lipman, dicha propuesta es entendida e implementada como el escenario pedagógico para llevar a cabo el desarrollo de la interacción dialógica entre los pares, en un ambiente de reflexión y en el que se promueve el pensamiento crítico de los alumnos.

4.1 Semblanza del autor

Matthew Lipman nace el 24 de agosto de 1922. Hijo de inmigrantes rusos, nació y creció en Vineland, New Jersey, muere el 26 de diciembre de 2010 a los ochenta y siete años de edad. Entró en el ejército y, como militar, pudo estudiar filosofía, su gran pasión desde que, influenciado por las ideas de Dewey, decidió acercarse a esta disciplina en lugar de la ingeniería, a la que había pensado dedicarse en un principio; comenzó dos semestres en la Universidad de California, en Standford y, una vez terminada la guerra, continuó, mediante una beca Fullbright, en la Sorbona de París, donde logra entrevistarse con John Dewey. Hace sus estudios de doctorado en la Universidad de Columbia en New York. En 1968 fue profesor de Lógica en dicha universidad. Buscó fomentar el desarrollo del pensamiento en los niños y los jóvenes a través de la metodología *Filosofía para niños y jóvenes*. Para él, la filosofía en el aula es el mejor medio para desarrollar el pensamiento, ya que es una disciplina que considera formas alternativas de acción, creación o

pensamiento. Para descubrir esas alternativas, quienes practican la filosofía examinan sus propios supuestos, cuestionan lo que se da por hecho y, al mismo tiempo, toman en cuenta sus marcos de referencia. Para este fin, se sirven de la lógica y sus principios como función orientadora.

4.2 La comunidad de indagación a través del diálogo.

En el presente trabajo de tesis se pretende promover la formación reflexiva del estudiante a través de las comunidades de indagación, propuesta desarrollada por Matthew Lipman. En el terreno especializado, las comunidades de diálogo o de indagación son entendidas como “el espacio en donde se desarrollan, se trabajan y se tratan de alcanzar los objetivos del programa. Se busca desencadenar mediante el diálogo un proceso de discusión en el que los estudiantes se ven obligados a desarrollar una serie de habilidades de pensamiento. Los contenidos, alrededor de los cuales se desarrolla ese proceso, son de carácter filosófico y se caracterizan por ser controvertibles, difíciles de definir con claridad y relevantes para todo ser humano.”⁷⁵

Para Lipman, es importante establecer la distinción entre aprender filosofía, aplicar la filosofía o el filosofar, ya que para él lo importante es el proceso mismo de filosofar. A través de la lectura de un dilema moral, que en este caso lo utilizamos como pretexto, para la comprensión de significados de términos y para introducirnos con ello a temas filosóficos, se plantea la necesidad de hacer una

⁷⁵ Eloísa A., González Reyes El diálogo en la propuesta educativa de Matthew Lipman, en Eduardo Harada, la Filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México. Op.cit. p. 113-114

traducción de los, a veces ininteligibles términos y conceptos que usa la filosofía especializada, para ponerlos al alcance de todos, en un proceso que se pone en marcha en el aula, mediante la conformación de una comunidad de indagación que, a través del diálogo socrático, pretende involucrar a los actores en una tarea común: la búsqueda de sentidos y la tarea individual referida a la construcción de significados.

La propuesta de intervención que se plantea en este trabajo, opta por la comunidad de indagación a través del diálogo, adaptando en la discusión un dilema moral, ya que como propuesta educativa ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas que posibilitan la reflexión crítica y autónoma sobre valores, tal y como lo señalan Piaget y Kohlberg.

Con la comunidad de indagación se busca desencadenar, mediante el diálogo, un proceso de discusión de los contenidos, anteriormente definidos, en el que los estudiantes se ven obligados a desarrollar una serie de habilidades de pensamiento, alrededor de los cuales se desarrolla ese proceso. En la comunidad de indagación "... los estudiantes se escuchan unos a otros con respeto, construyen sus ideas sobre las ideas de los demás, se retan unos a otros para reforzar argumentos de opiniones poco fundadas, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y buscan identificar los supuestos ajenos".⁷⁶

⁷⁶Lipman, Mathew. *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1998 p.233.

Al decir que Lipman está interesado en el proceso del filosofar, con el ejercicio de la comunidad de investigación, a través del diálogo en el discurso, se pretende representar el pensamiento de un determinado grupo social o comunidad ya que en ella aparecen, con mayor claridad, los prejuicios de los estudiantes, sus vacilaciones, sus autocorrecciones y las interjecciones espontáneas, pues el diálogo implica, tanto habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas, como disposiciones y actitudes que tienen que ser cultivadas e internalizadas:

“La comunidad de investigación es un proceso destinado a elaborar un producto por parte de los participantes; mismo que puede estar referido a: cuestionamiento y análisis de afirmaciones, construcción o esclarecimiento de conceptos y elaboración de juicios tentativos, razonamientos o argumentaciones. El proceso de indagación tiene una dirección, se mueve bajo las orientaciones de la argumentación; el procedimiento es dialógico ya que promueve discusiones filosóficas y se rige por reglas de razonamiento lógicas”.⁷⁷

Entre las capacidades que se desarrollan en la comunidad de indagación, con la discusión de los dilemas morales, es la empatía (ponerse en el lugar de los otros), sentir lo que los demás sienten; la capacidad para adoptar perspectivas sociales distintas o para conocer a los demás, lo que piensan y el rol social que desempeñan. Además, con la discusión de los dilemas en una comunidad de indagación se desarrolla en los alumnos la capacidad para el diálogo eficaz, al promover el desarrollo del juicio moral,

⁷⁷ José Cantillo et. al. Op. Cit., p. 13

siempre que sean respetadas las reglas para el turno cuando le corresponda intervenir al resto de los participantes, así como la recurrencia en el uso de la argumentación para la defensa del punto de vista propio y el respeto y tolerancia para escuchar los de los demás.

Capítulo 5. La instrumentación de la práctica docente.

Una propuesta educativa de carácter formativo, con miras al desarrollo de la autonomía entre los sujetos, exige un ejercicio docente reflexivo a fin de promover la movilidad en el pensamiento y la autocorrección. El desarrollo de las ejecuciones áulicas se replantea en el ámbito de la planeación y la configuración de los roles de interacción.

5.1 La planeación didáctica, el “Modelo T”

En el presente trabajo de tesis se destaca, entre otros, por su importancia, la naturaleza del trabajo docente, fundado en el sentido humanista del hecho educativo, el cual se concreta a través de la asignatura de Filosofía II, lo que requiere una elaboración didáctica en el mismo sentido; es decir, se trata de proponer una planeación de aula separada de las visiones instruccionales. Con esa intención, se propone el siguiente desarrollo de planeación didáctica, que consideramos más acorde al propósito enunciado.

Martiniano Román plantea una visión del proceso de enseñanza–aprendizaje fundada en el principio de los procesos constructivo-formativos; la propuesta de planeación didáctica para los ambientes áulicos llamada “Modelo T” pretende ser una aportación práctica y representativa del diseño curricular aplicado.

Es conveniente señalar que esta propuesta se desarrolla en dos formas: la planeación ampliada para todo un curso escolar, es decir anual que el autor

denomina “Modelo Curricular de Aula”; la segunda forma es conocida como planeación corta, y se integra con planeaciones de dos a tres unidades temáticas.

La planeación larga o ampliada se desarrolla a partir de los siguientes elementos: un diagnóstico o evaluación inicial que tiene como finalidad proporcionar al docente los elementos referenciales del aula, es decir los capitales culturales con los que cuentan los estudiantes, las condiciones institucionales, los procesos áulicos de aprendizaje, las modalidades de interacción y los elementos que favorezcan el desarrollo reflexivo de los aprendizajes, incluye el “Modelo T” de asignatura, los “Modelos T” de unidad de aprendizaje o de bloques de contenido, el planteamiento y la evaluación de objetivos, que desde la mirada del autor aluden más a “el desarrollo de los valores y las actitudes a desarrollar entre los estudiantes de acuerdo al nivel educativo que cursan (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato),”⁷⁸ que al desarrollo de competencias y conductas articuladas al cumplimiento de las finalidades generales de la enseñanza. En este sentido, el autor indica que los objetivos deben ser entendidos desde su carácter “comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la educación.”⁷⁹ Para el autor, los objetivos constituyen el eje nodal del desarrollo de la planeación en ambas modalidades (larga y corta) pues recuperan el sentido formativo humano de la educación y de la interacción áulica.

⁷⁸ Román Pérez, Martiniano. *Aprendizaje y Currículum*. España, Ediciones y Novedades Educativas, 2010, p. 210

⁷⁹ *Íbid.*, p.212

El diseño integra los cuatro elementos básicos del currículum:

- 1 Capacidades: entendidas como destrezas, es decir, el desarrollo de las habilidades psicomotoras.
- 2 Valores-Actitudes: asumidas como los desarrollos socio-afectivos integrados a la formación humana dando sentido al propio proceso educativo.
- 3 Contenidos de aprendizaje: referidos a la selección de temáticas que promuevan la reflexión, la construcción y el aprendizaje significativo.
- 4 Métodos y procedimientos: definidos en términos de los recursos materiales y naturales que promuevan la comunicación de saberes en el aula; y de construcciones significativas entre los sujetos.

El modelo se presenta de manera práctica en una sola hoja, a fin de que pueda ser percibido en forma global y que, a partir de dicha presentación, el profesor pueda presentar e identificar los elementos básicos del currículum para facilitar su desarrollo.

El “Modelo T” presentado en una hoja se lee de arriba hacia abajo y de izquierda a derecha, pues con este criterio se mantienen presentes los contenidos y los métodos, identificados en el modelo como medios, y las capacidades-destrezas, y los valores-actitudes, como objetivos cognitivos y afectivos, respectivamente. De esta manera se mantiene la atención del grupo en la recuperación sostenida de los objetivos, que son entendidos como expectativas de logro.

Medios	
Contenidos conceptuales	Procedimientos –métodos
Ética	Dilema
Objetivos	
Capacidades-destrezas	Valores-actitudes
Reflexión, análisis, capacidad de argumentar y discutir en torno a la crítica	Respeto, responsabilidad

Bajo ésta óptica se realizaron tres procesos de aplicación de comunidades de indagación, en virtud de que constituyeron procesos de acercamiento a la propuesta de los principios de Lipman. Para el logro de la actividad reflexiva, se realizaron las observaciones pertinentes entre los miembros de la comunidad, a fin de apearse metodológicamente al planteamiento original, la práctica se estructuró en una planeación del “Modelo T” en su versión corta de unidad temática.

Los experimentos se aplicaron entre estudiantes de 6o semestre del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) plantel Naucalpan en la asignatura de Filosofía II Introducción al Pensamiento Ético y Estético, en la temática denominada *La dimensión ético-moral*; cuyo planteamiento en torno a los aprendizajes señala: “Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones

autónomas y auténticas”⁸⁰. El logro de este aprendizaje pretende promoverse a través de una estrategia en el orden de la reflexión identitaria, promoviendo la investigación y la integración vivencial.

En función de lo anterior, quien esto escribe ha propuesto el abordaje del tema señalado desde la perspectiva de los dilemas morales, entendidos como: “relatos de situaciones hipotéticas o reales que presentan un conflicto cognitivo de valores y la necesidad de tomar una decisión ante él”.⁸¹ Es necesario señalar que al exponer a los estudiantes el dilema deben decidir cuál es la solución correcta y justificarlo mediante un razonamiento moral.

Con la discusión de los dilemas morales se “...intenta crear conflictos sociocognitivos en los que los alumnos se obligan a restablecer el equilibrio en un nivel superior de juicio moral, hacia posturas más autónomas”⁸² Con la puesta de los dilemas morales se pretende alcanzar como objetivos generales:

- ayudar a tomar conciencia de los principales problemas éticos de nuestra sociedad, y servir como pretexto para abordar, a continuación, la lectura de Sánchez Vázquez para lograr que los alumnos elaboren la distinción entre los problemas éticos y los problemas morales.
- Crear conflictos cognitivos con el fin de fomentar el diálogo interno del alumnado con ellos mismos y con los demás, de modo que sea

⁸⁰ Plan de estudios CCH. Op. Cit., p. 14

⁸¹ José Cantillo, et. al., Op. Cit., p. 41-46

⁸² *Íbid.*, p 27

posible desarrollar un razonamiento coherente que facilite la comprensión de los problemas y la adopción de posturas ante ellos.

- Posibilitar el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia, estimulando su capacidad para adoptar nuevas perspectivas y asumir roles diferentes.

La discusión de los dilemas en el aula se realizará en los pasos que seguiremos a la par de la propuesta del texto de José Cantillo Carmona *Dilemas Morales, un aprendizaje de valores mediante el diálogo*.

5.2 Como trabajar con dilemas

Presentación del dilema

Es necesario explicar el dilema al alumno en forma clara, verificando la comprensión del mismo y exponiéndolo de tal forma que puedan apreciarse con facilidad los valores enfrentados. Para presentar el dilema, nos podremos apoyar en medios audiovisuales así como en medios escritos. Debemos asegurarnos que el sujeto ha comprendido la cuestión planteada pues, de lo contrario, el diálogo no podrá desarrollarse.

El dilema puede ir acompañado de una serie de cuestiones que ayuden a centrarse en la perspectiva moral. Es aconsejable presentarlo en forma escrita previamente y que alguien lo lea en voz alta, para todo el grupo. A continuación deben aclararse los términos que no se entiendan. Y para asegurarse que se ha

captado el problema, podemos pedir a alguien que lo resuma con sus propias palabras a la clase.

Tiene que quedar claro que la solución que buscamos es la que “debería” dar el protagonista si actuara de una forma moral consecuente, no la que daría de hecho la mayoría de la gente.

Reflexión individual y expresión por escrito

Posteriormente, se procede a la reflexión individual y expresión por escrito de la solución que cada estudiante estime correcta, explicando razonadamente por qué es la solución más adecuada desde el punto de vista moral, localizando los principios asumidos y las consecuencias morales derivadas. En esta fase se deberá responder también por escrito a las cuestiones, si las hubiera, que acompañan al dilema.

Se persigue con ello que el alumnado clarifique sus propias opiniones y sea consciente de sus propios valores.

Existen cuatro tipos de interacción que estimulan el conflicto cognitivo con los alumnos y con él la posibilidad de promover el desarrollo moral hacia niveles superiores (el diálogo interior consigo mismo, el diálogo entre los alumnos, el diálogo alumno profesor, el diálogo alumnos-profesor y el diálogo del profesor consigo mismo), sólo el diálogo interno del alumno crea conflicto cognitivo (cfr. Lipman): “El diálogo es la forma del discurso que caracteriza y representa el pensamiento en la comunidad de indagación. En este sentido forman parte del diálogo tanto los giros erróneos como los falsos comienzos de los estudiantes, las

vacilaciones, las autocorrecciones, las interjecciones espontáneas, etc., pues el diálogo implica tanto habilidades que tienen que ser enseñadas, modeladas y practicadas, como disposiciones y actitudes, que tienen que ser cultivadas e internalizadas.”⁸³ Desde esta perspectiva, el diálogo, en sí mismo, se traduce en un desequilibrio; los requerimientos de interacción deben estar encaminados a la estimulación de un diálogo interno de carácter reflexivo y la externalización a través de la oralidad y los intercambios en el grupo. Por tanto, los dilemas deben resolverse primero individualmente.

Esta fase es muy importante para el sujeto por lo que contiene como reflexión; en ella debe tomar una posición personal frente al dilema, con independencia de que, posteriormente, en discusión grupal, pueda cambiar de posición al contrastar sus argumentos con los de sus compañeros.

Además, si cada alumno escribe individualmente su posición, fundamentándola en razones, puede sentirse más libre de la presión de sus compañeros para expresar su propia postura. Por ello, esta forma de proceder es valiosa pues tiene la ventaja de facilitar que cada persona piense por sí misma.

Discusión del dilema

Se abre el debate, la deliberación, escuchando todas las opciones que permitirán avanzar en el desarrollo del juicio moral. Esta fase deberá posibilitar

⁸³ Eloísa A. González Reyes., et. al. Op. Cit., p. 114

que los alumnos, al exponer sus ideas, las confronten con las ideas de los otros, siempre con una actitud de respeto.

Este paso ofrece varias posibilidades. Puede iniciarse en pequeños grupos y pasar luego a la discusión en el grupo en general, o bien iniciar directamente la discusión. Si se opta por grupos pequeños se pueden utilizar algunos criterios para reunirlos:

Se pide a los alumnos que se dividan en tres grupos: los que se han decidido por el valor A, los que han optado por el valor B y los que permanecen indecisos. Cada grupo se reúne y discute y anota las mejores razones que los miembros optaron para la resolución del conflicto de la forma en que lo hacen. Al final del trabajo, cada grupo, a través de su portador, presenta la lista de conclusiones a las que ha llegado. A partir de ese momento, se pasa al diálogo con todos los participantes, profundizando en los razonamientos y las interrogaciones e intentando mantener la argumentación en el ámbito moral. Este procedimiento puede ayudar a los alumnos a sentirse cómodos, porque se les coloca en un grupo de personas que están de acuerdo con ellos; además, pueden ver que, aunque sus compañeros tengan la misma opinión, sus razones, sin embargo, pueden ser muy diferentes.

Se pide que los alumnos formen grupos de tres o cuatro miembros, en los que participan personas con soluciones distintas al conflicto. Cada pequeño grupo discute sus opiniones e intenta llegar a acuerdos, si es posible. Luego se pasa a la puesta en común.

Siempre es importante, durante la discusión, dar razones que justifiquen la postura tomada. Es aquí donde se debe expresar la propia opinión y estar receptivo a la opinión de los demás.

Si la discusión decae, debemos dar por concluido el debate. En este momento, conviene que los alumnos hagan un resumen por escrito de las distintas soluciones aportadas y de los razonamientos en los que se fundamenta cada una de ellas. Deben llegar a una conclusión personal y compartirla con su posición inicial, observando si ha habido o no algún cambio en sus posiciones o valores.

Normas para discutir en la plenaria.

Cuando se discute un dilema moral, se pone en acción la capacidad de diálogo que tienen quienes participan. En la discusión se debe permitir explicar los propios puntos de vista y encontrar soluciones a ellos, así como a los diversos problemas planteados, en un clima de respeto y aceptación del otro.

En este diálogo se examinan los motivos sobre los que se apoyan los juicios propios y ajenos, puesto que permiten clarificar el propio pensamiento, desarrollar la capacidad crítica, aceptar que el otro pueda tener una opinión distinta a la propia, respetar la autonomía y hacerse responsable de las propias opiniones.

La puesta en común es un trabajo enriquecedor. En ella se comparten todas las posturas, defendiéndolas a favor o en contra; en ella se puede cambiar nuestra postura inicial al ser convencidos por los argumentos de los demás; y,

además, se permite introducir aspectos nuevos cuando se delibera sobre cada postura y se extraen consecuencias que no se habían tenido en cuenta.

Desde el inicio de la actividad se les debe dejar claro a los estudiantes que un dilema moral es tal desde el momento en el que escogieron cualquiera de las opciones ofrecidas en él, que el hacerlo significa renunciar, con todas las consecuencias, a las ventajas de la otra opción planteada y no elegida. Dicho de otra manera, hay que dejar claro que en la discusión de dilemas morales no hay respuestas buenas o malas y, desde luego, los estudiantes no serán evaluados por sus opiniones morales en ningún momento.

Se pueden establecer las siguientes normas para la discusión:

- ✓ Respetar turnos de palabra. En todo caso se utiliza a una persona que pueda moderar dando la palabra para que todos puedan intervenir en orden.
- ✓ No interrumpir al que está hablando bajo ningún concepto, como señal de respeto y tolerancia (“si tengo algo que decir, y se me puede olvidar, escribo la idea en un papel para cuando me toque hablar”)
- ✓ Al contestar a favor o en contra de una postura u opción hay que dar razones; no es válido decir “porque sí” o “porque no”
- ✓ No hacer discusiones paralelas entre compañeros a la discusión general

La idea clave es que los alumnos se involucren en todo el proceso de la discusión. Se puede pedir a dos estudiantes del grupo que designen un secretario para que anote todo lo que de importancia se diga a lo largo de la sesión, siempre

que esté relacionado con el problema planteado, y así mismo, para que elabore la relatoría.

Se debe hacer una reflexión individual, por escrito, que permita al sujeto reflejar la postura personal a la que ha llegado, como consecuencia de la discusión mantenida anteriormente con el resto de sus pares. Además, dicha reflexión por escrito será luego parte del material que el profesor (a) empleará para evaluar la actividad.

En esta etapa se pretende desarrollar el juicio moral de la persona por medio de la reflexión, tomando postura por uno de los valores enfrentados que previamente nos ha planteado un conflicto moral. Recordemos que cuando nos enfrentamos a problemas éticos siempre hay personas involucradas y, por tanto, las decisiones que adoptemos les van a afectar positiva o negativamente.

El papel del profesor

Las funciones del profesor ante este tipo de propuestas serán, principalmente: crear el conflicto, animar las discusiones; estimular a los alumnos para ponerse en el lugar de otros y conducir la discusión para obtener conclusiones.

Crear el conflicto. Al plantear un conflicto cognitivo para impulsar el desarrollo del juicio moral, estamos ayudando a generar un aprendizaje significativo.

- a. Elaborar o seleccionar un dilema

- b. Presentar el dilema al grupo por escrito
- c. Que los estudiantes, al decidirse por una de las alternativas, deberán reconocer los componentes morales del dilema. Las preguntas o cuestiones relacionadas con el dilema deberán responderse por escrito antes de iniciar la discusión.

Animar la discusión:

Animar la discusión. El docente deberá evitar la postura de autoridad que ofrezca un punto de vista de lo que es correcto. Intentará estimular el ambiente de la discusión formulando preguntas desafiantes para iniciar el debate y también para mantenerlo. Animará a los alumnos a que den distintas razones y fomenten la interacción entre ellos.

Es frecuente que un sector de alumnos permanezca callado por timidez o indecisión, el profesor puede alentarlos con preguntas concretas, evitando así que el diálogo lo monopolice un solo grupo.

Debe avivar la discusión cada vez que decaiga e intentar que se centre en todo momento en el aspecto moral, ya que los estudiantes tienden con facilidad a alejarse del problema y divagar.

El papel del profesor en la discusión es el de moderador y conductor de la misma, evitando que sus propias intervenciones puedan “contaminar o direccionar” el debate. A medida que los alumnos se familiarizan con este método asimilan que el profesor no tiene una solución a este dilema, y dejan de reclamar su opinión como “la verdad” que necesitan asentar para sentirse seguros.

Por otra parte, si los alumnos van llegando por sí mismos a conclusiones que son ética o pedagógicamente indeseables, el profesor puede optar por aplicar estrategias de devolución grupal. De este modo, permite que el grupo clarifique y ponga en evidencia la postura errónea. El profesor deberá siempre estar dispuesto a someter a la crítica de los alumnos su opción ante el dilema y las razones con las que la justifica.

Nunca debemos olvidar que educar para la libertad no es educar en el relativismo del “todo se vale”, sino que exige de los estudiantes y el profesor, distinguir lo valioso de lo desechable, lo fundamentado de lo carente de base argumental.

Estimular al alumno a ponerse en el lugar del otro

La capacidad de tomar la perspectiva del otro y el desarrollo del juicio moral son elementos indispensables de la educación moral. Por tal motivo, el profesor debe aprovechar la fase de la discusión para que el alumno asuma los roles de los distintos personajes que aparecen en el dilema, o incluso sus propios compañeros de clase. Pueden utilizarse preguntas como: “¿Qué sentiría ‘X’ en tal caso?”, “¿Cómo pensarías tú si estuvieras en el caso de ‘Y’?”, “¿Qué esperarías de ‘X’ si fueras ‘Y’?”, etc.

O preguntas que inviten a atender las posibilidades del pensamiento y argumentación de los demás.

Recursos para dirigir las discusiones

Kohlberg utilizó el dilema de Heinz como una herramienta didáctica para propiciar la reflexión en la comunidad de diálogo.

“En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que la puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara porque el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le costó hacerla. El pagó \$200 por el material y cobra \$2000 por una pequeña dosis de medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado dinero, pero sólo ha podido reunir unos \$1000, o sea, la mitad de lo que cuesta. Heinz se encuentra con el farmacéutico para decirle que su esposa se está muriendo y le ruega que le venda el medicamento más barato o lo deje pagar más tarde. El farmacéutico se niega y, ante esto, Heinz, desesperado, piensa atracar la farmacia para robar la medicina.”⁸⁴

1) Preguntas introductorias para la discusión:

- a. Preguntas sobre el porqué: ¿Por qué crees que Heinz debería robar la medicina?, ¿por qué piensas que tu solución es buena? Estas preguntas exigen a los alumnos que defina su postura sobre el tema y aclaran la estructura de su pensamiento. Además, la discusión en grupo le da la oportunidad de reconocer que detrás de una misma opinión puede haber razones distintas.

⁸⁴ Cfr. En José Cantillo, et. al., Op. Cit., p. 39

b. Preguntas para complicar el problema original aportando nueva información para aumentar la complejidad y, en consecuencia, el conflicto cognitivo: “supongamos que la esposa de Heinz pidiera concretamente a su marido que robara la medicina ¿cambiaría esto la decisión?”

c. Preguntas dirigidas a centrar la atención de los alumnos en su medio cotidiano o conocido a través de los medios de comunicación, relacionándolo con el problema tratado a partir de historias hipotéticas: “En una noticia apareció información sobre un juicio a una madre de familia que, armada con una pistola, robó en un supermercado para alimentar a sus hijos desnutridos, ¿Qué crees que debe hacer el juez?”

Propuesta didáctico-metodológica, para el desarrollo de las comunidades de indagación.

Descripción: Grupos primera sesión	Lugar en el programa	Descripción de la prácticas	Observaciones sobre el ejercicio
Tres grupos del 6° semestre CCH Naucalpan Matutino 55 alumnos; 52; y otro de 50 grupo de excelencia	Filosofía II Tema Ética Distinción “Ética y Moral”	-Se explicó qué es una comunidad de investigación ⁸⁵ -Se leyó el dilema ⁸⁶ Se proyectó un cuestionario con tres preguntas ⁸⁷ -Se desarrolla la comunidad de investigación ⁸⁸ Se redactaron las conclusiones ⁸⁹	Se cumplió con lo planeado ⁹⁰
Descripción Grupo segunda sesión	Lugar en el programa	Descripción de la prácticas	Observaciones sobre el ejercicio
6° Semestre CCH Naucalpan	Filosofía II Tema Ética	Se presentó la lectura de Adolfo	Se cumplió con lo programado ⁹⁵

⁸⁵Ver página

⁸⁶Dilema de Kohlberg

⁸⁷Ver anexo

⁸⁸Ver página

⁸⁹Ver respuestas

⁹⁰Reflexión

<p>Matutino 55 alumnos</p>	<p>Distinción “Ética y Moral”</p>	<p>Sánchez Vázquez⁹¹</p> <p>Se organizó equipos de dos personas⁹²</p> <p>Fueron pasando a los pizarrones anotaron la diferencia entre lo ético y lo moral⁹³</p> <p>En una plenaria se recurrió al texto de Sánchez Vázquez para hacer las diferencias entre la ética y la moral⁹⁴</p>	
--------------------------------	-----------------------------------	---	--

⁹⁵reflexión

⁹¹Anexo

⁹²Explicar que se hizo en esta actividad

⁹³Ver anexos y descripción

⁹⁴Explicar la dinámica

Se repartieron fotocopias a cada uno de los alumnos con el dilema de Kohlberg. A continuación se solicitó al grupo el inicio de la lectura con la siguiente dinámica, un alumno inicia la lectura y cuando llega a un punto y seguido el compañero de al lado continúa la lectura del texto. Este ejercicio se leyó dos veces.

A fin de que todo el grupo pudiera leerlas, se proyectaron, mediante cañón láser, tres preguntas tomadas del texto, que los alumnos tendrían que responder enseguida.

Posteriormente, se le pidió a los alumnos cambiar la posición de las bancas en el aula, formando una herradura para que pudiera existir un diálogo colectivo, de acuerdo a las normas que rigen a la comunidad de investigación expuesta anteriormente. Acto seguido, se formularon las preguntas y se invitó al debate sin que el profesor fijara su postura y sin que tuviera que intervenir, excepto para moderar.

Se solicitó a los alumnos que redactaran de nuevo sus respuestas a las preguntas iniciales para observar si hubo una modificación del juicio moral en ellos. De este modo se cumplió con lo programado ya que los alumnos, por medio de un dilema moral, identificaron en experiencias propias y cotidianas los planteamientos éticos pues en el debate asumieron el lugar de cada uno de los sujetos tratados ahí y debatieron, como si se tratara de una situación experimentada por ellos, por lo que se expresaron con sus propias palabras y fueron capaces de entenderlo a partir de sus propias vivencias.

Se reorganizó la distribución del salón en forma de herradura para invitar de nuevo al diálogo y, con la misma dinámica de lectura compartida, se revisó el texto de Sánchez Vázquez. En esta ocasión se hizo una lectura más.

Se organizaron equipos de dos personas y se les dio la indicación que uno de ellos identificara las características de la ética, y el otro lo referente a la moral y que entre ambos resaltaran las diferencias.

Se les solicitó, al cabo de la actividad anterior que, cuando estuvieran de acuerdo, anotaran en el pizarrón las características entre un concepto y el otro. Para finalizar, se hizo el cierre con una plenaria y se aplicaron los resultados del dilema para comprender la diferencia entre la ética y la moral expuestas en el texto de Adolfo Sánchez Vázquez

De este modo, se cumplió con lo programado, ya que el objetivo era enseñarle a los alumnos uno de los temas sugeridos en el programa de filosofía II, y gracias a la aplicación del dilema moral, el grupo logró identificar los conceptos abstractos con sus vivencias personales, lo cual les permitió apropiarse de los conceptos trabajados como referentes.

Anexo 1: Planeación de las Sesiones

Contenidos Conceptuales	Medios	Procedimientos-Métodos
<p>Ética Moral</p>	<p>Cognitivo: Método de pensamiento crítico Comunidad de indagación Estrategia didáctica: El dilema y su argumentación para el desarrollo del juicio moral. Procedimiento a desarrollar en el aula. Lectura del dilema moral de Kohlberg Reflexión individual y expresión por escrito Discusión del dilema. Se pasa al diálogo se profundiza en los razonamientos, dar razones que justifiquen la postura tomada; expresar la propia opinión y estar receptivos a las opiniones de los demás; en un ambiente de respeto, confianza y reflexión.</p>	
Capacidades-Destrezas	Objetivos	Valores-Actitudes
<p>Percepción: realizar observaciones y escuchar activamente el planteamiento del dilema y los planteamientos de los otros. Distinguir los planteamientos propios de los ajenos. Investigación: Indagar sobre el planteamiento del dilema y las disyuntivas que presenta; arriesgar hipótesis explicativas, buscar y plantear alternativas, seleccionar posibilidades Conceptualización: formulación de conceptos precisos, dar ejemplos y contraejemplos, definir categorías, conceptos y decisiones o posturas Razonamiento crítico: argumentar y dar razones, razonamiento analógico. Relaciones: causa-efecto; parte-todo; medios-fines, establecer criterios. Traducción significativa de la discusión: narrar y describir; interpretar; traducir varios lenguajes entre sí y resumir.</p>	<p>Respeto : dialogar, escucha activa, convivir, colaborar y aceptar al otro, a fin de obtener significados, a partir del diálogo. Responsabilidad: al participar dando sus propios puntos de vista, comprometiéndose con lo que dice y atender los puntos de vista de los compañeros, se compromete en el diálogo y en la toma de decisiones. Solidaridad: se promueve el cuidado del otro desde la emisión de opiniones, puntos de vista, reflexiones y la propia discusión, promoviendo el consenso disenso sin lesionar la integridad del otro. Empatía: Aceptación mutua, ayudar a los demás, comunicar ideas y sentimientos, convivir, armónicamente a partir de asumir roles. Comunicación: expresión oral, clara, fluida y lógica en la manifestación de las ideas; expresión escrita</p>	

Diseño curricular

Crítica a la escuela clásica

Están centrados en el aprendizaje de contenidos (generales y didácticos o complementarios) y así las actividades se orientan al aprendizaje de contenidos.

Los objetivos didácticos son meros indicadores de lo medible y cuantificable y se orientan al aprendizaje de contenidos sin indicar cuáles son las destrezas subyacentes.

La evaluación se limita a medir lo medible, que son los contenidos y actividades; es decir no se orientan al desarrollo de capacidades, puesto que éstas no se pueden evaluar; así, se propone un diseño curricular en el aula basado en el paradigma socio-cognitivo, que propone una ruptura epistemológica. Los contenidos y procedimientos -actividades- son medios para desarrollar capacidades y destrezas y valores y actitudes, que son objetivos.

¿Cómo?

- Desprogramación hombre-máquina, centrado en lo observable, medible y cuantificable (contenidos-actividades), se olvidan del desarrollo de capacidades, valores y procesos de aprendizaje del aprendiz.
- No facilita un modelo adecuado de educación integral de capacidades +valores + contenidos +procedimientos +métodos.
- Reducen los contenidos a meros objetivos (el nivel de generalidad del objetivo depende del contenido que abarca, y no de la capacidad y/o el

valor) orientado a lo medible y cuantificable y al aprendizaje de contenidos.⁹⁶

- El modelo de profesor que defienden es competencial, esto es competente en enseñanza e inexperto en aprendizaje (centrado en el aprendizaje de contenidos profesor-explicador) o el aprendizaje de métodos o formas de saber-hacer (profesor/animador sociocultural, descuidando un nuevo modelo de profesor denominado mediador del aprendizaje y la cultura social e institucional que trata de desarrollar capacidades (enseñar a pensar) y valores (enseñar a querer).
- Se apoya en el modelo de currículum cerrado y obligatorio, donde todo está previsto. La función principal del profesor es “ver el programa oficial”, aprobado oficialmente, en textos escolares; llenar la cabeza de contenidos y devolver al personal a la vida, incapaces de vivir como personas y como ciudadanos.
- La evaluación está centrada en el producto medible y cuantificable (contenidos y actividades) ya que evaluar se confunde con medir. Se olvidan de evaluar capacidades, valores y procesos de adquisición del aprendizaje, porque no son medibles, aunque sí evaluables.

⁹⁶ Román Pérez, Martiniano. *Diseños curriculares de aula un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. Novedades Educativas, España, 2002. p.31

- El aula se suele reducir a una simple suma de actividades orientada al aprendizaje de contenidos (escuela clásica) o al aprendizaje de métodos (escuela activa).
- Estos modelos se centran en el aprendizaje de contenidos. Por consiguiente, los contenidos y los métodos son medios para desarrollar capacidades y valores⁹⁷.
- Modelo enseñanza- aprendizaje
- Defendemos el modelo aprendizaje-enseñanza ¿cómo aprende el que aprende? Elementos cognitivos=capacidades destrezas y elementos afectivos =calores y actitudes.

⁹⁷ íbid.

CONCLUSIONES

A partir de las prácticas docentes en las que se aplicaron las estrategias didácticas seleccionadas, pudimos constatar que la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior no se reduce a la transmisión de conceptos, pues se alude a un proceso formativo en el que el estudiante trasciende los contenidos, para operar sobre los procesos de construcción de la conciencia moral, a fin de elaborar los juicios morales que le permitan ejercer su autonomía. Para que los adolescentes se apropien del material que les es transmitido es necesario que identifiquen la problemática planteada en forma abstracta con las experiencias que les son cercanas.

La aplicación de los dilemas morales de acuerdo a la propuesta del filósofo Kohlberg y que se fundamentan, para ser aplicados, en los principios psicopedagógicos de Jean Piaget, nos permitieron mostrar la diferencia entre la ética y la moral, tal y como es planteada por el filósofo Adolfo Sánchez Vázquez, respondiendo así a las preocupaciones cotidianas de los participantes.

Estos resultados, que en sí mismos son importantes, tienen un mayor alcance ya que nos permiten abordar otros temas utilizando las mismas estrategias; lo cual es posible si entendemos las características de los adolescentes y lo que significa una comunidad de diálogo. La participación de los sujetos en este tipo de experiencias permite su posicionamiento frente a un problema, lo cual refuerza su autonomía y su pensamiento crítico.

Después de analizar el proceso educativo en general y el de la filosofía en particular, y de acuerdo a los propósitos expresados en el programa del Colegio de Ciencias y Humanidades estamos seguros que el fomento de este tipo de estrategias pedagógicas es fundamental, pues alude al reconocimiento del alumno como sujeto crítico, que se implica en la problemática planteada en el dilema y asume la responsabilidad consciente en la toma de postura y decisiones que lo identifican como ser en el ejercicio de la libertad y sus consecuencias, para ser y estar en sociedad.

La formación de individuos responsables, autosuficientes y que tengan la capacidad de posicionarse críticamente frente a los problemas que se les presentan es uno de los retos centrales del sistema educativo y esta investigación se suma a este esfuerzo.

BIBLIOGRAFÍA

ABERASTURY, Arminday y Mauricio Knobel. *Adolescencia Normal. Un enfoque psicoanalítico*. México, Paidós, 1988.

ALPERIN, Esther et. al. *Pautas de desarrollo de la inteligencia del niño*. Buenos Aires, El Ateneo, 1980.

CANTILLO, José et. al. *Dilemas morales. Un aprendizaje de valores*. Valencia, Nau Llibres, 2005.

CASTREJÓN Díez, Jaime. “El bachillerato”, en: Latapí Sarre, Pablo. *Un siglo de educación en México*. Tomo II, México, FCE, 2012. Pp. 276-297

DELORS, Jaques. “Los cuatro pilares de la educación” en *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana/UNESCO. 1996 pp. 91-103.

GUTIÉRREZ Nava, María Dolores. (comp.) *Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez*. MÉXICO, FCE, 2007.

HERSH H., Richard et. al. *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid, Nicea, 1988.

KOHLBERG, Lawrence et. al. *La educación Moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona, Gedisa. 1997.

LIPMAN, Matthew. *La filosofía en el aula*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1992.

_____. *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1997.

PIAGET, Jean. *El criterio moral en el niño*. Barcelona, Fontanella, 1971.

_____. *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Seix Barral, 1967.

Programa de Estudio de Filosofía I y II, Colegio de Ciencias y Humanidades, Área Histórico Social, México, UNAM, 2013.

Proyecto académico para la revisión curricular. El proyecto curricular del Colegio. Continuidades y cambios en el Plan y los Programas de Estudios, Cuadernillo no. 7, Colegio de Ciencias y Humanidades, Dirección General del CCH, diciembre de 2009.

ROMÁN Pérez, Martiniano. *Diseños curriculares de aula un modelo de planificación como aprendizaje-enseñanza*. España, Novedades Educativas, 2002.

SALMERÓN, Fernando. *La filosofía y las actitudes morales*. México, Siglo Veintiuno Editores, 1972.

SALMERÓN Castro, Ana María. *La herencia de Aristóteles y Kant en la Educación Moral*. Bilbao, Desclee de Brouwer. 2000

SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo. *Ética*. México, Biblioteca de Bolsillo, 1969.

TORRES, Pilar. *José Vasconcelos*. México, Planeta, 2003.p.140

VASCONCELOS, José, *Discursos 1920-1950*, México, Ediciones Botas, 1950.

VILLA Lever, Lorenza. “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, en Arnaut Alberto y Silvia Giorguli (coordinadores). *Los grandes problemas de México VII*. México, COLMEX, 2010.

Páginas de Internet

http://academia.cch.unam.mx/portal/Modelo_Educativo_del_CCH#a.29_La_noci.C3.B3n_de_cultura_b.C3.A1sica

http://books.google.com.mx/books?id=iHk63FlaTIYC&printsec=frontcover&hl=it&source=gbs_ge_sumaty_r&cad=0=vonepage&q&f=false

ANEXOS

1. Programa de Estudios de Filosofía I y II CCH, UNAM:
http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_filosofiaiyyii.pdf
2. Sánchez Vázquez Adolfo. Ética. Libro completo en pdf:
<http://es.scribd.com/doc/57142809/Sanchez-Vazquez-Adolfo-Etica-1969>

3. Dilema de Heinz

En Europa hay una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que le puede salvar. Es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara porque el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le costó hacerla. El pagó \$200 por el material y cobra \$2000 por una pequeña dosis de medicamento. El esposo de la mujer enferma, Heinz, acude a todo el mundo que conoce para pedir prestado dinero, pero sólo ha podido reunir unos \$1000, o sea, la mitad de lo que cuesta. Heinz se encuentra con el farmacéutico para decirle que su esposa se está muriendo y le ruega que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico se niega y, ante esto, Heinz, desesperado, piensa atracar la farmacia para robar la medicina

¿Debe Heinz robar la medicina? ¿Por qué o por qué no? Fundamenta tu pregunta

¿Te parece adecuado el proceder del farmacéutico? ¿Está defendiendo sus derechos?

¿Si la enferma fuera tu mamá que herías en el lugar de Heinz?

4. PROCEDIMIENTO DEL DEBATE

5.

1. **Crear una atmósfera de confianza y tolerancia**
2. **Respeto al turno de palabra**
3. **Respetar a quien habla (no interrumpir)**
4. **Dar razones a lo que se está diciendo**
5. **No hacer discusiones paralelas entre compañeros a la discusión general**