



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA  
SUPERIOR**

Estrategia de aprendizaje de la noción  
de corresponsabilidad Ética, a través de  
los dilemas morales

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR EL GRADO DE  
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA  
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR, EN FILOSOFÍA**

**Presenta: Lisette Gabriela Cruz Vargas  
Tutor: Dr. Alejandro Roberto Alba Meraz  
Facultad de Filosofía y Letras**

**CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. DICIEMBRE**

**2016**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**DEDICADO A MI DIOS,  
MIS PADRES Y HERMANOS,  
MI ESPOSO E HIJAS,  
GRACIAS A LOS MISIONEROS Y A CADA UNO DE LOS MIEMBROS DE  
UBF, A CADA UNO POR SU AMOR**

# Agradecimientos

Doy muchas gracias a cada uno de los que hicieron posible este trabajo. Al programa de **MADEMS** porque sus aportaciones me permitieron crecer en mi labor como docente y como persona. A cada uno de los miembros del programa, a Alejandra Maldonado por ser hermosa persona. A cada uno de los profesores, quienes con gran fuerza me transmitieron el amor por la docencia. Agradezco al comité tutor por su apoyo. A la Dra. Mónica Morales por sus enriquecedoras y excelentes clases, al Dr. Víctorico Muñoz por su constante ánimo, al Dr. Armando Rubí por su paciencia y apoyo, al Dr. Mauricio Pilatowsky quien estuvo en el camino a pesar de sus problemas de salud, a la Dra. Carmen Calderón quien enriqueció enormemente mi práctica docente, y por su puesto al Dr. Alejandro Alba por ser mi tutor, por su tiempo, ejemplo, paciencia, dedicación y gran disponibilidad. A cada uno de ellos agradezco sus clases, sus comentarios y sus enseñanzas, su aportaciones para que este trabajo fuera posible.

Especialmente agradezco a cada uno de mis alumnos de la generación 2014 de la ENCCH Sur, quienes apoyaron este trabajo con sus comentarios, exigencias y risas, me permitieron un hermoso y divertido semestre. Gracias porque me enseñaron la importancia del ejercicio de la docencia y aprendí a amar mucho mi labor. No menciono a cada uno porque son muchísimos. ¡Gracias a todos!

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

### **CAPITULO 1. Funciones Alumno-Docente en el proceso enseñanza-aprendizaje del constructivismo situado en el Colegio de Ciencias y Humanidades**

1.1	El modelo educativo aprender-aprender.....	11
1.2	Las funciones del alumno-docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	26
1.3	Panorama general del plan de estudios de filosofía.....	30

### **CAPITULO 2. Algunas dificultades para traducir el modelo aprender-aprender en aprendizajes actitudinales de la materia de filosofía adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades**

2.1	La ausencia del otro en la conformación de la identidad adolescente en un panorama <i>posmoral</i> .....	41
2.2	El desarrollo moral del adolescente.....	53
2.3	La noción de corresponsabilidad o intersubjetividad desde la propuesta de la ética discursiva.....	68

### **CAPÍTULO 3. Propuesta didáctica y análisis de resultados.....91**

## CONCLUSIONES

## ANEXOS

## BIBLIOGRAFIA

## Introducción

Este trabajo presenta una propuesta para la enseñanza de la Ética con el fin de mejorar la práctica docente en el nivel medio superior. La propuesta se presenta como una respuesta a distintos obstáculos que enfrentan cotidianamente los docentes en las clases de la asignatura, como son: a) despejar prejuicios sobre la disciplina, b) resolver problemas de aprendizaje de nociones axiológicas desde la noción de corresponsabilidad que plantea la Ética discursiva, c) propiciar el desarrollo moral de los estudiantes, a partir de dilemas morales, d) generar interés por la materia.

Nuestro interés se centra en la necesidad de enfatizar en la importancia, que el aprendizaje de la Ética tiene para incidir en la construcción de la identidad moral. El punto de partida es que cotidianamente los estudiantes de nivel medio se ven subsumidos en un contexto denominado, por algunos sociólogos franceses como *posmodernidad*, a nivel general, puede decirse que lo posmoderno se asocia al culto de la **individualidad**, la ausencia de interés por el bienestar común y el rechazo del racionalismo, aunque la idea tiene muchas aristas.

El concepto de posmodernidad sirve para enfatizar lo que muchos consideran un fracaso de la sociedad en sus diferentes sectores: la ciencia, la política, la historia, el arte y la educación. A diferencia de las generaciones precedentes, que creían en las **utopías** y en el desarrollo social, los pensadores posmodernos defienden que la posibilidad de progreso sólo es individual. Los ideales, en la posmodernidad, son reemplazados por el **consumo**.

La pregunta guía de esta investigación es la siguiente, ¿Qué identidad moral adquiere el estudiante posmoderno y qué papel juega la Ética en dicha construcción? En tanto que la posmodernidad anuncia el individualismo total, (Cortina, 2001 p.137)

La tendencia *posmoralista* inaugura la conformación de una nueva identidad multimodal que se aleja de valores morales concretos, lo que implica, entre otras cosas, que la identidad moral de los estudiantes se construye a partir de la eliminación del otro y el yo individual es exaltado.

Como afirma Mauricio Beuchot, —sárata de pensar sin punto de partida ni de llegada de absolutos, que el juego sustituya al sentido” (2004, p. 91)

Es así que en la posmodernidad se le otorga relevancia al yo descentralizado y se construye la identidad a partir del egoísmo. ¿Qué función tiene la Ética en un panorama que se destaca por una moral a la carta?

En respuesta a las importantes repercusiones que tiene la ética en el ámbito social, en la medida en que aporta elementos críticos para responder al individualismo, nuestra propuesta se inserta en el programa de estudios de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, en donde se insertan las temáticas, aprendizajes y estrategias de la disciplina filosófica.

A partir de las cuales se propone enfatizar el papel de la autonomía y responsabilidad que se debe fortalecer en el bachillerato y que sea capaz de vincular el conocimiento filosófico con problemas de su vida individual y social. A partir de reconocer desde el ámbito de la Ética, el análisis y la reflexión crítica de problemas morales prácticos (dilemas morales) para que pueda proporcionar vías razonables de solución individual y colectiva.

**Desde esta perspectiva el aprendizaje requiere por parte del alumno consciencia de las condiciones en que aprende y capacidad para evaluar los propios resultados y al “maestro como orientador” en el proceso de aprendizaje y promotor de una enseñanza activa; el profesor como guía y compañero (UNAM, Gaceta amarilla, 1971). De esta manera, el modelo propone que los estudiantes sean capaces de incidir en la transformación de su país a partir de un compromiso personal y social, de una actitud analítica, crítica y participativa.**

Una de las tendencias que persigue la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) consiste en la necesidad de impulsar la formación en valores en los distintos campos del saber destacando la formación para el ejercicio de una ciudadanía democrática, inspirada en una conducta ética y además aspira a ir más allá de lo declarativo.

Entonces suponemos que es necesario que desde la docencia, el profesor inculque, valores tales como la responsabilidad, la justicia, la honestidad, el compromiso, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos entre otros y que genere actividades orientadas hacia la apropiación de los mismos, promueva en los estudiantes un mayor compromiso para su propia formación y una participación más activa en los diferentes espacios que la Institución les ofrece.

Por tanto, la tarea educativa consistirá en enseñar al estudiante estrategias que le permitan seleccionar, adquirir e interpretar por sí mismo la información necesaria para la realización de una actividad y, por consiguiente, en diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que propicien el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.

Así que, es necesario que los docentes de la disciplina Ética consideremos las condiciones sociales que permean y condicionan la identidad moral de los adolescentes del nivel medio superior para integrar aprendizajes, temáticas y estrategias que incidan de manera directa en la construcción de la identidad moral de los estudiantes, de manera que adquieran principios claros que guíen su práctica valorativa.

A partir de recuperar la teoría de Lawrence Kohlberg, (Kohlberg, 1971) filósofo y psicólogo estadounidense, suponemos que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. El autor cree que no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente.

El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente.

El paso de una etapa a otra se ve en este autor como un proceso de aprendizaje irreversible en el que se adquieren nuevas estructuras de conocimiento, valoración y acción. Estas estructuras son solidarias dentro de cada etapa, es decir, actúan conjuntamente y dependen las unas de la puesta en marcha de las otras.

Es así que el desarrollo moral comenzaría con la etapa cero, donde se considera bueno todo aquello que se quiere y que gusta al individuo por el simple hecho de que se quiere y de que gusta.

Una vez superado este nivel anterior a la moral se produciría el desarrollo, hasta que no sea únicamente la satisfacción de lo que se desea, la razón para tomar una decisión moral sino los principios éticos universales.

**Bajo este tenor, nuestra hipótesis de trabajo sugiere que, si propiciamos las condiciones para crear conflictos cognitivos en los estudiantes, a partir de dilemas morales como herramienta, entonces podemos llevar a los alumnos, de un nivel preconventional de desarrollo moral a un nivel de desarrollo moral superior. Gracias al cual, además de que los alumnos podrán identificar el significado de distintas nociones morales, podrán ejercitar la toma de decisiones cuando consideren la responsabilidad compartida, por tanto podrán reconocer la importancia del otro en cada toma de decisiones.**

Para alcanzar el objetivo, el trabajo se divide en tres capítulos. En el primer capítulo expongo la funciones alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, el modelo educativo aprender-aprender, y el panorama general de plan de estudios. Con el fin de ubicar el contexto de la estrategia planteada.

En el capítulo dos describo brevemente la influencia del posmodernismo en la construcción de la identidad moral de los adolescentes.

Aquí me centraré en el análisis de la influencia de dicha corriente en la construcción de la identidad moral, en el primer apartado presento; la construcción de la identidad moral en medio de un panorama *posmoral*.

El desarrollo moral durante la adolescencia de acuerdo con la teoría de Lawrence Kohlberg, por último, la noción de corresponsabilidad a partir de la propuesta de la Ética discursiva que propone la comprensión de lo moral, a partir de la responsabilidad compartida.

Se trata de recuperar al otro en nuestra toma de decisiones, a diferencia de lo que planteó la ética tradicional, algo que viene del exterior, normas y estatutos que deban aprenderse o memorizarse en el aula durante el tiempo escolar.

Se trata de reconocer aquella fuerza para elegir, la capacidad para enfrentar la vida en comunidad. En el último capítulo expongo los resultados de la estrategia, desde un diagnóstico inicial hasta los resultados del trabajo final.

Presento algunos trabajos que realizaron los alumnos. En este capítulo busco demostrar los alcances y límites de la estrategia y cómo respondieron los alumnos a las actividades planeadas,

Por último veremos las conclusiones generales y una serie de anexos con trabajos hechos por los alumnos, la estrategia y materiales utilizados.

# **CAPÍTULO**

## **1**

### **Funciones Alumno-Docente en el proceso enseñanza-aprendizaje del constructivismo situado en el Colegio de Ciencias y Humanidades**

*“Es como un más, pues, el estado de adolescencia, como un lujo que puede como todos los lujos ser fatal cuando no está sometido a la disciplina que dimana del cumplimiento de una finalidad” (Zambrano, 2011, p.45)*

## **1. Funciones Alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje del constructivismo situado en el Colegio de Ciencias y Humanidades**

### **1.1 El modelo educativo aprender-aprender**

En este capítulo expondré algunos supuestos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje del constructivismo situado, propuesto en el modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, *aprender a aprender*, así como la función tanto del docente como del estudiante en dicho proceso. Con el propósito de contextualizar, problematizar y apuntar a la propuesta de una estrategia basada en dilemas morales para el aprendizaje del concepto de corresponsabilidad Ética. Se trata de traducir el modelo educativo *aprender a aprender* en aprendizajes actitudinales.

Dotar de significado a *aprender a aprender* depende de la representación mental que sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje tenga cada profesor. No todos entendemos lo mismo por *aprender a aprender*.

Esta representación se puede organizar en cuatro enfoques o —teorías implícitas que son; directa, interpretativa, constructivista y posmoderna” (Pozo, 2006, p. 96)

El modelo educativo del Colegio retoma el significado constructivista: el aprendizaje requiere por parte del alumno consciencia de las condiciones en que aprende y capacidad para evaluar los propios resultados.

El aprendizaje tiene una base epistemológica basada en la individualización en donde cada sujeto otorga significado a lo que aprende lo que implica necesariamente autorregulación. Desde este enfoque las estrategias metacognitivas son la base del *aprender a aprender*.

El concepto surge en el siglo XVI, en el marco de la Ratio Studiorum (1599) jesuítica, (Diez, 2001, p. 22) Se considera que *aprender a aprender*, consiste en manejar trucos o artificios para aprender contenidos, que en la actualidad se denominarían técnicas de estudio. Posteriormente, dicho concepto se relea de nuevo en el marco de la Escuela Activa (1889) y se entiende por *aprender a aprender*, el aprendizaje de formas de hacer, concepto que de hecho sigue vigente.

El concepto *aprender a aprender* posee diversos sentidos que se aplican según las escuelas, como por ejemplo; *aprender a aprender* en el marco de la Escuela Tradicional, la Escuela Clásica y la Escuela Activa, esta última se reduce a aprender formas de hacer o a aprender haciendo según la teoría del filósofo, psicólogo y pedagogo John Dewey. (Gadotti, 2002, p.153) Es así que el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, *aprender a aprender* se concentra en el enfoque constructivista de la escuela activa.

Así, entenderemos por constructivismo una perspectiva teórica que destaca la actividad del individuo en la comprensión y en la asignación de sentido a la información.

Algunos de los autores cuyas aportaciones han sido base de la teoría constructivista son Jean Piaget, cuya obra pone énfasis en el funcionamiento y contenido de la mente, David Ausubel, creador del concepto de aprendizaje significativo, Bruner y su teoría del andamiaje y Semionóvich Vygotsky, creador del paradigma sociocultural, cuyas ideas siguieron autores como Alexander Luria y Alexei Leóntiev.

Así como autores latinoamericanos como Emilia Ferreiro, Ricardo Baquero y españoles como César Coll. Este último ubica la concepción constructivista del aprendizaje en el ámbito escolar.

Además vemos a los psicólogos de la Gestalt, Bartlett y Bruner, y el filósofo de la educación John Dewey sólo por mencionar algunas fuentes intelectuales.

Empero no hay una sola teoría constructivista del aprendizaje, existen aproximaciones constructivistas en la educación de la ciencia y las matemáticas, en la psicología educativa y la antropología, lo mismo que en la educación basada en la informática y algunas corrientes constructivistas que enfatizan la construcción social compartida del conocimiento.

El constructivismo constituye una convergencia de teorías psicológicas que abordan el tema de la formación del conocimiento desde distintos puntos de vista. Dada esta unión de diversas teorías, podemos definir el constructivismo como un paradigma, ya que ofrece más de una opción teórica para explicar cómo se desarrollan los procesos de construcción del conocimiento. Dichas opciones teóricas no se excluyen entre sí, ya que existen posibilidades de compartir entre otros aspectos, el objeto de estudio, determinados principios, métodos, etc. (Kuhn, 2004 p.61)

Como ya se mencionó el constructivismo reúne las ideas de diversos teóricos que abordan el problema de aprendizaje desde enfoques distintos, que a pesar de ello, tienen en común la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del medio ambiente. Para los constructivistas, los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimiento y reflexionar sobre si mismos (Díaz Barriga, 2002:25)

A pesar de tratar el tema de la adquisición y desarrollo del aprendizaje desde ángulos tan diversos, los autores constructivistas coinciden en la concepción del aprendizaje como un proceso de creación propia del conocimiento, no una mera recepción de estímulos de ambiente.

Carretero (1997, p.21) define el constructivismo como:

...la idea de que el individuo tanto en los aspectos cognitivo y social, como en el afectivo, no es un producto del ambiente ni de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día, como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano.

Las teorías constructivistas comparten los siguientes postulados básicos (Toledo, 1999 p.4-6):

- a) Todo conocimiento tiene un origen genético.
- b) Todo nuevo conocimiento parte de la existencia de conocimientos y experiencias previas.
- c) El fenómeno educativo es un proceso parmente de autoconstrucción y reconstrucción.
- d) La educación y el aprendizaje son procesos interactivos a través de los cuales el sujeto construye su propio conocimiento.
- e) Los nuevos conocimientos propician la formación de estructuras mentales cada vez más complejas

Como vimos el constructivismo se sitúa en los parámetros de la escuela activa, se fundamenta en la libertad y en el trabajo de acuerdo con los principios de Celestin Freinet. (Noguera, 2007, p. 248). La Educación Activa es un proceso que propicia en cada sujeto el desarrollo de sus capacidades personales al máximo, para integrarse a la sociedad y aportar lo valioso de su individualidad para transformarla. En este concepto están comprendidos dos aspectos: el de la información o instrucción académica, y el de la formación de hábitos y actitudes con base en una escala de valores.

La Escuela Activa es la escuela de la acción, del trabajo de los alumnos guiados por el maestro. Son ellos quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se diferencia de la escuela tradicional como vemos en la siguiente tabla (Molina, 2013)

ESCUELA ACTIVA	ESCUELA TRADICIONAL
<b>Inicio:</b> Empieza a gestarse en las primeras décadas del siglo XX	<b>Inicio:</b> Comienza a gestarse en el siglo XVII.
<b>Finalidad:</b> formar a personas con sentido democrático, desarrollar un espíritu crítico y de cooperación.	<b>Finalidad:</b> educar a personas enseñándoles las conductas, los valores y la ética de la comunidad.
<b>Aprendizaje:</b> comprensivo, crítico y multidisciplinar.	<b>Aprendizaje:</b> Memorístico.
<b>Enseñanza:</b> Se parte del respeto al alumno, planteando el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las necesidades e intereses del alumno.	<b>Enseñanza:</b> Está dirigida a la consecución de objetivos planteados mediante contenidos en distintas materias y asignaturas.
<b>Rol del Maestro:</b> proporcionar el medio que estimule el interés por el avance en el aprendizaje de los alumnos.	<b>Rol del Maestro:</b> Centro del proceso de enseñanza.
<b>Relacion Maestro-Alumno:</b> Acompañante - participativo y constructor de conocimiento.	<b>Relación Maestro-Alumno:</b> Autoritario - Pasivo y receptor de conocimientos.
<b>Evaluación:</b> Se evalúa el progreso del desarrollo de los alumnos de manera global, no por áreas ni materias. Consensuada por medio de acuerdo de las normas entre todos.	<b>Evaluación:</b> Se remite a exámenes referidos a los objetivos planteados a alcanzar
<b>Espacio:</b> Aprovecha todo el entorno y espacio escolar	<b>Espacio:</b> Escenario único el aula cerrada.
<b>Disciplina:</b> Consensuada por medio de acuerdo de las normas entre todos.	<b>Disciplina:</b> Impuesta, represiva.

Como vimos, los fundamentos pedagógicos y los principios filosóficos que formula la propuesta educativa de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (ENCCH) se caracterizan por un modelo educativo *aprender a aprender* que parte del enfoque constructivista y la escuela activa, entre otros elementos, por un compromiso social expresado en la idea de “educar más y mejor a un mayor número de mexicanos” (UNAM, Gaceta amarilla, 1971).

Su tendencia educativa apuesta por una crítica al enciclopedismo a partir de proponer un tipo de cultura que privilegia el *aprender a aprender*.

Esta propuesta concibe al “maestro como orientador” en el proceso de aprendizaje y promotor de una enseñanza activa; el profesor como guía y compañero (UNAM, Gaceta amarilla, 1971)

EL Modelo Educativo de la ENCCH, es el resultado de una serie de intervenciones que consolidan los principios pedagógicos centrados en la propuesta de *aprender a aprender* y por el otro, delimitan las opciones filosóficas, culturales y didácticas que visualizan la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje. (UNAM, CCH, 2006)

El modelo reconoce que la educación del estudiante tiene una doble finalidad: personal y social. Ambas orientadas al desarrollo armónico del alumno y al mejoramiento de la sociedad en la que se desenvuelve. La dimensión personal se dirige a la formación de estudiantes capaces de adquirir una cultura básica, general y propedéutica, que les permita continuar con estudios superiores o seguir preparándose a lo largo de su vida.

En cuanto a la dimensión social se propone que los estudiantes sean capaces de incidir en la transformación de su país a partir de un compromiso personal y social, de una actitud analítica, crítica y participativa.

En un entorno complejo y creciente de desarrollo tecnológico, el Colegio tiene el reto de formar jóvenes conscientes de la trascendencia y consecuencias de sus actos; del valor que tienen en el desarrollo de su país como agentes de cambio, capaces de interactuar en distintos niveles de organización social, con respeto y tolerancia. (UNAM, CCH, 2006)

Esta formación les permitirá contribuir a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, justa e incluyente, forjadora de contextos óptimos para el desarrollo de un mundo mejor. El Modelo Educativo se sustenta en un paradigma ajeno a una educación tradicional, memorística y enciclopédica con exceso de contenidos de aprendizaje, centrada en el profesor y con un alumno altamente dependiente.

La perspectiva educativa adoptada en el Colegio define los principios filosóficos que le caracterizan, ubica al alumno en el centro del acto educativo y lo concibe como una persona capaz de transformar su medio y a sí mismo, convirtiendo a la educación en un acto vivo y dinámico. (UNAM, CCH, 2006)

El fundamento del Colegio dirige su atención al modelo *aprender a aprender*, es un concepto multidimensional que incluye aspectos metacognitivos, habilidades complejas del pensamiento, autorregulación y autoestima que son la base para aprender a lo largo de la vida y propician que el alumno sea capaz de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia; es decir, que asuma la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, situándolo como el actor central del acto educativo. (UNAM, CCH, 2006)

*Aprender a aprender* va más allá del aprender a conocer y se manifiesta de distintas formas, una de ellas se presenta cuando el alumno es consciente tanto del proceso que lo llevó a formular un nuevo conocimiento, como de la manera en que se vincula éste con otros conocimientos y de la forma en la que puede aprender mejor.

Podemos resumir de la siguiente manera el modelo educativo, el Plan de Estudios vigente conserva las orientaciones y principios pedagógicos esenciales del Plan de Estudios que dieron origen a la ENCCH en 1971, (UNAM, Gaceta amarilla, 1971):

- Aprender a aprender: nuestros alumnos serán capaces de adquirir nuevos conocimientos por cuenta propia.
- Aprender a ser: donde se enuncia el propósito de atenderlos no sólo en el ámbito de los conocimientos, sino también en el desarrollo de los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y la sensibilidad artística.
- Aprender a hacer: el aprendizaje incluye el desarrollo de habilidades que les permita poner en práctica sus conocimientos.

En consecuencia, establece metas; identifica sus logros y dificultades; valora los logros obtenidos y es capaz de corregir sus errores.

A esta forma de autoconocimiento se le ha denominado metacognición y está orientada a reflexionar sobre el propio pensamiento, a tener conciencia de sus procesos de pensar y de aprender.

Un alumno ha desarrollado la capacidad de aprender a aprender cuando en el desempeño de las labores escolares y personales muestra una participación activa en su proceso de aprendizaje; adquiere la capacidad de ir a las fuentes de información, ya sean libros, revistas o fuentes electrónicas; relaciona la información adquirida con otros conocimientos, la vincula con actividades cotidianas y con su entorno; comunica sus ideas y plantea preguntas, asumiendo una posición crítica; resuelve problemas y tiene un comportamiento creativo, argumenta, recorre este proceso, cada vez con una creciente conciencia de su funcionamiento y mayor autonomía, rigor racional y capacidad de percibir las consecuencias de sus aprendizajes en sus relaciones sociales. (UNAM, Gaceta amarilla, 1971).

La metacognición es un proceso mental de orden superior que capacita a los individuos para planear y monitorear sus aprendizajes, analizar sus propios desempeños e identificar las habilidades y estrategias requeridas para realizar las tareas y lograr sus metas. (UNAM, CCH, 2006)

La metacognición juega un papel central en el *aprender a aprender* (UNAM, CCH, 2013):

La metacognición es un proceso mental de orden superior que capacita a los individuos para planear y monitorear sus aprendizajes, analizar sus propios desempeños e identificar las habilidades y estrategias requeridas para realizar las tareas y lograr sus metas. La metacognición juega un papel central en el aprender a aprender (Coutinho y Neuman, 2008: 132, Citado por UNAM, CCH, 2013, P. 15).

Un alumno que ha *aprendido a aprender*, adquiere un pensamiento crítico, capaz de juzgar la validez de los conocimientos que se presentan a su examen; sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.

Con la expresión aprender a hacer, se ha buscado que en cada materia los profesores sepan incorporar los elementos de orden procedimental con los aspectos conceptuales y actitudinales, de manera articulada. Aprender haciendo implica que los alumnos sean capaces de leer todo tipo de textos, escribir, expresar sus ideas, resolver problemas, elaborar una gráfica, llevar a cabo un proyecto o un experimento, manipular un dispositivo de laboratorio, cuidar su cuerpo, elaborar una encuesta, trabajar en equipo, entre otras muchas cosas prácticas.

Este aprendizaje ha enriquecido su manejo en las prácticas escolares y en las que se propone desarrollar la noción de contenido procedimental.

El concepto de aprender a hacer, en su imbricación con las otras nociones, ha constituido una visión innovadora para la enseñanza del bachillerato.

Además de actuar con mayor autonomía, fundamento y responsabilidad personal (Delors; 1997, p. 302 citado en UNAM, CCH, 2006). Una de las tendencias que el Colegio admite es la necesidad de impulsar la formación en valores en los distintos campos del saber, destacando la formación para el ejercicio de una ciudadanía democrática, inspirada en una conducta ética.

La formación en valores en el Colegio aspira a ir más allá de lo declarativo; es necesario que desde la docencia, el profesor inculque con su ejemplo, valores tales como la responsabilidad, la justicia, la honestidad, el compromiso, la solidaridad, el respeto a los derechos humanos entre otros; genere actividades orientadas hacia la apropiación de los mismos, promueva en los estudiantes un mayor compromiso para su propia formación y una participación más activa en los diferentes espacios que la Institución les ofrece.

El segundo ámbito es la expresión de ser en el campo social y está íntimamente ligado con el aprender a convivir, se refiere a la comprensión adquirida por los individuos sobre su relación con el otro y pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo. Solamente cuando la persona se conoce, podrá ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. (UNAM, CCH, 2006)

Un alumno que aprende a ser desde la perspectiva individual y social está comprometido consigo mismo, con su entorno y manifiesta un espíritu transformador y de superación permanente. Es además poseedor de una ética sustentada en principios que guían y norman su conducta.

El objetivo de este aprendizaje es aprender a valorar y respetar a la comunidad, lo que consiste en crear relaciones de armonía para el desarrollo de cada persona. (Ver anexo 1)

En el proceso educativo se aprende a convivir si se asume: la posibilidad de autoconocerse, la autorregulación, la capacidad de diálogo, de escucha, de empatía, la expectativa de cambio cuando se observan situaciones contrarias a los derechos humanos universales y a la justicia, el optimismo basado en la realidad y no en la fantasía, la autoestima y la autonomía, entre otras.

El diálogo y la comunicación son parte del proceso de convivencia que propician actitudes colaborativas y fortalecen el principio de la tolerancia en el marco de la diversidad individual.

La integración de los aprendizajes revisados en este apartado, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, representa para el alumno que se forma en el Colegio el desarrollo integral y armónico de su ser individual y social. (Gaceta UNAM, 1971).

La labor docente en el Colegio ha sido enriquecida por diversos enfoques psicopedagógicos. A lo largo de su historia se ha conformado una propuesta pedagógica de construcción del conocimiento, de participación activa de los actores educativos centrada fundamentalmente en la atención de necesidades e intereses de los estudiantes y en el logro de aprendizajes.

Es en este sentido que se conceptualiza el aprendizaje como la disposición para pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe; es la capacidad para transferir un conocimiento o una habilidad a un contexto nuevo o diferente del que originalmente se adquirió o aprendió (Perkins, 1999 en UNAM, CCH, 2006).

Esta capacidad funciona como un proceso, es algo que el alumno desarrolla a lo largo de su formación y se le apoya para que lo incremente en el hacer y actuar, es decir, aprender haciendo.

El aprendizaje tiene una doble dimensión. La primera orientada por el conocimiento de las ciencias y las humanidades, lo que conforma la cultura universitaria que debe adquirirse en el bachillerato; la segunda por el sentido que dicho aprendizaje tiene para el entorno social.

Por consiguiente, el proceso educativo debe regirse por criterios de búsqueda e indagación de la verdad, entenderse como camino para la resolución de problemas de toda índole, privilegiando aquéllos que más impactan en la vida personal y comunitaria de los estudiantes.

El aprendizaje está estrechamente vinculado a los conceptos centrales y a las formas de trabajo o metodologías de las disciplinas científicas y humanísticas. Los conceptos centrales pueden considerarse como un portal hacia una nueva forma de pensar acerca de algo, posibilitan una transformación de la comprensión, de cómo se interpreta o se mira, sin la cual no puede haber progreso en el aprendizaje (Meyer, Jan H. F., y Ray Land, en UNAM, CCH, 2006).

De los modos de trabajo o métodos de las disciplinas interesan sus formas más importantes de indagar, la manera como buscan el conocimiento y la verdad en sus campos. Bajo esta perspectiva, se asume que, ante la amplitud de los conocimientos disciplinarios, los estudiantes se enfoquen en la profundidad que otorga el manejo de los conceptos centrales de las disciplinas.

Se prefiere la profundidad en el acercamiento a un tema o proceso, a la amplitud de diversos campos informativos. En ese orden de ideas y como se menciona en el apartado aprender a aprender, es importante que el alumno desarrolle la capacidad de saber cómo aprendió y finalmente que adquiera la capacidad de adquirir nuevos conocimientos. (UNAM, CCH, 2006)

En cuanto a la dimensión social del aprendizaje, se asevera que el proceso educativo deriva primeramente del sentido que globalmente tienen el estudio de las ciencias y las humanidades: el valor de la verdad, la justicia y lo bello. De esta forma, se estima que el proceso educativo es un medio transformador de las cosmovisiones del ser humano inmerso en una sociedad concreta.

Por consiguiente, es necesario concretar la función del alumno y del docente en este proceso y de esta forma diseñar pautas de intervención adecuadas y orientadas a lograr un mayor compromiso social.

El Colegio aspira a que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes les permitan insertarse y accionar en un contexto social cada vez más complejo y cambiante. (UNAM, CCH, 2006)

El proyecto del modelo educativo puede resumirse de la siguiente manera:

- 1.- La crítica al enciclopedismo, como tendencia educativa dominante en ese momento, y la apuesta por las materias básicas, que permitieran fomentar la vivencia y la experiencia de los métodos y lenguajes.
- 2.- El impulso a un plan de estudios, que proponía formar en un tipo de cultura que privilegiara el *aprender a aprender*
- 3.- La concepción del —maestro como orientador” en el proceso de aprendizaje y promotor de una *enseñanza activa*; el profesor como guía y compañero.

## 1.2 Las funciones del *alumno-docente* en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Congruente con lo expresado en el componente pedagógico antes descrito, y como se ha señalado, *el alumno* asume un papel activo, crítico y protagónico en el aprendizaje; por ello se dice que es el autor y actor de su propio proceso, mientras que el docente adquiere un papel de facilitador y aquel que planea cada sesión. En ese sentido, Howard Gardner señala: —Esta medida en que los estudiantes puedan determinar sus propios objetivos, supervisar sus propios avances, reflexionar sobre su propio pensamiento y aprendizaje en qué ha mejorado, dónde sigue siendo deficiente, se convierten en copartícipes de su propia educación” (Gardner, 2000 p.155 en UNAM, CCH, 2006).

El alumno desarrolla un pensamiento crítico cuando ha adquirido la capacidad de interpretar, analizar, evaluar, inferir y explicar la información adquirida (Facione, 2007 en UNAM, CCH, 2006). Este proceso requiere reflexión del y sobre el conocimiento, de manera que pueda sustentar una posición y también tratar de comprender otros punto de vista.

La presencia de un pensamiento crítico significa que hubo voluntad de enfrentar las objeciones a las creencias propias, que hubo voluntad de adoptar una actitud cuestionadora, no sólo con la autoridad y con puntos de vista opuestos a los nuestros, sino también contra el sentido común.

El Modelo privilegia la educación centrada en el estudiante, no en el docente. Le interesa que el alumno relacione el saber académico con su vida cotidiana y que del aprendizaje significativo pase al aprendizaje relevante que lo lleve a relacionar lo aprendido con las distintas esferas de su vida.

Una educación centrada en el aprendizaje del alumno lleva a que el profesor asuma una nueva función en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ésta consiste en dotar al estudiante de las herramientas y estrategias que le permitan *aprender a aprender* y, de este modo, desarrolle su potencial de aprendizaje. Por ello, *el docente* debe actuar como facilitador y mediador en el proceso de aprender de los alumnos; debe estimular y motivar, aportar criterios y diagnosticar situaciones de aprendizaje de cada alumno y del conjunto de la clase, clarificar y aportar valores y ayudar a que los alumnos desarrollen los suyos propios.

El docente debe promover y facilitar las relaciones humanas en la clase y en la escuela, ser orientador personal y profesional del alumno. Así, su labor se reorientará hacia una actitud tutorial, semejante a la de coordinar, asesorar, facilitar experiencias y proponer ambientes educativos en los que el alumno logre aprender por sí mismo.

En el sentido anterior, el impulso al trabajo colectivo por el profesor propicia contextos que facilitan la obtención de logros educativos y el desarrollo de actitudes y valores en los estudiantes. Saber trabajar con otros es un aprendizaje que repercute en la vida del alumno más allá del ámbito escolar. El estudiante al trabajar en equipo trasciende la responsabilidad individual al convertirla en una responsabilidad social en donde su actuar redundará en beneficio o detrimento de los otros.

La construcción colectiva del conocimiento le da una nueva dimensión al aprendizaje, al potenciar los saberes de los participantes y favorecer la participación de los mismos dinamizando el proceso colectivo grupal.

El aprendizaje significativo se concibe como el proceso en el que el profesor proporciona al estudiante ambientes adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes.

La posibilidad de aprender mediante estrategias de aprendizaje, es decir, a través de la toma consciente de decisiones, facilita el aprendizaje significativo, permite que los estudiantes establezcan relaciones entre lo que ya saben (sus propios conocimientos) y la nueva información (los objetivos y características de la tarea a realizar), decidiendo cuáles son los procedimientos adecuados para su consecución. De este modo, el alumno no sólo aprende cómo utilizar determinados procedimientos, sino cuándo y por qué puede utilizarlos en su vida y en qué medida favorecen la resolución de la tarea (aprender a hacer).

Por ello, en el Colegio desde su creación se propuso como metodología de la enseñanza que se hiciera énfasis en la práctica de los conocimientos teóricos impartidos; y encauzar las actividades escolares hacia una auténtica participación de los alumnos. De esta forma, la docencia debe orientarse a organizar las mediaciones entre el programa de estudios y lo que específicamente los alumnos realizarán en las clases y fuera de ellas (Gardner, 2000, en UNAM, CCH, 2013).

La profundidad que el profesor logre en el tratamiento de los temas, la construcción del conocimiento, la creatividad, la búsqueda y el énfasis en el aprendizaje del alumno dirigen la actividad docente para lograr que los alumnos aprendan a aprender.

Por tanto, la tarea educativa consistirá en enseñar al estudiante estrategias que le permitan seleccionar, adquirir e interpretar por sí mismo la información necesaria para la realización de una actividad y, por consiguiente, en diseñar experiencias de enseñanza-aprendizaje que propicien el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico.

Para concluir, el docente debe crear un espacio de conocimiento compartido, en donde las nuevas posiciones de la cultura académica vayan siendo reinterpretadas e incorporadas a los esquemas de pensamiento y experiencia del alumno (Edward y Mercer, 1988, en UNAM, CCH, 213)

Debe ser un profesor facilitador que se concentra en lo que pasa con los estudiantes en lugar de ocuparse sólo de lo que él realiza; esto es, centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza. De esta forma, podremos contribuir a que el estudiante aprenda a aprender.

Es así que los principios y características del Modelo que se han descrito deben ser puestos en práctica; para ello, es necesario que se expresen en el Perfil del Egresado, en el Plan y los programas de estudio y, fundamentalmente, en el aula. El Modelo se concretará si hay una apropiación de él, por parte del alumno y del profesor.

A nivel Institucional, se requiere de la definición de políticas académicas colegiadas y administrativas que orienten la acción comunitaria para su concreción. Estas acciones deben considerar la difusión y la formación de los protagonistas involucrados y, finalmente, será necesario hacer un seguimiento y evaluación de los resultados de su aplicación.

El Modelo Educativo del Colegio da forma al conjunto de principios pedagógicos, didácticos, éticos y culturales que expresan los rasgos centrales de la escuela que queremos. Esperamos que nuestros alumnos aprendan a aprender, busquemos profesores que se comprometan con esta tarea al tiempo que contribuimos todos en la construcción de una sociedad comprometida con el respeto al medio ambiente, justa y democrática.

Como vimos en el apartado anterior, la propuesta que planea la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades descrita en los planes y programas de estudios apunta al desarrollo de aprendizajes actitudinales.

A partir de su modelo educativo propone dejar atrás el enfoque pedagógico tradicional, encaminado ahora su aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades, tales como la toma de conciencia, la reflexión, la postura crítica, la solución de problemas.

Habilidades que promueven en los jóvenes una actitud participativa y conocedores de la historia y circunstancia actual de su país, y que sean capaces de actuar en el mejoramiento de su propio contexto.

Preparará al estudiante para ingresar a la licenciatura con los conocimientos necesarios para su vida profesional y está orientado a la formación intelectual ética y social de sus alumnos, considerados sujetos de la cultura y de su propia educación. Es así que el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades espera que los alumnos aprendan a aprender, busca profesores que se comprometan con esta tarea al tiempo que el profesor contribuya en la construcción de una sociedad comprometida con el respeto al medio ambiente, justo y democrático.

### **1.3 Panorama del plan de estudios de la disciplina filosófica**

En coherencia con la propuesta que plantea la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades descrita en los planes y programas de estudio, el desarrollo de los aprendizajes de la disciplina filosófica propone dejar atrás el enfoque pedagógico tradicional, encaminado ahora su aprendizaje hacia el desarrollo de habilidades, tales como la toma de conciencia, la reflexión, la postura crítica, la solución de problemas, habilidades que promueven que los jóvenes sean partícipes y conocedores de la historia y circunstancia actual de su país, y que sean capaces de actuar en el mejoramiento de su propio contexto.

La materia de Filosofía se ubica en el Área Histórico Social, que le integra por un conjunto de asignaturas humanísticas y sociales. Está dirigida a los estudiantes de quinto y sexto semestres del Colegio de Ciencias y Humanidades, es obligatoria y tiene un carácter formativo (Ver anexo 2)

De acuerdo con el programa operativo, (UNAM, CCH, 2003) la enseñanza de la filosofía adquiere particular importancia en el momento actual, debido a que el avance de la ciencia y la tecnología no va aparejado con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista.

Dicho avance ofrece pocas expectativas para el ser humano; por ejemplo, cuando se advierte la influencia negativa de algunos medios masivos de comunicación, que da como resultado la generación de individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos.

El propósito central de los programas de Filosofía es que, al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de mantengan firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres, que conforman su entorno social. (UNAM, e.t, a.l. 2003)

El sentido de la enseñanza de la filosofía se manifiesta en los propósitos, aprendizajes y contenidos que muestran estos programas. Concretamente, como he mencionado con anterioridad, en el Programa operativo (2003) se aprecia el momento del surgimiento de la filosofía y las disciplinas que esta considera, las cuales se analizan de manera introductoria a lo largo de los dos semestres, de tal forma que proporcionan la claridad deseada al bachiller.

En cualquier profesión que se elija, la filosofía se percibe llena de sentido social y científico; es decir, es útil para orientar la vida profesional del futuro arquitecto, ingeniero, músico, sociólogo, etcétera, al dotarlo de un acervo cultural y fomentar actitudes valiosas ante la vida. (UNAM, CCH, 2003)

Con esta nueva propuesta de programas de filosofía se intenta replantear el sentido de la reflexión filosófica en el bachillerato universitario.

La mayor inquietud del profesor reside en promover en los estudiantes una forma de pensamiento particular como es la filosofía; sin olvidar la diversidad de formas de pensar que se han dado en la historia de la humanidad ni que existen senderos propios que cada uno traza a partir de su propia historia. (UNAM, CCH, 2001)

La actividad filosófica conlleva una actitud de autorreflexión y de compromiso social y existencial del alumno. Por supuesto, no pretende convertirse en la piedra de toque de todo aquello que ha producido, produce y producirá la humanidad en su conjunto; más bien comparte, desea saber, para actuar en un mundo cada vez más exigente.

El perfil del alumno de filosofía exige un compromiso con las actividades propias de su enseñanza y aprendizaje; es decir, aceptar que el rigor, la disciplina, la responsabilidad, la toma de decisiones, la sensibilidad, la racionalidad y la imaginación constituyen maneras de ser de la actividad filosófica.

Por eso, este perfil exige un proceso de construcción y reconstrucción que los profesores aspiran a estimular cotidianamente. (UNAM, CCH, 2001) El Colegio de Ciencias y Humanidades concibe la materia de filosofía como producto y actividad. Como producto, puesto que es resultado de todo el proceso histórico de producción del pensamiento filosófico, que abarca a todos los filósofos de todos los pueblos y de todos los tiempos, desde los inicios griegos, hasta la actualidad.

Y como actividad, en tanto que entiende que lo más importante en la formación de sus estudiantes no es solamente la acumulación de información, sino la necesidad de fomentar su capacidad reflexiva sobre la realidad y su autonomía personal, intelectual y moral.

En este bachillerato, propedéutico y de cultura básica, la materia de Filosofía posee un carácter esencialmente formativo y humanista; complementario de otros tipos de conocimientos científicos, que satisfacen una exigencia técnica, práctica y utilitaria o emancipatoria.

La filosofía se halla en el núcleo del desarrollo de las humanidades, debido a su carácter totalizador, pues concentra diferentes saberes necesarios para la vida del ser humano; por esta razón, se constituye como fundamento esencial para la formación de los alumnos y su participación en la cultura universal. (UNAM CCH, 2012)

Asimismo, la filosofía se caracteriza por ser una actitud vital de asombro ante lo aparentemente cotidiano, que lleva a preguntar, a cuestionar y a reflexionar, incluyendo los aspectos racional, emocional, sensible e intuitivo, de una fina espiritualidad que propicia el desarrollo de la creatividad, la responsabilidad y la libertad. (UNAM, CCH, 2006)

Los estudios y las actividades de carácter filosófico contribuirán a afinar la capacidad de reflexión crítica y autocrítica por medio del razonamiento, el juicio moral y la sensibilidad estética.

Ello es posible puesto que estos elementos dotan de herramientas conceptuales y habilidades de mayor abstracción que permiten una relación dialógica, posibilitan un acercamiento gradual a la comprensión, interpretación, participación y transformación de la realidad, así como el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales.

Entre las que destacan la conceptualización, la jerarquización, el análisis, la síntesis, la extrapolación, la valoración, lo mismo que la afinación de los criterios moral y estético. (UNAM, CCH, 2006)

La filosofía responde a la necesidad de otorgar sentido a todo lo que afecta la existencia. Se filosofa para hallar un significado al ser, quehacer, conocer y al existir propiamente humano, que las ciencias no siempre pueden ofrecer.

La búsqueda y la asignación de sentido a la existencia se dan en el contexto de las relaciones interpersonales y sociales, en las que surgen los juicios de valor distintos del quehacer de las ciencias exactas o experimentales. Este modo de ver la capacidad formativa de la actividad filosófica se refiere a una actitud inquisitiva y crítica ante la realidad, que lleva a la autorreflexión y al compromiso social existencial del alumno. (UNAM, CCH, 2006)

Además, el humanismo inherente a esta concepción perfila al estudiante como un ser participativo y tolerante que reconoce la posición del "otro", teniendo como mira la convivencia armónica de la sociedad. Por todo lo anterior, la filosofía contribuye a la formación completa del estudiante, al enriquecer sus experiencias vitales y no sólo académicas, puesto que, entre los diferentes propósitos que pueden asignarse al quehacer educativo, uno de los más importantes es la educación para la vida. (UNAM, CCH, 2006)

Estos programas se orientan al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los alumnos en las perspectivas del perfil de egreso y de la cultura básica que caracterizan al bachillerato universitario de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades.

Contienen los recursos didácticos como el planteamiento de los propósitos educativos, el establecimiento de la simultaneidad de los contenidos.

En el sentido de que no existe un orden predeterminado de los mismos, por lo que se pueden asumir de manera indistinta siempre y cuando se logren los aprendizajes propuestos.

Esto es posible, debido a la coherencia interna de los aprendizajes que giran alrededor de una problemática filosófica común, lo que permite la posibilidad de diferentes interpretaciones. Es un recurso didáctico que presenta la perspectiva teórica, metodológica y práctica desde la cual se planea la actividad educativa de la filosofía y un marco conceptual que permite realizar, analizar, problematizar y evaluar la docencia de la filosofía. (UNAM, CCH, 2006)

Este marco conceptual se inscribe en la noción de currículo flexible, comprendido como herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a la práctica docente. Ello significa que se busca sustituir básicamente el modelo de educación tradicional, centrada en un saber enciclopédico y memorístico, por un modelo de aprendizaje que pone énfasis en que el estudiante aprenda a investigar, argumentar y valorar. (UNAM, CCH, 2006)

El cambio de perspectiva en el campo educativo tiene como eje central el aprendizaje del alumno, como una actividad autónoma; es decir, como una actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida al punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje. La idea básica del proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es sólo la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del profesor en torno a la realización de las tareas escolares.

La actividad del alumno, que está en la base del proceso de construcción del conocimiento, se inscribe de hecho en el marco de la interacción profesor-alumno. No se trata de un marco conceptual único y cerrado, sino flexible y abierto tanto a las demandas de la sociedad.

A la institución educativa, como a las diversas metodologías que permitan la aprehensión reflexiva de una realidad compleja como la educativa, para promover procesos filosóficos, humanísticos, de identidad y de atención a la diversidad. (UNAM, CCH, 2006)

La noción de currículo flexible es, para las universidades públicas de países en desarrollo como México, un espacio dinámico de respuesta a las necesidades reales del contexto histórico social.

El aprendizaje flexible, como categoría educativa propia del pensamiento sobre lo educativo actual, es compatible con la idea de cultura básica distintiva del Colegio, e implica el desarrollo de habilidades intelectuales que permite a los alumnos integrar saberes, habilidades y formas de conducirse.

Finalmente, este enfoque didáctico-disciplinario de la materia concibe el aprendizaje como cambio duradero, transferible a nuevas situaciones; como un proceso mediante el cual el alumno construye su conocimiento, lo entiende y lo pone en relación con su vida (UNAM, CCH, 2006)

De la misma manera que en el primer semestre, también en Filosofía II las estrategias y los contenidos temáticos se presentan como orientaciones generales derivadas de los aprendizajes, lo que no constituye ningún obstáculo para que los profesores que así lo juzguen conveniente, introduzcan alguna modificación según sus necesidades y criterio. Lo que no debe nunca perderse de vista es que lo principal son los aprendizajes de los alumnos y que estos se promueven en el Colegio de Ciencias y Humanidades de acuerdo a su modelo educativo y al marco general del Plan de Estudios Actualizado. (UNAM, CCH, 2006)

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 solución individual y colectiva.

3.- Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización. Ver anexo 2 programa de estudios.

Cuando los docentes buscamos traducir el modelo educativo del Colegio en aprendizajes actitudinales nos encontramos con un programa impreciso que difícilmente podemos traducir en el aula, ¿cómo traducir el modelo aprender a aprender en aprendizajes actitudinales?

Bajo este tenor, es pertinente el asunto de enfatizar en la necesidad de transmitir aprendizajes actitudinales que puedan traducirse de manera directa a la vida práctica de los estudiantes. Considero que el programa de estudios de la materia de filosofía presente en el plan de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, precisa tomar en cuenta las condiciones posmodernas que permean y nutren la identidad adolescente.

Los alumnos no ven algún significado en aprender moral, pero parece que en los planes de estudio tampoco se especifica ni clarifica el propósito y la importancia de enseñar en valores. No es claro qué implica la enseñanza en moral y cómo este aprendizaje es útil para la vida práctica de los estudiantes.

Es menester reforzar dentro de los contenidos, aprendizajes fundamentales para la práctica valorativa de los estudiantes en el nivel medio que permee y defina su actuar al egresar del bachillerato.

Me refiero a que no es claro qué contenidos actitudinales son necesarios enfatizar en un tiempo denominado *posmoderno*, el cual se caracteriza por la ausencia del otro y el predominio del yo. En el siguiente apartado preciso a qué me refiero cuándo digo que los alumnos se encuentran en un panorama poco alentador para la ética. Se trata como afirma Lipovsky, de tiempos *posmoralistas*. A continuación describo brevemente la influencia del posmodernismo en la construcción de la identidad moral de los adolescentes que nos llevará a repensar en estrategias para el aprendizaje de la Ética.

# **CAPÍTULO**

## **2**

**Algunas dificultades para traducir el modelo aprender-aprender en aprendizajes actitudinales de la materia de filosofía adscrita al Colegio de Ciencias y Humanidades**

En el capítulo anterior vimos el propósito del modelo educativo *aprender a aprender* así como su aplicación y relevancia educativa en la conformación de los aprendizajes actitudinales. Concluimos que el proceso educativo se rige por aprendizajes que sean transferibles a distintas situaciones y sobre todo que son útiles para la resolución de problemas de toda índole, privilegiando aquéllos que más impactan en la vida personal y comunitaria de los estudiantes.

En este capítulo veremos uno de los problemas al que nos enfrentamos para satisfacer la propuesta del perfil de egreso del estudiante de filosofía. Los estudiantes conforman su identidad en medio de un panorama denominado *posmoral*, el cual como ya vimos en la introducción, entre otras cosas se caracteriza por el egoísmo, la indiferencia, se elimina al otro para dar paso al yo total, toda idea totalizadora desaparece, naciendo por el contrario una moral a la carta. Como afirma Cortina, (2008):

[...] abandono de cualquier constructo utópico global y sustitución de este por propuestas alternativas parciales que respondan a necesidades o intereses también parciales (abandono de ideales universalistas de justicia, libertad, igualdad, solidaridad.”

Es así que en este apartado expongo brevemente las siguientes temáticas; la construcción de la identidad moral en medio de un panorama *posmoral*, el desarrollo moral durante la adolescencia de acuerdo con la teoría de Lawrence Kohlberg (1971) y por último planteo el sentido y la orientación de la Filosofía en la conformación de la identidad moral de los estudiantes de bachillerato a partir de la propuesta de la Ética discursiva. El propósito de esta exposición es comprender la necesidad de incentivar el desarrollo moral durante la adolescencia a partir de la enseñanza de la filosofía.

En el siguiente capítulo muestro una propuesta que integre los aprendizajes, las estrategias y temáticas adecuadas, orientadas a lograr satisfacer el perfil de egreso del estudiante de filosofía y a su vez repercutir en la conformación de la identidad moral de los estudiantes

## 2.1 La ausencia del otro en la conformación de la identidad adolescente en un panorama *posmoral*

El modelo característico del Colegio perfila que el estudiante al finalizar la Educación Media Superior ha *aprendido a aprender* cuando ha adquirido un pensamiento crítico, capaz de juzgar la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, el alumno ha afirmado valores personales aplicados en su vida, por ejemplo: hacerse responsable de la obtención de resultados positivos para su futuro; desarrollar una personalidad y una identidad propias; procurar el conocimiento de sí mismo y la autorrealización. (UNAM, CCH, 2006)

No obstante, la identidad de los adolescentes se está conformando en un panorama denominado *posmoral*, como ya hemos dicho se define básicamente por el rechazo a toda posibilidad de fundamentar lo moral (Cortina, 2008), como afirma Beuchot, —Describe la crisis de la moralidad, es un periodo que permanece en nuestros días para referirse a nuestra actual sociedad subsumida en el hedonismo, la pérdida de valores, la exacerbación del yo y la pérdida del otro—. (2004, p. introducción)

El estudiante subsumido en un panorama poco alentador para la ética, ¿qué fundamentos tomará en cuenta para construir su identidad moral? De acuerdo con el programa de estudios, *el* alumno de la materia de filosofía II adquirirá *elementos que* lo ayuden a fundamentar racionalmente su 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 (UNAM CCH, 2003)

Cabe aclarar, como describí en el primer capítulo, que la noción de aprendizaje que propone el programa de estudios del ENCCH es aquello permanente que el alumno adquiere para su vida y que es transferible a distintas situaciones. (UNAM,CCH, 2006)

El Colegio aspira a que los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en su paso por la EMS les permitan insertarse y accionar en un contexto social cada vez más complejo y cambiante.

Los estudiantes se ven influenciados por la corriente ideológica de los grupos que conforman y organizan a la sociedad, la condición *posmoral* que permea el mundo adolescente no es la excepción, especialmente me interesa señalar cómo se ha eliminado la relación intersubjetiva.

Precisamente cuando se anula el otro el sujeto no visualiza las consecuencias de sus acciones y esto es lo que ha ido creciendo en los últimos tiempos. Esta nueva modalidad funciona gracias a la exaltación del individualismo, la devaluación de la caridad y la indiferencia hacia el bien público. (Lipovetsky, 1990). Es así que se adora la independencia personal pero inmersa en una multiplicidad de valores con una gama de opciones, ¿cuál de ellas es más auténtica? y ¿qué parámetros tendrán para discernirlo? (Lipovesky, 1986)

El sujeto posmoderno tiene una conciencia light, que se acomoda al interés de la acción, sin importar las consecuencias. Se desarrolla una superficialidad del mal, que posibilita procesos globalizantes en donde la violencia se hace presente ¿Es esa la subjetividad que debemos ir construyendo? —Es así que la posición posmoderna cultiva el ámbito privado y abandona el público llegando así al neoindividualismo” (Cortina, 2008, p.137)

La tendencia posmoralista conforma una nueva identidad multimodal que se aleja de valores morales concretos, lo que implica, entre otras cosas, que el otro parece ser eliminado y el yo individual es exaltado.

Una de las características de la modernidad es la noción de sujeto, se trasladó del teocentrismo al humanismo, el mundo se explicaba por el hombre, hoy en tiempos posmodernos, el hombre se explica por las cosas.

Como afirma Lipovesky (1990) el hombre se encuentra preso de la tecnología, los instrumentos, medios de comunicación, el mundo visual. El sujeto en la posmodernidad pierde su intencionalidad, interioridad, intimidad.

—Debe someterse al severo examen que la posmodernidad impone sobre el pensamiento de las luces, sobre la idea de un fin unitario de la historia, y sobre la idea de un sujeto.

Como afirma Mauricio Beuchot, —sérata de pensar sin punto de partida ni de llegada de absolutos, que el juego sustituya al sentido” (2004, p. 91) con la pérdida de un referente, lo real se construye desde lo subjetivo. De acuerdo con los posmodernos ya no se pueden plantear metarrelatos que den una visión unitaria y global de la realidad, sobre todo en el ámbito de lo moral. En esta visión el sujeto se construye desde sí mismo, es su propio parámetro de conducción.

Parece también que nos hallamos en un momento de gran necesidad de recuperar un resguardo que de sustento al sujeto. —[.]muchos observadores afirman que el narcisismo es hoy en día el modo hegemónico del pensamiento y de la acción en las sociedades más desarrolladas” (Lyotard, 2003, p. 38)

El psicólogo social Walter Truett Anderson (1992) nos da un acercamiento a la comprensión de cómo se conforma la identidad de los sujetos y la relación que la sociedad juega en dicha conformación durante el posmodernismo, a partir de cuatro términos; multifrenia, proteano, el yo descentrado, y por último el yo en relación.

El primero es *multifrenia*. Esto se refiere a las muchas voces diferentes en la corriente cultural que dictan quién somos, qué somos y cómo deberíamos ser. En palabras del constructivista social **Kenneth Gergen (2006. P. )**: "por cada cosa que sabemos que es verdadero acerca de nosotros, otras voces dentro de nosotros responden con duda y aún con burla".

El yo se convirtió en multidimensional. Las diversas relaciones que enfrentamos dirigen nuestras vidas en diferentes direcciones, lo que permite que juguemos tal variedad de roles que el concepto mismo de 'yo auténtico' con características propias desaparece de la vista. Dichos roles son multifacéticos, como dice Anderson (1992 p. 38)): "En el mundo postmoral, uno simplemente no llega a ser un alguien único y consistente."

El segundo término es *proteano*. El yo proteano es capaz de cambiar constantemente para adecuarse a las circunstancias actuales. "Puede incluir cambiar de opiniones políticas y de comportamiento sexual, cambiar de ideas y de formas de expresarlas, cambiar formas de organizar nuestra propia vida." (1992, p. 41)

Algunos modernistas podrían considerar esto como el proceso de encontrar el yo verdadero. Pero otros especialmente los posmoralistas lo ven como la manifestación de una idea de que no hay ningún yo verdadero y estable.

En tercer lugar, Anderson habla del yo *descentrado*. Este término se comprende a partir de la creencia de que no existe ningún yo totalmente determinado. El yo está siendo redefinido constantemente, y constantemente está sufriendo cambios.

Como afirma Anderson: "El sujeto no es quien habla el lenguaje, sino su creación." (1992, p. 42-43) Por lo tanto, no hay ningún "yo" perdurable. Somos lo que se nos describe que somos. El exterior acepta o rechaza mi comportamiento.

El cuarto término de Anderson es *el-yo-en-relación*. Este concepto se encuentra a menudo en estudios feministas.

Simplemente significa que vivimos nuestras vidas no como islas en cuanto a nosotros sino en relación con personas y a ciertos contextos culturales. Para entendernos correctamente necesitamos entender los contextos de nuestras vidas.

Estos cuatro términos nos dan la imagen de una persona carente de un centro que determine su identidad, se dirige en muchas direcciones diferentes, está constantemente cambiando y se define externamente por las diferentes relaciones que tiene con otros. A diferencia de la corriente de las ideas que tomó la sociedad moderna, todas estas ideas claramente van en una dirección diferente.

La modernidad creía que nuestra meta debía ser lograr la integridad, encontrar el yo acabado, reunir todas las partes aparentemente diferentes de nosotros en un todo cohesivo. El postmodernismo en el aspecto moral declara que un yo integrado y cohesivo es imposible.

De esta manera, la postura de Anderson nos lleva a la conclusión de que no hay ningún "yo," entendido como el sujeto que se conforma una personalidad interna para luchar con todos aquellos roles diferentes para determinar qué aceptar y qué no, en última instancia, quién soy realmente. Entonces, ¿cómo ocurren los cambios? ¿Quién decide cómo soy o quién soy? Según el pensamiento postmoderno, somos modelados por fuerzas exteriores.

¿Qué significa estar construido socialmente? Simplemente significa que los valores, lenguajes, el arte, los entretenimientos de nuestra propia sociedad, y todo aquello que nos rodea cuando crecemos, definen quiénes somos. No tenemos identidades fijas que puedan separarse de lo que nos rodea y que permanezca igual aun cuando ciertas características y circunstancias puedan cambiar.

La ausencia de una identidad concreta nos lleva a depender de lo que está afuera para definirnos. Somos producto de fuerzas exteriores sobre las que tenemos diferentes grados de control.

El *posmoralista* sospechoso considera que tenemos poco control sobre todas las fuerzas que actúan sobre nosotros. —*Ansados de la pretensión del yo lúcido y consciente, propio de los racionalistas, los posmodernos han llevado a sus últimas consecuencias la muerte del sujeto, ya preconizada por estructuralismo*” (Beuchot, 2004, p. 92)

Por lo tanto, somos creados de afuera hacia adentro, en vez de adentro hacia afuera. Si en las sociedades tradicionales la posición de una persona estaba determinada por su rol y en las sociedades modernas la posición estaba determinada por el logro, en tiempos postmodernos la posición de una persona está determinada por la moda o el estilo.

A medida que cambia el estilo, debemos cambiar con él, pues nuestra identidad quedará en duda. Una cosa es querer encajar con nuestros pares. Otra cosa completamente distinta es creer que nuestra propia identidad está ligada con las modas del momento. Pero así es la vida en el mundo postmoderno.

Lipovetsky (1990) sugiere que finalmente hemos entrado en la época en la cual nuestra conducta se ha liberado de los últimos vestigios opresivos de la modernidad; deberes infinitos, mandamientos, obligaciones absolutas y sanciones. Nos hemos desligado de la idea de autosacrificio, la gente no está dispuesta a hacer un esfuerzo por alcanzar ideales morales ni defender valores morales.

De esta manera vivimos en la era del individualismo más puro y de la búsqueda de la buena vida, limitada solamente por la exigencia de tolerancia la cual solamente puede expresarse como diferencia. La época posterior al deber admite apenas un vestigio de moralidad, una moralidad minimalista, situación totalmente novedosa. —Ersíntesis, se trata de una corriente de pensamiento que califica a nuestra época como posmoderna, y predica el fin del humanismo y el advenimiento del nihilismo, es decir la aceptación de que no hay ningún mundo real y verdadero, sino fragmentos, diferencias, individuos” (Cortina, 2008)

Parece que nos enfrentamos a una vida social obsoleta de preocupaciones morales, el “ser” ya no se guía por un ~~de~~ “deber ser”, si la interrelación social está desvinculada de obligaciones y deberes. La norma social se ha sustituido del arsenal de armas desplegadas por la sociedad para encontrar un orden.

La moral como una de las crisis de la posmodernidad rompe con la secularización, exalta los deseos, el ego, la felicidad y el bienestar individuales en mayor medida que el ideal de abnegación. Ya no hay ideales revolucionarios y ya nadie sueña con sacrificarse por la sociedad sin clases o en aras de la revolución. La época posmoralista coincide con el eclipse y la deslegitimación de las morales colectivas sacrificiales.

Desde la perspectiva de las ciencias sociales, afirma la socióloga de la UNAM, Lidia Girola, (2005) el concepto de individualismo se expresa en los valores, creencias y prescripciones normativas que enaltecen la defensa y dignidad de la persona con base en un conjunto de derechos, libertades y responsabilidades que exaltan la libertad, autonomía, el respeto mutuo y responsabilidad cívica.

El tema también está presente en la obra de Durkheim, en el conocido libro *El suicidio* (2000) el autor contrapone el egoísmo con el individualismo moral y explica que, mientras el primero suele ser resultado de una socialización desintegradora, el segundo conlleva a obligaciones y derechos de un miembro activo en la comunidad. En su célebre texto, *Las formas elementales de la vida religiosa*, Durkheim aborda la cuestión enfatizando que el individualismo es una forma de conciencia colectiva.

Al respecto el sociólogo Norbert Elias (1990) considera que los seres humanos dependen cada vez menos de sus pequeñas colectividades para la protección de la salud, la alimentación, el salvaguardo de lo heredado y lo adquirido y las posibilidades de obtener ayuda y consejos. La cohesión y armonía comunitaria se relajan y la actuación desde la "perspectiva del nosotros" se ve sustituida por una conciencia de la importancia de tomar decisiones de forma individual dentro de una sociedad crecientemente diferenciada.

Elias afirma que la creciente diferenciación y autorregulación social se da a la par del aumento de los márgenes para la elección individual.

Los seres humanos obedecen cada vez más a sus propios dictados, sus ámbitos de deliberación aumentan y se multiplica el número de opciones. La elección se convierte entonces en un imperativo "No sólo *pueden* sino que *tienen* que decidir y ser independientes. En esto no cabe posibilidad de elección". (1990, p. 143-144)

Las múltiples alternativas posibles generan bienestar y desdicha.

La elevada individualización abre a las personas particulares diferentes caminos hacia formas específicas de satisfacción, realización, alegría, bienestar y placer que se asocian con sentimientos de autosatisfacción y realización y otro tipo de recompensas como la adquisición de poder y posesiones (Norbert, 1990)

Sin embargo, las distintas opciones también generan estados de insatisfacción y vacío, dolor, desdicha, descontento y malestar. Estas frustraciones son resultado de sociedades con una competencia regulada y en donde se plantean objetivos que son inalcanzables para muchos.

Así entendida, la individualización es una estructura de la personalidad propia de las sociedades industrializadas en la cual, como si se tratara de un anhelo evidente y natural, el "ideal del yo" busca diferenciarse de los demás. Las personas suelen experimentar la sensación de que la vida social les impide la realización de lo que son "interiormente" y "naturalmente". —Desde esta perspectiva, la sociedad es percibida como una especie de carcelera, una madre poderosa, hostil y limitante que impone restricciones a su hijo y lo obliga a contener dentro de sí lo que sería capaz de hacer y expresar por su cuenta". (Norbert, 1990)

Esta percepción se convierte en una convincente verdad emocional muy adecuada para las personas de nuestro tiempo que, debido al grado relativamente alto de individualización, se sienten como nómadas, como "sujetos" aislados frente a los que se encuentra el resto del mundo.

En oposición a esta sensación, Norbert (1990) explica cómo, en realidad, la percepción de no poder vivir la propia vida y la de estar esencialmente solo son aspectos de un mismo fenómeno. La construcción de este esquema básico de la personalidad es un producto de los procesos paralelos de individualización y civilización caracterizados por una mayor contención de los impulsos. (Norbert, 2009 et. al.)

Las pretendidas divergencias entre los requerimientos individuales y los colectivos, entre la propia personalidad y las estructuras sociales se hacen más evidentes en ciertas etapas de la vida como la adolescencia y juventud, y en especial a la hora de morir. (Norbert, 1989)

La crisis de identidad es una crisis de alteridad, afirma la socióloga María **Cristina Reigadas (2001)** La posmodernidad es una época globalizada, estandarizada, donde se busca un estereotipo de pensamiento, en el cual las personas se encuentren enmarcadas dentro de ciertos patrones de comportamiento, que lleven a formar una nueva identidad mundial.

Afirma que la identidad no está dada de antemano: se construye, se aprende. No es algo que nace de una vez y para siempre. La identidad es considerada como la faceta más importante de ciertas luchas tanto pacíficas como violentas. Ha estado presente ante el fenómeno de la modernidad y lo está ante la posmodernidad.

La identidad se puede definir como la forma de poder distinguir un individuo que pertenezca a un grupo social de otro. —Aquí es importante destacar que la identidad posmoderna no está bien definida pues los seres posmodernos no se encuentran en grupos relativamente notables en cierta parte del mundo o lugar” (Reigadas, 2001)

Tras el debilitamiento de la razón y la pérdida del fundamento, el hombre comienza a cuestionarse el sentido de la historia, la verdad y la estructura estable del ser y su sujeto, y a partir de estas reflexiones va elaborando una concepción del mundo que lo rodea y de él mismo radicalmente a aquella existente.

Se da un proceso de suma individualización que permite a cada sujeto elegir de una variada oferta de valores de tipo moral, ideológico, cultural, permite confeccionarse a modo de rompecabezas su propia identidad individual.

El problema de la identidad ha sido quizás el problema esencial de nuestra cultura. Ha estado presente tanto en la época romántica, la moderna y por supuesto la posmoderna. En la época romántica se daba una visión del yo, que lo caracterizaba como un individuo con pasión, alma, creatividad y moral. El yo estaba guiado, para los románticos, por sentimientos éticos, solidaridad, instintos maternales y aún un cierto grado de placer.

Desde esta época se puede observar cómo los individuos tenían una identidad volcada totalmente al rescate de los sentimientos, de la conmoción por el otro, de ayuda al prójimo. Esta visión llevaba al pueblo a actuar de una manera en la cual se pensara en los demás, en cómo iban a afectar nuestras acciones a aquellos que estaban cerca de nosotros.

Esta visión romántica, sin embargo, se ha deteriorado bastante en nuestro siglo y fue en parte reemplazada por una concepción modernista de la personalidad, según la cual los elementos claves del funcionamiento humano son la razón y la observación.

Las personas no se guían ya por ideales sublimes sino por una razón más bien práctica. Los modernistas creían que los hombres podían descubrir la esencia del universo y de la misma condición humana.

El ser humano moderno tenía una identidad muy diferente al romántico.

Su identidad se volcaba más a la parte racional del ser humano; sus acciones estaban planeadas de una manera muy práctica, y actúan con los demás, partiendo del supuesto de que todas las personas son a su vez lógicas y prácticas.

La posmodernidad va dejando atrás las visiones románticas y modernas del yo, y va proponiendo un yo saturado por la gran diversidad de relaciones sociales fomentadas por la tecnología. (Kenneth, 1985)

El escritor estadounidense, **Alvin Toffler (1970) comenta** acerca de la consecuencia directa de este proceso, afirma que es una acentuación de la individualidad, es decir, vamos progresivamente haciéndonos más diferentes unos de otros, y ello por dos motivos: primero, porque al ofrecérsenos una gran diversidad de modelos a los cuales identificarnos, configurará un yo único. Segundo, porque al tener cada uno de nosotros la oportunidad de proyectar su imagen al mundo, pretendemos mostrar aquello que nos diferencia y que nos identifica.

Esta opinión de Toffler calza muy bien dentro de lo que es la formación de la identidad en la posmodernidad.

Al encontrarnos cada uno de nosotros frente a tanta invasión de productos, tanta masificación de las opiniones, ideas y pensamientos, buscamos algo que nos diferencie de los demás, algo que nos haga únicos y que nos permita destacarnos de alguna manera.

**Kenneth Gergen (1985) habla** de cómo las relaciones sociales han ido cambiando en los últimos tiempos. Comenta cómo hace apenas un siglo el contacto social se circunscribía a un espacio físico inmediato, teníamos contacto diario sólo con nuestros vecinos y seres físicamente próximos.

Pero hoy ya es distinto: merced a las tecnologías de alto nivel podemos relacionarnos en cualquier momento con cualquier persona de cualquier parte del mundo, con la cual se han multiplicado enormemente las relaciones sociales. (Kenneth, 1985) Esto impuso nuevas formas de vida, nuevas formas de vincularse.

El escritor estadounidense Alvin Toffler (1970) afirmaba en la era posmoderna el ser humano se tornaba más individualista y Kenneth Gergen (1985) en cambio dice que el ser humano va perdiendo cada vez más su individualidad por obra de las tecnologías.

Sin embargo, aunque pareciera haber una contradicción entre los diferentes puntos de vista, no la hay, ya que ambas constituyen fases de un mismo proceso.

En la medida en el que el yo se satura de nuevas y variadas experiencias siente que se desestructura, que se desintegra y que pierde así su identidad, su individualidad, pero, en una segunda fase, este mismo yo saturado da paso al yo configurador de A. Toffler, que intenta poner un orden en aquella confusión.

Es así que el yo posmoderno aún está buscando esa identidad, persiguiendo una individualidad pero al mismo tiempo criticando y renegando del individualismo romántico y moderno. El yo posmoderno se opone a estos intentos dogmáticos por definir la esencia humana proponiendo el libre juego del ser, es decir, no dando definiciones *a priori* de lo que es el hombre sino dejando que éste se desarrolle libremente, pudiendo así encontrar todas sus potencialidades y posibilidades de crecer.

Por esto se hace necesaria una educación destinada a formar seres humanos, que sea capaz de responder ante esta nueva demanda social, en un mundo donde la educación se ha vuelto pragmática y solipsista y muchas veces coparticipe del mal que queremos combatir. Como afirma Cortina (2008, p.138)

Desde nuestro punto de vista, es manifiesta la insuficiencia de esta corriente de pensamiento, sobre todo por su déficit de auténtica capacidad crítica y por el consiguiente deslizamiento a posturas conformistas y –de facto– conservadoras, en la medida en que dejan un amplio espacio para la arbitrariedad, la insolidaridad y la incomunicación, sin ofrecer una alternativa coherente.

Bajo este tenor me cuestionó acerca de los procesos que el adolescente precisa en la construcción de su identidad moral y el sentido y orientación de la disciplina filosófica en dicha construcción. A continuación vemos la propuesta del filósofo y psicólogo Lawrence Kohlberg. Su contribución a la educación moral ha sido sumamente benéfica.

## **2.2 El desarrollo moral durante la adolescencia de acuerdo con la teoría de Lawrence Kohlberg (Ver anexo 3)**

Si queremos incidir en las actitudes morales de los estudiantes es imposible no tomar en cuenta las condiciones internas, psicológicas (motivacionales) que enfrenta el adolescente. Las características propias de los adolescentes ¿no nos estarán exigiendo una forma exclusiva de promover el aprendizaje de la filosofía? es decir, una nueva forma de vivir la experiencia filosófica en el aula. En este sentido son los aspectos formales del pensamiento moral los que considero pertinentes que tomemos en cuenta si queremos lograr la educación en Filosofía moral.

Uno de los cambios más trascendentales del pensamiento que se operan durante la niñez y la adolescencia es el desarrollo del razonamiento moral.

Lawrence Kohlberg (1971) analizó este tipo de desarrollo contando a sus sujetos historias sobre complejos problemas éticos. La más conocida de ellas es el dilema de Heinz

Kohlberg al llevar estos planteamientos a grupos de jóvenes de diferentes edades y al escuchar las distintas respuestas supuso que el razonamiento moral se desarrolla por etapas. Los preadolescentes se encuentran en lo que llamo el nivel preconvencional del razonamiento moral. Tienden a interpretar la conducta a partir de sus juicios del bien y del mal en relación con el premio y el castigo. (Maisto, 2001)

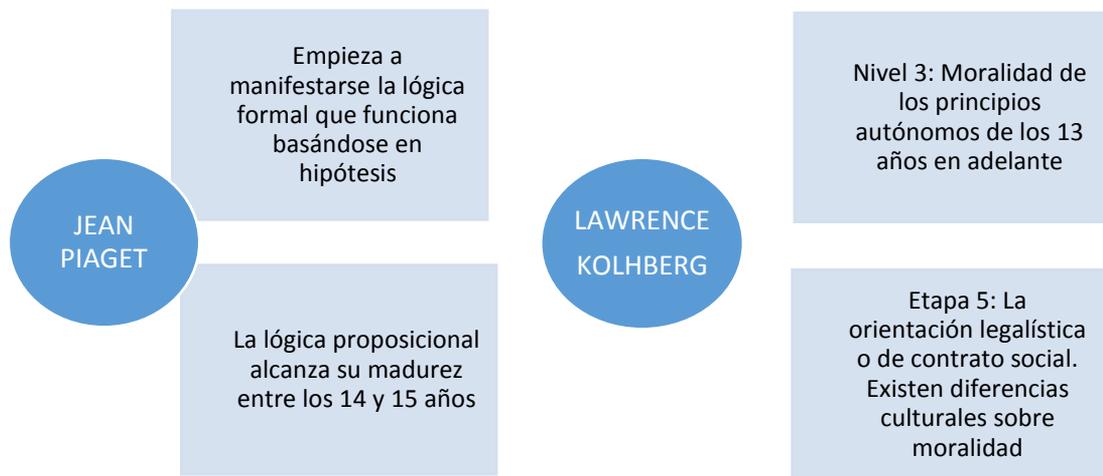
Así llega a la conclusión de que las dimensiones cognitivas del juicio moral definen el desarrollo evolutivo moral, y una vez entendido el desarrollo del juicio moral, el desarrollo de la acción y del efecto morales resultarán más comprensibles y predecibles (Maisto, 2001).

Kohlberg considera esencial comprender la estructura del razonamiento frente a los problemas de carácter moral.

En sus investigaciones no se centra en los valores específicos sino en los razonamientos morales, es decir, en las razones que tienen las personas para elegir una u otra acción. (Kohlberg, 2002)

L. Kohlberg comparte con J. Piaget la creencia en que la moral se desarrolla en cada individuo pasando por una serie de fases o etapas. Estas etapas son las mismas para todos los seres humanos y se dan en el mismo orden, creando estructuras que permitirán el paso a etapas posteriores.

Sin embargo, no todas las etapas del desarrollo moral surgen de la maduración biológica como en Piaget, estando las últimas ligadas a la interacción con el ambiente. El desarrollo biológico e intelectual es, según esto, una condición necesaria para el desarrollo moral, pero no suficiente. El siguiente cuadro visualiza algunas aportaciones de Kohlberg al pensamiento de Piaget. (2002)



El estudio toma importancia en tanto que el desarrollo moral ocurre, como afirma Kohlberg en etapas o estadios, lo que sugiere es que el desarrollo moral ocurre bajo dos condiciones; la parte formal, las razones que los individuos tienen para tomar decisiones y la parte cognitiva ligada estrechamente al aspecto físico. Kohlberg retomará la teoría biologicista de Piaget y de grupos de educación moral, los miembros desarrollaron un modo de vida comunal que atrajo el interés del autor.

Para Kohlberg, el desarrollo moral se va fraguando a lo largo de seis estadios comprendidos en tres niveles (Kohlberg, 2002).

Los dos primeros estadios corresponden a lo que Kohlberg denominó, siguiendo a **John Dewey**, (Kohlberg, 2002) como *nivel preconvencional*; el estadio tercero y cuarto al *nivel convencional* (que lo es entre otras cosas porque a él pertenecemos, en mayor o menor medida, la mayoría de adultos de cualquier sociedad). Los dos últimos estadios se enmarcan en lo que podemos entender como inteligencia moral en su máximo grado de maduración: el *nivel posconvencional*.

Como vemos a continuación en el esquema (Kohlberg, 2002):



La etapa 1, el *nivel preconvencional*, propio de niños de temprana edad y de algunos adolescentes, implica una moralidad rudimentaria en la que *lo bueno* se identifica con la obediencia al propio deseo –siendo las otras personas simples objetos para la satisfacción instrumental de tales deseos– o con la obediencia a figuras con autoridad física (como padres o maestros), obediencia ésta cuyo fin es el de evitar el castigo o el de obtener aprobación y afecto.

La etapa 2, *el nivel convencional* –perteneciente a la inmensa mayoría de adultos– supone una evolución desde el punto de vista egocéntrico e instrumental hacia el punto de vista grupal, el de mi comunidad o mi sociedad. *Lo bueno* es aquello que social y colectivamente se vive como bueno, lo que las leyes dictan, lo que como miembro de la sociedad me corresponde hacer de acuerdo con los estándares establecidos.

Se trata de buscar la aceptación y la integración en una sociedad con la que me identifico o de la cual extraigo el fundamento de mi identidad; o al menos trato de evitar, con la conformación moral, el rechazo social y el dolor que éste conlleva.

Las normas morales y las leyes de la sociedad son aceptables y buenas básicamente porque están aceptadas como buenas y justas por el colectivo al que *pertenezco*.

En la moral convencional la persona se muestra conforme y respetuosa con las normas sociales por el mero hecho de responder a expectativas, normas o acuerdos sociales.

Es, pues, una moralidad que respeta las reglas, la autoridad y la convención. Se asocia a una perspectiva social de *miembro de la sociedad*, en virtud de la cual la persona está interesada en la aprobación social, en la lealtad a las personas, grupos y autoridad y en conseguir el bienestar ajeno y social.

Todo esto, hace que las propias necesidades se subordinen a las necesidades del grupo o se mantengan unas relaciones compartidas. La moral convencional integra las etapas tercera y cuarta del desarrollo del razonamiento moral.

- *Estadio 3: Expectativas interpersonales recíprocas, relaciones y conformidad o acuerdo interpersonal.*

-

- Lo correcto es comportarse de modo acorde a lo esperado por los demás en relación con uno mismo, o en función de las expectativas sociales acerca de cómo debe comportarse una persona como hijo, hermano, amigo, etc. Ser bueno es importante y esto significa tener buenas intenciones, mostrarse preocupado por los demás, mantener relaciones interpersonales basadas en la verdad, la lealtad, el respeto y la gratitud.
- Las razones para obrar correctamente son: la necesidad de ser buena persona, tanto para uno mismo como para los demás, el cuidado de éstos, creer en la *regla de oro* (haz a los demás lo que quieras para ti), el deseo de conservar los roles y la autoridad que garantice el mantenimiento de lo que, de modo estereotipado, se considera buena conducta.
- La perspectiva social fluye cuando vemos las situaciones desde la perspectiva de otra persona.
- Las dos personas comprenden que un acuerdo entre ellos mismos puede ser más importante que el interés propio de cada individuo. Es decir, tiene que existir sensibilidad hacia las otras personas, teniéndose en cuenta sus sentimientos, su agradecimiento y sus expectativas, lo cual prima sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista o perspectivas diferentes en función de la regla de oro, siendo capaz de ponerse en el lugar de los demás. Sin embargo, no considera la perspectiva generalizada del sistema.
- *Estadio 4. Sistema social y conciencia.*
- Lo correcto es cumplir con los deberes u obligaciones que la persona acepta. Las leyes deben ser mantenidas, excepto en aquellos casos en los que entran en conflicto con otros deberes socialmente fijados. Asimismo, lo correcto es contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución. Caracteriza a este estadio, pues, una orientación moral hacia la ley y el orden.

- Las razones para lo correcto son el mantenimiento de la institución como un todo, con el fin de evitar la ruptura del sistema (*si todo el mundo hiciera...*) o el imperativo de la conciencia de cumplir con las obligaciones (con facilidad ello se confunde con la creencia, propia del estadio 3, con los roles y la autoridad).
- La perspectiva social de este estadio es desde el punto de vista del sistema social o de la diferenciación entre la perspectiva social y el acuerdo o motivos interpersonales. La persona toma el punto de vista del sistema, el cual define los roles y las normas, siendo consideradas las relaciones individuales en función del lugar que se ocupa en el sistema.

Un adolescente que razonara en términos convencionales llegaría a justificar ciertas infracciones a la ley si éstas fueran práctica común, o incluso llegaría a poner ciertos estándares por encima del respeto básico a las personas o por encima de un concepto amplio de legalidad y justicia. (Hersh, *et. al.*1984)

La convencionalidad moral caracteriza a la mayoría de adolescentes y adultos de las sociedades occidentales avanzadas y de otras sociedades; según Turiel (1983), es el nivel de razonamiento moral propio de los adolescentes con edades entre los 12 y los 19 años.

La posconvencionalidad moral sería más propia de una minoría de adultos con edades superiores a los 20 años de edad (Hersh, *et. al.* 1984).

No obstante, la describiremos junto a la convencionalidad moral, pues el desarrollo moral avanza desde ésta a la posconvencionalidad, que es la meta evolutiva del mismo. Por último, el tercer nivel de la moralidad posconvencional (también conocida como moral de principios o de autonomía) está basado en los principios morales. La persona entiende y acepta las normas sociales, pero basándose en una formulación y aceptación de los principios morales subyacentes a ellas.

Cuando éstos entran en conflicto con las normas sociales, el juicio moral personal es orientado en función de los principios que fundamentan las normas, más que por el contenido de las normas morales *per se*, sin que medie una reflexión racional sobre las mismas.

El *yo moral* autónomo no se identificaría, pues, con las normas y expectativas sociales, sino que establecería sus decisiones morales en base a principios racionales y universales. La perspectiva social característica es *prioritaria a la sociedad*, desde la cual el punto de vista propio cobra un carácter universalista, ya que podría ser el de cualquier persona moral racional. Se trata de una perspectiva propia de una persona comprometida con los principios sobre los que debe descansar una sociedad justa.

El razonamiento moral de principios es superior al preconventional (moral heterónoma) y al convencional (moral sociónoma); el principio moral de este nivel sirve de guía para la conducta y permite una mayor flexibilidad a ésta, y supone la posibilidad de adoptar la perspectiva de cualquier sujeto ante un conflicto moral.

La persona conoce valores y derechos humanos universales que están en la base de una sociedad moral y juzga la validez de las leyes en función de que garanticen o no tales derechos.

Por otra parte, implica como condición necesaria (aunque no suficiente) haber alcanzado el estadio de las operaciones formales descrito por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo. Incluye dos estadios, el quinto y el sexto, cuyas características básicas se exponen a continuación.

- *Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales, u orientación hacia el contrato social legalista democráticamente establecido.*
- Se considera correcto el ser consciente de que las personas mantienen variedad de valores y de opiniones, y de que la mayor parte de valores y normas tiene un carácter relativo al grupo social de pertenencia.

- Tales normas deben, normalmente, ser mantenidas en aras de la imparcialidad, porque tienen su origen en el contrato social. Algunos valores no relativos, como el de la vida o el de la libertad, deben, no obstante, ser mantenidos en cualquier sociedad, a pesar de la opinión de la mayoría.
- Las razones para obrar correctamente son un sentido de obligación para con la ley, en relación con la obligatoriedad debida al contrato social, y atenerse a las leyes para el bienestar general y la protección de los derechos de todos. Es característica la preocupación de que las leyes y las normas estén basadas en un cálculo racional de utilidad general (lo mejor para el mayor número de personas).
- La perspectiva social es *anterior a la sociedad*, propia de una persona racional, consciente de la prioridad de los valores y de los derechos a las obligaciones y contratos sociales. Se integran perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo o contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso.
  - Se consideran los puntos de vista legal y moral de las normas, reconociéndose que ambos, a menudo, entran en conflicto entre sí y resulta difícil integrarlos.
    - *Estadio 6: Principios éticos universales.*
      - Se considera correcto seguir los principios éticos autoescogidos. Las leyes particulares o los acuerdos sociales son normalmente válidos porque descansan sobre tales principios, de modo que cuando la ley los viola, la persona obra en función de ellos. Tales principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de toda persona. Expresan el nivel máximo de madurez lógica, de interacción social y de madurez moral.
      - La perspectiva social es *desde un punto de vista moral*, a partir del cual derivan los acuerdos sociales. Caracteriza a cualquier persona racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales deben ser tratadas.

➤ Se trata de un estadio para el cual no se ha hallado evidencia empírica y que caracterizaría a personalidades extraordinarias en el ámbito de la moralidad. No obstante, aporta al modelo teórico continuidad e integración y es necesario mantenerlo para darle coherencia y conclusión desde una perspectiva filosófica.

Finalmente, la *moralidad posconvencional*, la que tratamos de extender al ámbito cotidiano de los adolescentes, es la de aquel que llega a razonar en términos de lo aceptable por y para cualquier persona, más allá de la exclusividad egocéntrica o la afinidad con mi grupo y mi sociedad. La moralidad aquí se expresa, pues, en principios de justicia de aceptación universal, paradigma de los cuales son los derechos humanos, derechos civiles o derechos fundamentales u ontológicos de la persona (como la vida, la dignidad, la igualdad o la libertad), derechos que históricamente nacen y se expanden por el mundo, aunque su validez rebasa las fronteras de la civilización que los alumbró. ((Hersh, *et. al.* 1984)

La legitimidad moral de una acción o una norma es superior a la vigencia de las mismas: no toda ley es justa, ni todo uso, norma o costumbre son auténticamente morales o válidos por el simple hecho de existir.

Razonar siguiendo ésta o similares melodías es la más deseable manifestación de la *inteligencia moral*, aunque no la primera.

La madurez moral, como decíamos, no se da de una vez y para siempre, sino que se ve sometida desde el principio a un proceso dinámico de constantes cambios, innovaciones, mejoras y revisiones; no resuelve *definitivamente* todos los problemas morales, más bien plantea perplejidades allá donde hay seguridades absolutas pero siempre movida por la querencia, el deseo y la voluntad de equidad o justicia (principios éticos que dan la bienvenida a otros principios como el de benevolencia, compasión o solidaridad).

Recordemos que el sujeto en el *nivel moral convencional* empieza a formular normas generalizadas de cómo debe alguien actuar en una situación dada, aparte de sus necesidades instrumentales inmediatas; sin embargo, prevalece una *fusión entre el hecho y la norma*, es decir, lo que uno debe hacer tiende a ser definido en términos de qué haría en esa situación la mayoría de la gente.

La corrección de un sistema de leyes dado no se aprecia críticamente, y la conservación de la ley y de las costumbres morales se convierte en un fin en sí mismo.

Sin embargo, la ley deja de ser vista, con la llegada de la *posconvencionalidad* como dogma intocable. Apreciar el valor de la ley tiene un mérito enorme, pero la ley no es buena o aceptable por sí misma, sino por *algo más*, y esto requiere aún de mayor hondura por parte de la inteligencia moral.

Esta evolución acontecerá únicamente en un nivel intelectual superior, cuando al final de la adolescencia la persona *consolide* su capacidad para realizar operaciones de segundo orden: operaciones sobre operaciones, juicios sobre juicios, operaciones que se verán alentadas con el uso de dilemas, máxime cuando éstos son presentados a estudiantes del nivel medio superior. (Hersh, et. al. 1984)

El sujeto podrá entonces formular juicios sobre un sistema de reglas morales o leyes, o, en otras palabras, juzgará potencialmente la bondad, el valor o la conveniencia de un sistema de reglas para ver si es digno o no de obediencia.

En toda su amplitud o en algún aspecto concreto. La llegada y el posterior arraigo en el sujeto de este nuevo nivel de juicio moral, el posconvencional, ocurre muy a menudo precedidos de un *estadio de transición*: el estadio 4 y 5 o estadio A (*antiestablishment*).

El sujeto empieza a percibir alguna inconsistencia e insuficiencia en la manera moralmente convencional de enjuiciar. Esta percepción adquiere la forma de una conciencia creciente de *relativismo moral*: el sujeto es cada vez más consciente de que el conjunto de reglas morales en las cuales basa sus juicios es tan sólo *uno* de entre gran diversidad de posibles conjuntos de reglas morales.

Esto lleva a que el sujeto empiece a valorar y elaborar juicios sobre su propio sistema normativo en vez de limitarse a formular juicios en el marco de tal sistema. Cuando el individuo toma conciencia de la arbitrariedad que subyace a su modo de ver las cosas, se produce por lo general, en la adolescencia o juventud, una *regresión metaética*: la valoración que le merecen sus juicios y los de los demás le lleva a defender que la acción correcta depende únicamente de las necesidades instrumentales de cada cual. (Hersh, et. al. 1984)

Esta regresión toma la forma, por tanto, de la definición de lo correcto propia del estadio 2, regresión también denominada estadio A (*antiestablishment*), en tanto que supone cierta hostilidad al “sistema”, a las reglas económicas, políticas y sociales convencionales, hostilidad valiosa en tanto que abre las puertas a la *posconvencionalidad* moral.

La investigación longitudinal demuestra, no obstante, que esta regresión metaética suele ser temporal, y el sujeto que da muestras de ella progresa con cierta facilidad a un nivel más alto, aunque no necesariamente, de hecho, esta actitud de resistencia sistemática, vinculada quizás a la estética refractaria e iconoclasta de lo eternamente rebelde y provocador, puede arraigar y permanecer perfectamente en el adulto bajo la forma de un relativismo moral irreductible, de un desencanto sistemático y cínico.

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, los adolescentes se encuentran inmersos tanto en el nivel *preconvencional* como *convencional*, lo cual implica que sus decisiones morales serán formuladas de acuerdo al temor o a la abnegación de las leyes circundantes, esto significa que el adolescente no se halla dispuesto o bien no cuenta con las herramientas cognoscitivas precisas para el salto a la moral autónoma ubicada en el nivel posconvencional.

Sin embargo, se espera o se supone que en el nivel medio los alumnos de la materia de Ética sean capaces de asimilarse como sujetos morales que habrán de identificar que sus acciones repercuten en otros y en sí mismo, también que sean capaces de reconocer la necesidad de los límites sobre aquello que es válido y lo que no lo es, también que desarrollarán un sentido de vida como individuos y como sujetos sociales, que aprendan a regir su carácter y que sean capaces de ayudar a prosperar el bien común.

Empero, no podemos ignorar que los adolescentes de este milenio tienen una clara dirección hacia; el hedonismo, que anula la realidad como un proceso de construcción, se busca conseguir todo de la manera más fácil brincándose así las diferentes etapas de crecimiento, bienes de consumo, en lugar de una producción cultural.

Los estudiantes no reconocen la temporalidad viven en el presente e ignoran el paso hacia el futuro, viven el tiempo de la imagen pero carecen de la capacidad de analizarla, conceptualizarla y criticarla, desconocen la necesidad de límites, todo es posible para ellos (idealización).

Como se ha señalado anteriormente, los adolescentes se caracterizan por un razonamiento moral convencional, basado en las expectativas interpersonales y en el mantenimiento del sistema social.

No obstante, el desarrollo moral avanza de la convencionalidad a la posconvencionalidad y ello se hace evidente con el paso de los años adolescentes en el porcentaje de razonamientos posconvencionales que se dan ante dilemas morales, que es cada vez mayor.

El hombre es un ser estimativo; percibe, siente y juzga el valor de las cosas. Hay valores estéticos (relativos a la belleza), valores intelectuales (relativos a la verdad), valores religiosos (relativos a lo sagrado) y valores morales (relativos a la justicia y las virtudes), entre otros.

Un valor moral es un valor que humaniza, que potencia el valor intrínseco de la persona y que permite irse forjando en el proyecto vital personal orientándose hacia lo mejor, incorporándolo a las propias actitudes.

Como los valores morales dependen de la libertad y tienen carácter humanizante, exigen su universalidad (que sea aplicado a todos: la justicia, la tolerancia, la solidaridad, etc.).

Por otra parte, la tarea educativa tiene un carácter intrínsecamente teleológico y axiológico: está orientado a un fin, que no es otro que potenciar al desarrollo personal integralmente, y no puede ser neutro en cuanto a los valores, pues debe orientarse por y hacia lo mejor, por y hacia la excelencia.

Por lo anterior suponemos que la educación moral debería promover el desarrollo del razonamiento moral hacia los estadios posconvencionales, centrándose en la intersubjetividad como elemento nuclear. Tales estadios suponen una mayor estimación de lo que en una situación moralmente conflictiva debería ser y una mayor universalidad del criterio moral.

Por lo que considero que es preciso promover el paso al nivel posconvencional a partir de los dilemas morales en el aula, apuntando a lo siguiente (Ortega y Mínguez, 2001)

a) *La autonomía* implica una menor incidencia en el razonamiento moral del contexto. Por autonomía entendemos la capacidad de juzgar por sí mismo de manera crítica, considerando perspectivas diferentes de la propia. La autonomía potencia la convivencia, desde la justicia y la igualdad, y el respeto a la pluralidad, evita el autoritarismo, el conformismo y el relativismo morales, reconoce el carácter dialógico de la razón práctica y potencia la capacidad crítica, la autocrítica y la alteridad.

b) *El desarrollo de la conciencia de responsabilidad* y compromiso con el otro (empatía y razonamiento moral prosocial).

c) Los principios morales abstractos, que pertenecen al reino de la razón, dan lugar a una moralidad fría si no se acompañan de la experiencia directa del prójimo, si no se enraíza en el corazón, en la experiencia de sentir al otro y con el otro, de acogerlo y en la exigencia de obrar en su beneficio de manera altruista.

Al fin y al cabo, la autonomía moral es responsabilidad: cargar con la existencia, la cual incluye al otro como elemento nuclear. Es necesario que la persona desarrolle la capacidad empática para afrontar las situaciones conflictivas que se van presentando a lo largo de la vida; el desarrollo del razonamiento moral es necesario, pero no cubre por sí solo las exigencias del crecimiento moral (*Ortega y Mínguez, 2001*)

*La sensibilidad comunitaria* (solidaridad), cívica (ciudadanía) y dialógica (actitudes y habilidades comunicativas). La educación moral, entendida en los términos planteados anteriormente, viene a ser educación para la ciudadanía democrática, tolerante e intercultural; conviene tener en cuenta que la conciencia moral remite a la persona, pero no entendida como encerrada en sí misma, sino en el seno de una comunidad.

Lo cual exige la actitud dialógica: reconocer a los otros como interlocutores válidos, su derecho a expresar y defender sus intereses; estar dispuesto a argumentar los propios; tratar de hallar soluciones dialogadas; atender a intereses universalizables y no particulares, y admitir que el diálogo conduce a un acuerdo intersubjetivo satisfactorio para todos (Cortina, 2008).

d) *La coherencia entre el razonamiento y la conducta* (conducta prosocial altruista fundamentada en principios universales y en la atención, y cuidado al otro) debe existir porque no puede pretenderse que la educación moral se limite a ser capaz de elaborar razonamientos morales de determinado nivel. La moral no es una cuestión meramente procedimental, sino comportamental.

e) No interesa tan sólo educar adolescentes que sepan pensar bien moralmente, sino que sepan ajustar su conducta a lo que es moralmente correcto. (Kohlberg, 2001)

f) *La conciencia* (conocimiento y sentido) y realización (experiencia) de valores morales que deben ser integrados en el currículo, pero entrañados en la vida cotidiana (educación existencial y no academicista-puntual).

g) Los valores toman raíz y se desarrollan desde la propia experiencia vital, y no pueden ser juzgados como meros contenidos curriculares, que se consideren puntualmente (temas) y meramente a nivel académico. La educación en valores morales es educación en sensibilidad, en el aprecio y gusto de aquello que es bello, bueno y cierto. (Ortega y Mínguez, 2001),

Hay que tener en cuenta, además, que la educación moral no compete sólo al adolescente como parte de su tarea de aprender y madurar, sino también a los docentes y al contexto educativo en general (Ortega y Mínguez, 2001), con lo que una educación moral no puede entenderse meramente desde sus contenidos, sino como una tarea que compromete vivencialmente a todos los que participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Empero, plantear una educación moral sin una dirección clara podría tomar tantos cursos distintos como sea posible, podríamos hacer una lista inmensa de valores morales que el mundo necesita. Empero el planteamiento se dirige exclusivamente a la propuesta de una estrategia de enseñanza-aprendizaje que incentiva el aprendizaje actitudinal, específicamente para que los alumnos comprendan la noción de corresponsabilidad.

Se trata de que los estudiantes del nivel medio superior ejerciten la responsabilidad compartida en su vida valorativa. Y de esta manera desarrollaremos la posibilidad de procurar un cambio, aunque sea pequeño del nivel convencional a los niveles posconvencionales. Por lo que a continuación dirijo la exposición a la propuesta que arroja la ética discursiva para comprender la noción de corresponsabilidad.

### **2.3 La noción de corresponsabilidad o intersubjetividad desde la propuesta de la Ética discursiva**

Como vimos en el apartado anterior, la propuesta de Kohlberg al desarrollo moral sugiere que a partir de dilemas morales específicos es posible comprender, el proceso del desarrollo que experimentan algunos estudiantes y que es preciso incentivar a los alumnos a trascender del estadio convencional al posconvencional. Empero, ¿cuál es la incidencia de la filosofía en esta tarea?

En el presente capítulo expondré el sentido de la filosofía en la conformación de la identidad moral de los estudiantes, apunto a lo siguiente: A partir de introducir el tema de corresponsabilidad Ética, los alumnos adviertan la importancia de tomar en cuenta al otro para conformarse como seres morales y de esta manera, desde los dilemas morales como estrategia didáctica incentivar o impulsar a los alumnos a desarrollar un nivel moral superior, de acuerdo con la propuesta de Kohlberg.

Hoy en día el asunto de la aplicación del saber moral a la vida cotidiana es una cuestión que pasa a primer plano en la enseñanza de la Ética. Aunque la transmisión de cada tradición ética en el aula es importante para dilucidar o resolver determinados tipos de problemas filosóficos, la mera transmisión no solamente es lo que garantiza el aprendizaje actitudinal esperado, me refiero a la posibilidad de lograr en los alumnos la apropiación de un aprendizaje duradero y transferible a distintas situaciones. Se trata de propiciar el desarrollo moral en el aula.

La propuesta que presento a continuación promueve una Ética discursiva que comprenda lo moral no como algo que pueda venir de afuera, me refiero a que no busco perfeccionar a los alumnos en la comprensión teórica de las distintas etapas que ha enfrentado la historia de la filosofía al respecto de la fundamentación de lo moral; normas y estatutos a los cuales tendrán que apegarse.

Propongo la comprensión de lo moral como algo propio del ser libre que permita resolver problemas íntimos, propios, más cercanos. Se trata de que el aula se convierta en un espacio de lo moral en el que se busca impulsar la capacidad para enfrentar la vida autónomamente, creativamente, a lo que Adela Cortina denomina, —~~la~~ “Inteligencia sentiente” (2008) que recupera la relación con ese otro, la alteridad, la sociedad.

Educar lo moral en este sentido se refiere a promover en los alumnos el reconocimiento de esa fuerza para elegir, sus implicaciones morales y la posibilidad creativa de idear y prevenir alternativas viables para resolver cualquier situación de la realidad haciéndose cargo de ella. Y es en este sentido que se espera ejercitar la libertad y la responsabilidad en los estudiantes tomando como referencia a ese otro, la alteridad, la sociedad como el parámetro de mi moral en discurso con el otro. En términos de Cortina, lo moral se construye a partir del diálogo *intersubjetivo* e *intrasubjetivo*. Lo moral se construye en corresponsabilidad.

La propuesta que arroja la Ética discursiva o también llamada Ética dialógica (Cortina, 2008) sugiere que a partir del diálogo argumentativo es posible apelar por una ética universalista, gracias a la posibilidad de la corresponsabilidad entre los sujetos morales. Ser moral en este sentido precisa de la reflexión con uno mismo y con el otro.

A partir de impulsar una ética de la *comunicación ideal*, lo cual implica que todos los posibles compañeros tienen los mismos derechos y la misma responsabilidad para y en la resolución de todos los probables problemas que el mundo de la vida pudiera plantearse en la comunidad de discurso, es decir, para resolverlos sólo mediante argumentos, en intercambio mutuo. La propuesta busca rescatar lo moral a partir de la corresponsabilidad entre los sujetos.

Se trata de recuperar al otro en nuestra toma de decisiones y no como planteo la ética tradicional, algo que viene del exterior, normas y estatutos que deban aprenderse o memorizarse en el aula durante el tiempo escolar. Se trata de reconocer aquella fuerza para elegir, la capacidad para enfrentar la vida en comunidad. Lo que más interesa para este trabajo es rescatar el concepto de responsabilidad compartida, corresponsabilidad o intersubjetividad, es una propuesta práctica cercana a sus vivencias más cotidianas y no meramente como un conocimiento especulativo.

La filósofa española Adela Cortina (2008 y 1988), como ya dijimos en la introducción, se inscribe dentro del procedimentalismo y la ética discursiva, presenta como marco teórico fundamentalmente la propuesta de Kant, Hegel, Habermas y Apel. Sostiene (junto con Apel y Habermas) la racionalidad del ámbito práctico, el carácter necesariamente universalista de la ética, la diferenciación entre lo justo y lo bueno, la presentación de un procedimiento legitimador de las normas y la fundamentación de la universalización de las normas correctas mediante el diálogo.

Cortina transformó dialógicamente la lógica trascendental kantiana siguiendo el camino por las éticas del diálogo, entendiendo la filosofía como discurso teórico sobre las reglas de un discurso práctico legitimador de normas morales y jurídicas, como también de la forma política; y la verdad como validez práctica. (Cortina, 1988)

Para ella prescindir de la bondad de la intención y desplazar el interés ético hacia lo que hace correcta una norma, sitúa a la ética y la moral en un lugar precario.

Resalta que es importante remarcar el hecho de que en la voluntad moral no es tan importante guiarse por el consenso que culmina, sino por el proceder dialógico.

Esto es: cultivar la actitud dialógica de quien está interesado en conocer los intereses de los afectados por una norma, escuchar sus argumentos, exponer los propios y no dejarse convencer por intereses particulares, sino sólo por los generalizables.

Cortina (1988) considera un error el eliminar la dimensión del querer y por tanto de la virtud, por lo que es necesaria una doctrina de la virtud elaborada desde aquello que los hombres consideran como valioso. Todo hombre por el hecho de serlo posee—o podría poseer competencia comunicativa, idea que tiene la ventaja de posibilitar una fundamentación normativa de los derechos humanos mediante el principio de la ética discursiva.

De alguna manera la ética discursiva puede plantear un nuevo humanismo desde la idea de un sujeto autónomo, que vive en un mundo subjetivo en el que tiene un acceso privilegiado y un mundo social al que pertenece. Esto da a los sujetos una dimensión individual y una dimensión personal.

Por ello propone mínimos normativos universalizables, (Cortina, 2008) estos son posibles por la dimensión autónoma del sujeto y de los que se ocupan las éticas deontológicas de la justicia, y los máximos a que se refieren los proyectos biográficos de autorrealización. Por objeto tienen tales máximos las éticas de la felicidad, siempre que la felicidad no se entienda sólo como placer inmediato, sino en el amplio sentido humano de autorrealización.

La autonomía del sujeto en el sentido estrictamente moral se refiere a la capacidad universalizadora, que es la que en el ámbito de las normas nos permite fundamentar racionalmente una ética de mínimos universalmente exigibles. A la vez la ética de máximos viene marcada por el deseo o propósito de llevar a cabo la autorrealización personal o individual.

En su principal teoría, la ética del discurso, rescata la bondad del diálogo y la comunicación para crear normas legítimas universales, con el objetivo de que esa globalización se lleve de forma humana, es decir, que los intereses personales y económicos de unos pocos no primen sobre los de la mayoría.

De esta manera, Adela Cortina busca hacer valer la humanidad y la ética en un proceso de globalización donde por falta de comunicación y diálogo se atropellan los intereses y derechos de la mayoría y de los más necesitados.

La ética del discurso es, pues, considerada en su conjunto de la siguiente manera:

- ✚ una ética cognitivista (pretende fundamentar los juicios morales),
- ✚ universalista (juicios morales de validez general/universal)
- ✚ deontológica (centrada en las cuestiones de justicia de las normas antes que en las cuestiones relativas a la “vida buena”)
- ✚ y formalista (regula un procedimiento normativo imparcial de resolución de conflictos).

El universalismo que emana de la ética discursiva es resultado de la tentativa por superar las limitaciones implícitas al contenido de las eticidades concretas de las variantes hegelianas de lo moral, así como de las diversas éticas de los bienes de raíz aristotélica, recurriendo, con este propósito, a medios kantianos.

En este sentido, la razón práctica debe abordar los tres niveles éticos, priorizando la moral universal de lo justo y deontológico. Estos niveles o paradigmas de la ética son (Magnet, 2014) :

1. El utilitarismo, en donde la racionalidad pragmática prima la adecuación medios-fines desde una posición que vendría motivada por el egocentrismo.

2. las éticas aristotélicas de “el bueno”, en la que el uso ético de la razón prima el individualismo en la consecución del “bien” y la “felicidad”.

3. la moral universalista de Kant, marcada por la imparcialidad, la justicia y la solidaridad de la razón moral.

La propuesta busca enfrentar este nuevo proceso de personalización individualista característico de la posmodernidad a partir de impulsar en el aula el reconocimiento del otro en nuestra toma de decisiones. La propuesta de la Ética discursiva pretende proporcionar una fundamentación racional de su validez universal. Hace uso de una racionalidad *reflexivo-trascendental* y *comunicativa* de fundamentación. (Magnet, 2014)

También busca proporcionar una fundamentación, no sólo para una ética de la justicia global y la solidaridad, sino también para una ética de la corresponsabilidad, es decir, responsabilidad más allá de la responsabilidad atribuible individualmente, que suponemos dentro del contexto funcional de las instituciones o los sistemas sociales.

De hecho, tiene que proporcionar una fundamentación de la corresponsabilidad de todos, en el nivel de aquellos discursos de una sociedad de comunicación que está obligada a realizar la función de una meta-institución con respecto a todas las instituciones humanas y los sistemas estructural-funcionales.

Esta concepción pragmático-trascendental de la corresponsabilidad, puede que sea la característica más original de la ética del discurso. A partir de esta caracterización de corresponsabilidad o intersubjetividad, también tiene que originar la realización de una tercera tarea de la fundamentación pragmático-trascendental de la ética del discurso. (Magnet, 2014)

Es la delicada tarea, que ya he mencionado, de proporcionar un principio regulativo para actuar o tomar decisiones en aquellas situaciones en las que tenemos que mediar entre la racionalidad ética y la estratégica, no se trata de la situación del *yo pienso*, como Descartes, Kant, y todavía Husserl (Magnet, 2014) solían decir.

Se trata de argumentar, dar razones y con ello, necesariamente, incluyo ciertas características que trascienden el solipsismo trascendental o metódico de la filosofía clásica de la conciencia y precisamente estas características adicionales hacen posible proporcionar una fundamentación última para la ética, es decir: un desciframiento del hecho de la razón práctica kantiana.

En el camino de la estricta reflexión los sujetos se encuentran a sí mismo como siendo ya un miembro activo de una sociedad de comunicación, o más precisamente de una comunidad indefinida, que suponemos o debemos suponer como sociedad *ideal* de comunicación supuesta contrafácticamente e incluso anticipada.

La propuesta de Jürgen Habermas busca reconstruir, mediante la expresión de los individuos, del lenguaje y la comunicación, un espacio de entendimiento y consenso, de aceptación y cooperación, como basamento de un nuevo pacto social. (Magnet. 2014)

En el horizonte de la acción comunicativa resplandece una sociedad reflexiva y libre, que se une por el conocimiento y no por la imposición o el temor. Es la autonomía de la razón comunicativa. En el lenguaje, afirma Habermas, está la base de la democracia, porque permite una comunicación e interacción eficaz, equilibrada y libre. (Magnet, 2014)

Para ello se presupone una comunidad ideal, un espacio ético o un mundo de la vida descrito por valores compartidos.

La respuesta de una reflexión pragmático-trascendental correcta es: porque yo soy, por un lado, un ser humano empírico que, usando un cierto lenguaje, estoy obligado a pertenecer a una comunidad particular.

Sin embargo, usando argumentos con pretensiones universales de validez, estoy obligado también a trascender cada comunidad particular y anticipar el juicio de una audiencia indefinida ideal, que sería la única capaz de comprender definitivamente y evaluar mis pretensiones universales de validez. (Magnet, Boladeras *et.al*)

Y estoy obligado a referirme a la audiencia real de un modo *como* si ya representara la ideal. Este hecho es confirmado en cada fenómeno de argumentación seria, especialmente por la argumentación de alguien que como el escéptico o el relativista la niega por medio de su argumento.

Como argumentadores en una sociedad de comunicación estamos obligados, no sólo a conectar el pensamiento con una tradición contingente de discurso y formación de consenso, sino también a recurrir a ciertas presuposiciones no contingentes de la meta-institución post-ilustrada del discurso argumentativo.

Y es a través de esta metainstitución del discurso, como cada presuposición contingente de base (background) del mundo, de la vida y sus tradiciones, puede ser puesta en cuestión. Pues, si este cuestionamiento radical de las tradiciones particulares no pudiera llevarse a cabo, en principio, no estaríamos siquiera preocupados por los problemas del relativismo y el historicismo. Ahora bien, ¿cuáles son las presuposiciones no-contingentes del discurso argumentativo que yo tengo en mente?

De acuerdo con J. Habermas (Magnet, 2014) hay cuatro tales presuposiciones necesarias que, todas ellas, están implicadas en el propósito fundamental de cada argumento de *alcanzar un consenso* –aunque sólo sea a la larga– con cada posible miembro de una comunidad ideal de comunicación.

Las cuatro presuposiciones de la formación del consenso por argumentos pueden ser caracterizadas muy resumidamente como sigue:

a) la pretensión de compartir un *significado* intersubjetivamente válido con mis compañeros

b) la pretensión de *verdad* como pretensión de consentimiento virtualmente universal

c) la pretensión de *veracidad o sinceridad* de mis actos de habla tomados como expresiones de mis intenciones

d) la pretensión de *corrección moralmente relevante* de mis actos de habla, tomados como acciones comunicativas en el sentido más amplio de dirigirse a posibles interlocutores.

Es especialmente la *cuarta* pretensión la que es importante en nuestro contexto. Ella implica, por decirlo así, la ética de una comunidad ideal de comunicación, esta es la que yo entiendo como la ética del discurso, no existe en el mundo real, sino que es una anticipación meramente contrafáctica y un postulado o principio regulativo.

Al pensar en un mundo ideal considero el beneficio de su uso en el aula, podemos decir que es una situación hipotética de discurso que aspira a serlo.

Brevemente analizada, la ética de la comunicación *ideal* implica que todos los posibles sujetos tienen los mismos derechos y la misma co-responsabilidad para y en la resolución de todos los posibles problemas que el mundo de la vida pudiera plantear a la comunidad de discurso, es decir, para resolverlos sólo mediante argumentos, y no mediante violencia abierta u oculta.

Si alguien, digamos un adolescente que ha leído *demasiado* acerca del relativismo moral formulara la pregunta radical posmoral: ¿Por qué debo ser moral, por ejemplo, asumir co-responsabilidad? ¿Hay alguna buena razón —es decir, una fundamentación racional—para eso?, entonces la respuesta podría ser: Por ti mismo puedes averiguar, a través de la reflexión radical sobre las presuposiciones de lo que haces, que ya has asumido corresponsabilidad en el nivel del discurso argumentativo y así has reconocido las normas fundamentales de la comunidad ideal de comunicación que yo he trazado.

Esto, por supuesto, no significa que ciertas normas de acción reconocidas no sean tomadas en cuenta. Al contrario: haber reconocido las normas fundamentales de una comunidad ideal de comunicación, significa precisamente que las soluciones concretas de los problemas morales referidos a la situación no deberían ser anticipadas sólo al nivel de la *fundamentación pragmático trascendental*.

Lo sujetos morales no debe deducir soluciones concretas sólo a partir de principios axiomáticos, como fue postulado por el racionalismo metafísico clásico; las soluciones concretas a problemas morales concretos deben, más bien, ser delegadas a los discursos prácticos de las personas afectadas o —de modo sustitutorio, si es necesario— de sus representantes.

No obstante, debe haber una institucionalización de los discursos *prácticos* para la solución de todos los problemas polémicos de la justicia social y la responsabilidad a escala global: esto es, de hecho, un postulado directo para nuestra fundamentación pragmático-trascendental de la ética del discurso.

Esto significa que la ética del discurso es inicialmente formal y procedimental, pero ello no significa que sus principios sean sin ningún contenido sustancial.

Pues es bastante claro qué principios regulativos se prescriben para la institucionalización y la realización de discursos prácticos sobre normas. (Colomer, Boladeras, et.al)

Por lo tanto, la transferencia discursiva del contenido de las normas fundamentales para el ganador de las normas materiales es asegurado por la ética del discurso en contraposición a lo que los tipos más viejos de éticas formales deontológicas pueden proporcionar. Es, además, claro también qué restricciones o reservas se ponen sobre la praxis vital y los valores de individuos y formas de vida socioculturales diferentes.

Pues, por un lado, las normas fundamentales de la ética del discurso no prescriben la forma específica de la autorealización, o de esforzarse por una vida buena o la felicidad.

Por el contrario, prescriben tolerancia y protección de la pluralidad existente de formas de vida. Por otro lado, no obstante, la ética del discurso prescribe, de hecho, que todos los individuos particulares y las formas de vida socioculturales deben someter sus decisiones moralmente relevantes y sus evaluaciones a aquellos discursos que llevan a soportar la *prioridad* de las normas universalmente válidas de la justicia y la corresponsabilidad con respecto a los problemas comunes de la humanidad.

En esta última respuesta a las pretensiones neoaristotélicas de una ética de *la vida honrada*, la ética del discurso pretende dar otra vez una solución a este dilema aparente de la ética contemporánea. En efecto, desgaja el *universalismo* de las normas fundamentales y el *pluralismo* de las formas de vida, oponiendo a uno contra el otro —como hacen, por ejemplo, M. Foucault y J. F. Lyotard— lo que equivale a crear un *pseudo-problema*. (Cortina, 2008)

Así la ética discursiva se desprende del concepto tradicional de responsabilidad, que se refiere a los deberes atribuibles individualmente, especialmente dentro del contexto funcional de las instituciones o de los sistemas sociales.

No puede ser adecuadamente aplicada a los nuevos deberes de la responsabilidad colectiva que nosotros, seres humanos, soportamos hoy.

Pienso que, a nivel del discurso argumentativo, que es de hecho el nivel meta-institucional con referencia a todas las instituciones, convenciones, contratos e incluso a los sistemas sociales funcional-estructurales<sup>6</sup>, nosotros — es decir, cada miembro de la comunidad de argumentación— hemos reconocido, de hecho, un tipo de responsabilidad —o, mejor dicho, de co-responsabilidad— que nos une a través de fundamentar una solidaridad original con todos los otros posibles miembros de una comunidad de argumentación.

Esta solidaridad original de la corresponsabilidad alivia a las personas individuales de ser sobrecargadas, sin permitirles eludir su parte de responsabilidad mediante el escapismo o incluso el parasitismo.

Más, cómo debemos concebir la transferencia de la corresponsabilidad original, mediante los discursos prácticos, hacia la solución de los problemas concretos de nuestro tiempo —por ejemplo, los embarazos no deseados-.

Para estar seguros, al final de esta línea de transferencia habrá siempre /deberes atribuibles personalmente, pero esta no es la parte característica de la transferencia que es sugerida y regulada por la ética del discurso. La tarea característicamente nueva de la co-responsabilidad, organizada y practicada discursivamente, mediante acciones completas o actividades.

Ha de ser realizada en nuestros días por una red creciente, a escala mundial, de diálogos y conferencias, comisiones y consejos, en todos los niveles de la política nacional, y especialmente la internacional, incluyendo, por supuesto, la /política económica, cultural y educacional.

Y parece claro que la función de esos recursos y medios de comunicación de la responsabilidad colectiva de la humanidad, organizada discursivamente, no es sino una generalización y proyección de la función de la democracia, en tanto que la democracia, en su esencia, puede ser fundamentada por la ética del discurso.

La ética discursiva señala la impotencia de los individuos que intentan asumir la responsabilidad atribuible personalmente, por lo que nosotros colectivamente tenemos que iniciar y organizarnos de alguna manera para hacer frente a los fenómenos de crisis global. Es así que la propuesta que extraigo de este apartado apunta por incentivar la noción de corresponsabilidad en los estudiantes del bachillerato en vez de una responsabilidad solitaria.

Se trata de que a partir de suponer la comunidad ideal de comunicación en las aulas, los alumnos se ejerciten a través del diálogo, como sí pudieran alcanzar aquella comunidad hipotética, no sólo consigo mismos sino que refiera necesariamente al otro en la toma de decisiones.

A continuación analizo con más precisión la noción de responsabilidad compartida que se desprende de la propuesta que arroja la ética discursiva. Se espera desarrollar no sólo como un aprendizaje declarativo sino como aprendizaje actitudinal en los estudiantes del nivel medio superior.

La problemática de la responsabilidad ha sido objeto de reflexión de diversos planteamientos ético-filosóficos, entre los que se destacan, por ejemplo, la ética de la responsabilidad orientada al futuro, de Hans Jonas, y la ética de la corresponsabilidad solidaria, de Karl-Otto Apel.

En el ámbito local y concreto de la población adolescente de nuestros días no es difícil de advertir, por ejemplo, embarazos no deseados, altos índices de suicidio, deserción escolar, drogas y alcoholismo, incertidumbre laboral y bajo rendimiento académico, son rebasados por una concepción orientada fundamentalmente a los resultados y que está desconectada de una moral personal y sobre todo social.

En tal caso la reflexión filosófica sobre la responsabilidad tiene que referirse, por lo tanto, no sólo a las distintas posturas especulativas que a su paso arroja la historia de la Filosofía moral o Ética, sino también a cuestiones relacionadas con las distintas situaciones prácticas que enfrentan los estudiantes del nivel medio superior, por ejemplo, el individualismo exacerbado, la ausencia del otro en nuestra toma de decisiones y la insuficiencia de la comprensión moral en la vida cotidiana.

El problema de la responsabilidad preocupa así, en la actualidad, tanto a los filósofos y teóricos de la ética como a los políticos, a los científicos de la política y, sobre todo, a los individuos, que buscan no sólo realizar una vida buena, en sentido aristotélico, sino "vivir" y "sobrevivir" en sociedades urgidas por privaciones materiales, por la violencia física y por coacciones fácticas e institucionales (económicas, políticas y jurídicas).

En vista de la dificultad de educar en lo moral en una sociedad caracterizada por el individualismo total y una moral a la carta que excluye al otro, la responsabilidad social y compartida es a través de una perspectiva ético-discursiva de la responsabilidad capaz de articular de modo coherente una responsabilidad compartida.

Max Weber (1958b) fue quien ha criticado exhaustivamente la ética kantiana de la intención y quien propuso superarla aportando la elaboración de una ética de la responsabilidad por las consecuencias de las acciones humanas.

De hecho, Kant (1968, 1973) ha fundamentado con todo rigor una ética de la intención, y su principio de universalización sigue siendo relevante aún para planteos éticos contemporáneos, puesto que en él se expresa un principio de emancipación. (Michelini, 2003)

Sin embargo, Weber vio con claridad que Kant nunca alcanzó a fundamentar una ética de la responsabilidad que tenga en cuenta no sólo las intenciones individuales sino también las consecuencias de las acciones. En otros términos, la ética kantiana de la intención aparece como irrelevante -o, al menos, como insuficiente- en el ámbito del mundo de la vida, puesto que tiene en cuenta sólo la intimidad monológica de la persona, la cual no se articula con la praxis real, con las consecuencias de las decisiones y acciones de las personas. (Michelini, 2003)

En su esfuerzo por superar la moral de la intención de Kant, Max Weber plantea, a comienzos del siglo pasado, la necesidad de tener en cuenta las consecuencias de la acción como un elemento ético clave, y para ello establece la famosa distinción entre "ética de la intención" y "ética de la responsabilidad".

Hacia fines del mismo siglo, y habiendo transitado por experiencias dramáticas, Jonas, a partir de su obra *El principio de responsabilidad*, comienza a replantear de forma radical la problemática de la responsabilidad humana frente a las consecuencias del desarrollo científico tecnológico y del ilimitado poder que han alcanzado los seres humanos sobre el mundo natural y social. (Michelini, 2003)

Jonas ha resaltado, con particular vehemencia, los peligros que entraña el desarrollo actual de la técnica para la supervivencia de la humanidad. Sobre la base de este diagnóstico, aparece la imperiosa necesidad de plantear y analizar la problemática de la responsabilidad por la vida futura de la humanidad.

De ahí que, según Jonas (1984 p.35), la formulación del nuevo imperativo ético reza: "*obra de tal modo, que las consecuencias de tu acción sean compatibles con la permanencia de una verdadera vida humana sobre la tierra*". Por la misma época en que Jonas publica su obra principal, aparecen los trabajos de Karl-Otto Apel sobre la fundamentación de una ética del discurso. (Michelini, 2003)

A partir de su obra clásica *La transformación de la filosofía*, Apel va tomando posición no sólo frente a Kant y Weber, sino también frente a concepciones éticas como la de Hans Jonas. (Michelini, 2003) Según la ética del discurso, la ética kantiana de la intención tiene que ser superada en diversos sentidos: por ejemplo, su fundamentación a-lingüística y monológica tiene que ser reformulada en el sentido de un planteo pragmático-trascendental y dialógico, y la ética de la intención, en vista de las consecuencias de la técnica moderna, tiene que ser transformada en una ética de la responsabilidad. (Michelin, 2003)

Max Weber ha visto una cuestión fundamental para todo planteo ético-filosófico -la cuestión de la responsabilidad por las consecuencias-, pero ha tratado la problemática de la responsabilidad de forma monológica y no ha logrado tampoco una fundamentación filosófica suficientemente radical y convincente.

Con Jonas, Apel comparte fundamentalmente dos cuestiones: en primer lugar, los términos de su planteo ético-filosófico, en especial muchos aspectos de su diagnóstico relacionados con los peligros globales y la irreversibilidad de las consecuencias de la técnica en el mundo contemporáneo.

En segundo lugar, la necesidad de elaborar una ética de la responsabilidad orientada al futuro, que sea capaz de superar las concepciones histórico-abstractivas de las éticas principistas, como la kantiana. (Michelin, 2003)

A diferencia de Jonas, quien duda de la posibilidad de una fundamentación racional de la ética y tiende explícitamente a ofrecer una fundamentación ontológico-metafísica. Apel sostiene, apoyándose en el principio de universalización de Kant, que una fundamentación última racional de la ética es no sólo necesaria sino también posible (Michelini, 1998).

Si bien está de acuerdo con Jonas en la necesidad de mantener la comunidad real de comunicación, Apel recuerda que la exigencia de mantener la vida es un derecho de todos los seres humanos, y que, en su propia teoría ético-discursiva, esta exigencia está garantizada en la comunidad ideal de comunicación.

Sin embargo, esta es sólo la mitad de la verdad: es por ello que Apel -además de coincidir con Jonas en la necesidad cuidar las condiciones de vida y supervivencia de la humanidad- mantiene una dimensión utópico-emancipatoria en su ética a través de la distinción entre una comunidad real de comunicación y una comunidad ideal de comunicación.

El principio incluye la exigencia ética de cooperar en la transformación de las condiciones de la comunidad *real* de comunicación en las condiciones de la comunidad *ideal* de comunicación.

El concepto filosófico ético-discursivo de "responsabilidad" puede ser explicitado de la siguiente forma.

En primer lugar, expresado de forma negativa, el concepto de responsabilidad que fundamenta la ética del discurso no tiene que ser confundido con diversos significados empíricos individuales e institucionales del término (por ejemplo, la responsabilidad asignada para una tarea o la responsabilidad ejercida por una persona concreta en un cargo determinado en una empresa, en una función pública, etc.)

Desde un punto de vista filosófico, todos estos conceptos son acepciones derivadas o secundarias.

En segundo lugar, y enunciado de forma positiva, el concepto de corresponsabilidad solidaria de la ética del discurso está anclado en el mismo nivel trascendental de los presupuestos irrebasables de la argumentación. Se trata, por ende, de una responsabilidad que es comprendida específicamente como corresponsabilidad primordial-trascendental y que puede ser esclarecida en una reflexión radical estricta sobre los presupuestos irrebasables de la situación argumentativa, los cuales contienen ya normas éticas fundamentales.

Se trata de una corresponsabilidad fundamental de todos y para todo, que actúa como parámetro para la crítica del concepto convencional de responsabilidad y para la transformación de las instituciones. Esto puede ser explicitado de la siguiente forma. A través de una reflexión trascendental estricta es posible descubrir los presupuestos irrebasables de la situación argumentativa.

Quien hace una pregunta, o afirma o cuestiona una idea con pretensión de validez para sí mismo y para otros, y se ofrece como miembro corresponsable para la búsqueda de la verdad de un enunciado o de la corrección de una norma, presupone tanto una capacidad cognitiva para saber qué significa participar en un diálogo argumentativo, como así también la capacidad para una corresponsabilidad dialógica.

Estas capacidades -que, en principio, posee todo participante en un discurso- tienen que ser desarrolladas como una competencia para intervenir eficientemente en los discursos concretos y para cooperar según las posibilidades en la búsqueda del conocimiento de la verdad, para la determinación del obrar correcto y para la disponibilidad (buena voluntad) respecto de su posible aplicación en la praxis (Böhler, 2001 p. 59).

La praxis argumentativa constituye así una situación en la que uno está necesariamente implicado no sólo cuando discute cuestiones de validez relacionadas con la verdad, sino también cuando reflexiona sobre el alcance y sentido del concepto de responsabilidad.

En otros términos: el concepto de una *corresponsabilidad solidaria* primordial-trascendental está anclado en los presupuestos irrebasables de la situación de argumentación.

Entre esos presupuestos se cuentan tanto el reconocimiento de la igualdad de derechos de todos los participantes del discurso como la responsabilidad de todos para con todos los demás participantes sobre todos los problemas, aspiraciones, intereses, etc. que puedan ser identificados como argumentables, es decir, como capaces de ser tratados y solucionados de forma discursiva.

La corresponsabilidad primordial-trascendental no tiene que ver así con ninguna responsabilidad individual concreta, ni siquiera con una responsabilidad individual postconvencional.

Sino que hace referencia a la capacidad de planteamiento y resolución discursiva de todos y ante todos los miembros de la comunidad ideal de comunicación para el tratamiento y la solución de todos los temas argumentables.

La intelección filosófica pragmático-trascendental del fundamento de la corresponsabilidad solidaria es una condición necesaria pero no suficiente para la puesta en práctica de la corresponsabilidad solidaria en forma concreta y efectiva. Hay que contar, además, con las motivaciones y, sobre todo, con la libertad humana.

En otros términos, la intelección en los fundamentos de la responsabilidad no conduce necesariamente a la realización de acciones responsables ni puede ser garantía de éstas: "no se honraría nuestra libertad si se creyera, como presumiblemente creyó Sócrates, que de la intelección correcta resulta automáticamente la acción correcta" (Apel, 1985, p. 114).

La filosofía trabaja irremediabilmente con conceptos y abstracciones. Su cometido es siempre, sin embargo, práctico, en el sentido de que lo que el discurso filosófico busca es resolver algún problema de la praxis. Por ello, cuando discutimos en serio, es porque queremos resolver algún problema del mundo de la vida.

No se trata, por lo tanto, de contraponer artificialmente la vida a la argumentación, el vivir al discutir: por el contrario, el ser humano, al estar constituido lingüísticamente y equipado comunicativamente no puede vivir ni sobrevivir, mucho menos vivir bien, sin argumentar. — Quien desconoce o ignora la argumentación se comporta como un dios o una planta: disputar es una cuestión vital para el ser humano." (Michelini, 2003 p. 35)

Quien afirma en serio, desde un punto de vista filosófico que argumentar no es lo mismo que vivir; que vivir no es lo mismo que argüir o, incluso, que la vida no se agota en la argumentación, o bien expresa una banalidad o bien muestra una incomprensión radical de la pretensión de validez de su propio discurso.

Tanto para la tematización y el esclarecimiento, como para la solución de sus problemas bio-psico-materiales y para todas las cuestiones políticas, culturales, religiosas, etc., el ser humano necesita plantear situaciones, aceptar o rechazar propuestas con (buenas) razones. La argumentación constituye así una alternativa frente a la violencia o planteamientos meramente estratégicos, nos permite la solución de los problemas y conflictos del mundo de la vida.

La ética del discurso se propone resolver dos cuestiones clave para toda teoría ética, a saber (Michelini, 2003) el problema de la fundamentación y el problema de la aplicación de las normas.

La tarea filosófica en la "parte A" de la ética del discurso consiste en la fundamentación pragmático-trascendental, mediante una reflexión estricta sobre los presupuestos irrebasables de la situación de argumentación, del principio moral y de las normas fundamentales.

Por ejemplo, la igualdad de derechos y de corresponsabilidad solidaria de todos los miembros de la comunidad de argumentación que constituyen las condiciones de posibilidad de los discursos, así como la exigencia de la realización de los discursos prácticos para la solución de todos los problemas y conflictos del mundo de la vida. (Michelini, 2003)

¿Por qué ser moral? ¿Por qué ser justo? ¿Por qué tener normas y leyes? A estas preguntas podría responderse, por ejemplo, los analíticos sostienen que la pregunta ¿por qué ser moral? no tiene sentido lógico, porque quien hace esta pregunta, presupone ya la moral.

En definitiva: quien pregunta ¿por qué ser moral? o también: ¿hay algún fundamento que pueda detectarse autónomamente? tendría que reflexionar sobre lo que en este momento acepta como razón y sobre lo que presupone (Cortina, Apel, 2001 p.111). El ser moral tiene que ver justamente con esa autocoincidencia de la razón, que es consistencia performativa.

La pretensión de la ética del discurso en esta "parte A" es mostrar las razones que justifican la cuestión de ¿por qué ser moral? Dicho de otra forma: se trata de la intelección de la necesidad de hallar para todos los problemas y conflictos, mediante el discurso argumentativo, soluciones consensuadas entre todos los afectados. (Michelin, 2003)

En conclusión: el principio de corresponsabilidad solidaria aparece como plausible para abordar y resolver pertinentemente los amplios y complejos procesos en que está inmersa nuestra sociedad. Las preguntas que surgen son: ¿Cómo concretizar la propuesta de la ética del discurso? ¿Cómo llevar a la práctica la configuración de una cultura del diálogo?

¿Cómo contribuir eficazmente a la solución razonable y pacífica de los conflictos? ¿De qué modo incentivar un proceso de búsqueda de la verdad y de corresponsabilidad solidaria en medio de escolares adolescentes?

El punto de partida de una transformación de la sociedad no es -ni puede ser- otro que el de la tarea pedagógica y la educación moral.

Estas disciplinas tienen un papel protagónico en la configuración de una sociedad puesto que tienen que ayudar a transformar la capacidad discursivo-argumentativa originaria que todos y cada uno de los educandos poseen, en una competencia para plantear los problemas y buscar soluciones a través de la implementación de discursos reales, y para comprometerse en una cooperación solidaria en la solución de los conflictos.

Educar para el diálogo crítico, para la corresponsabilidad en la toma de decisiones y la acción solidaria implica enseñar a plantear los problemas y las aspiraciones individuales en el marco de un diálogo abierto al examen de todos los posibles implicados.

Implica enseñar a resolver los conflictos de forma tal que las posibles soluciones encuentren (o puedan encontrar) el consentimiento de los demás; implica, en fin, enseñar a tratar a los demás como personas con iguales derechos y obligaciones.

Puesto que sólo con ellos, en forma cooperativa, puede alcanzarse un esclarecimiento en cuanto a la validez intersubjetiva de las respectivas pretensiones y un entendimiento con los otros que pueda denominarse con pleno sentido razonable, pacífico y duradero. (Böhler, 2001, p. 63)

Se espera que la aportación de la noción de corresponsabilidad como eje temático sea propicio para incentivar el desarrollo moral de los estudiantes de filosofía. Gracias al uso de dilemas morales como herramienta didáctica. En el siguiente capítulo veremos la aplicación y resultado de la propuesta.

# **CAPITULO**

## **3**

### **Propuesta didáctica y análisis de resultados**

### **CAPÍTULO 3. Propuesta didáctica y análisis de resultados**

En los capítulos anteriores presenté algunos supuestos generales del proceso de enseñanza-aprendizaje del constructivismo situado, propuesto en el modelo educativo de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, *aprender a aprender*, así como la función tanto del docente como del estudiante en dicho proceso.

Desde este modelo, el docente debe crear un espacio de conocimiento compartido, precisa ser un profesor facilitador que se concentra en lo que pasa con los estudiantes en lugar de ocuparse sólo de lo que él realiza; esto es, centrarse en el aprendizaje y no en la enseñanza. Por su parte el alumno juega un papel activo en dicho proceso, su potencial es utilizado exponencialmente, además de reconocer sus propios procesos de conocimiento o metacognición.

En el subsecuente capítulo dos, vimos la pertinencia de enfatizar en la necesidad de transmitir aprendizajes actitudinales. Dado que en el programa de estudios de la materia de filosofía, no es claro el propósito y la importancia de enseñar en valores. No es claro qué implica la enseñanza en moral y cómo este aprendizaje es útil para la vida práctica de los estudiantes.

Especialmente en el programa de estudios de la materia poco se considera la influencia de la corriente posmoderna en la construcción de la identidad moral, la cual se caracteriza por la ausencia del otro y el predominio del yo, por lo que cuestionamos, ¿cómo traducir el modelo aprender a aprender en aprendizajes actitudinales bajo este panorama?

Concluimos que la tarea del docente de Filosofía moral será reforzar dentro de los contenidos, aprendizajes fundamentales para la práctica valorativa de los estudiantes, que permee y defina su actuar durante y después de culminar el bachillerato, de acuerdo al perfil de egreso del estudiante de filosofía.

Por tanto, en respuesta a esta nueva demanda social y la necesidad de fundamentar la identidad moral, propuse que, gracias a la posibilidad de propiciar conflictos cognitivos en los estudiantes, es posible un cambio conceptual que permita insertar la noción de corresponsabilidad solidaria, esta noción se desprende de la propuesta de la ética discursiva y es una respuesta a la improcedencia de la ética tradicional o normativa.

Concluimos en el capítulo dos que los dilemas morales en el aula son la herramienta más adecuada para dicho fin, de acuerdo a la propuesta de Lawrence Kohlberg es posible llevar a los alumnos de un nivel *preconvencional* a una inteligencia moral en su máximo grado de maduración: el *nivel posconvencional*.

En este último capítulo vemos la planeación de clase, en donde se integran temas, estrategias y aprendizajes dirigidos a incentivar el desarrollo moral de los estudiantes. Se integraron temas que abarcan tanto la dimensión declarativa y actitudinal, como procedimental. La planeación de clase que expongo a continuación está diseñada en tres momentos estratégicos; diagnóstico inicial, etapa intermedia y la construcción del trabajo final, en donde se concentra el resultado del proceso de la planeación de cada clase. Presento un ejemplo de los trabajos que presentaron los alumnos para cada tema. Al finalizar la práctica docente se espera que el alumno manifieste un cambio, aunque mínimo en su desarrollo moral.

a) Diagnóstico inicial (anexo 5)

**ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA FILOSOFÍA 2**

Descripción: Los alumnos dibujaron qué entienden por libertad, expusieron su trabajo, tanto al profesor como a los alumnos. En la ilustración observamos que la noción de libertad se relaciona con salir de una jaula o bien no existe. Esto nos permite reconocer la dimensión moral en la que se ubican los alumnos. Su comprensión axiológica es poco clara.

**SESIÓN 1**  
**NÚMERO DE SESIONES 1**  
**NÚMERO DE HORAS 2**

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<p><b>TEMA GENERAL</b></p> <p><i>El sentido de la Ética en la conformación de la identidad moral</i></p>	<p>Presentación del tema y su importancia en nuestra vida cotidiana</p> <p>¿El sentido de la ética hoy? El proceso del capitalismo</p>	<p>Generar interés del alumno y eliminar prejuicios por del tema</p>	<p>El alumno elaborará un examen diagnóstico que permitirá conocer lo que comprende acerca de los conceptos de libertad, moral, responsabilidad</p>	<p>El resultado del diagnóstico permitirá conocer al profesor los prejuicios de los alumnos sobre los conceptos de libertad, moral y responsabilidad.</p>	<p>Exposición del profesor y diagnóstico</p> <p><b>MATERIAL UTILIZADO:</b></p> <p><b>video en you tube, Sistema-Capitalismo-Estado: cómo funciona, nos explota y destruye.</b></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=mUME SPBJIQo">https://www.youtube.com/watch?v=mUME SPBJIQo</a></p>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: Diagnóstico

PROFESOR: \_\_\_\_\_

MATERIA: Filosofía II

NOMBRE DEL ALUMNO: Jorge Daniel Ramirez Ramirez



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: Respecto

PROFESOR: León Amador Cuevas

MATERIA: Ética

NOMBRE DEL ALUMNO: Ciro Javier Felipe Torres

1-



2- Ética: Aquellas conductas que están vistas de manera correcta o incorrecta a nivel social (en el entorno donde uno se desarrolla ya sea país, comunidad, vecindario o etc.)

Moral: Aquellas conductas o acciones que están vistas de manera correcta o incorrecta a nivel personal (depende de la persona que trae o vive en el núcleo conductista.)

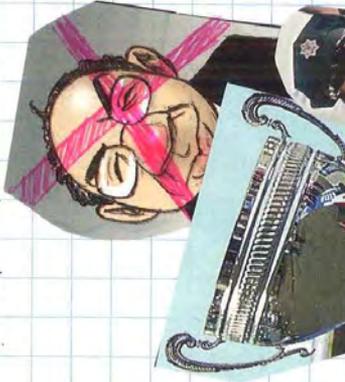
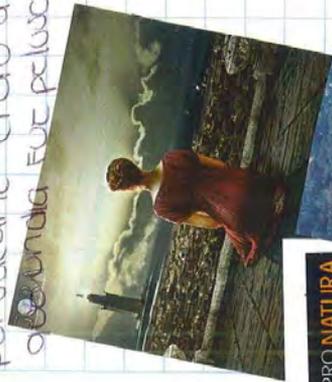
Descripción: Los alumnos realizaron una lectura y un collage sobre el tema de identidad, ¿quién soy? ¿qué quiero ser? y ¿qué puedo ser? Vemos en sus trabajos que los alumnos no visualizan sus posibilidades a futuro pero idealizan su presente.

**SESIÓN**  
**NÚMERO DE SESIONES 2**  
**NÚMERO DE HORAS 1**

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<p><b>TEMA GENERAL</b>  <i>El sentido de la Ética en la conformación de la identidad moral</i></p>	¿Qué es la identidad moral? Y la diferencia con el concepto de personalidad	Que el alumno reconozca la importancia de las decisiones morales	El alumno elaborará una lectura y un collage sobre identidad moral	Que el alumno reconozca que precisa del saber moral al reconocer sus deficiencias para tomar decisiones concretas	El alumno leerá el apartado “Adolescencia” del texto de María Zambrano, <i>Manuscritos filosóficos</i>  Responderá a las siguientes preguntas, ¿qué soy?, ¿qué quiero ser? Y ¿qué puedo ser? A partir de imágenes en un collage

¿que soy?

debes de estar orgulloso de mi, por ser mi mamá, por sacarme el oro a lo o mundia fue peluado.



¿que quito ser?

Siempre ser mejor persona.



¿que puedo ser?

Ser la diferencia.



## b) Etapa intermedia

Descripción: Los alumnos realizaron una investigación sobre el concepto de Posmodernismo, en clase realizaron un cuadro comparativo acerca del cambio de concepciones Éticas a lo largo de la historia de la filosofía.

### SESIÓN 3

NÚMERO DE SESIONES 2

NÚMERO DE HORAS 1

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<p><b>TEMA GENERAL</b></p> <p><b><i>El sentido de la Ética en la conformación social</i></b></p>	<p>Algunos problemas sobre la fundamentación de lo moral en tiempos posmodernos. Un pequeño recorrido histórico</p>	<p>El alumno reconocerá qué es el posmodernismo ; la ausencia de valores y la moral a la carta.</p>	<p>Los alumnos se integrarán por equipos, realizará una lectura y efectuará un cuadro comparativo</p>	<p>Generar conciencia sobre la condición social que alimenta la construcción de su identidad</p>	<p>Presentación en programa Prezi. El alumno concentrará en un cuadro los conceptos que investigó de tarea sobre posmodernismo en los textos de Adela Cortina, <i>Ética</i>, Mauricio Beuchot, <i>Ética</i>, Lyotard <i>Posmodernismo explicado para niños</i> y Lipovestky, <i>La era del vacío</i></p>



DESCRIPCIÓN: En esta sesión los alumnos resolvieron el dilema de Heinz y comentaron por equipos sus resultados. La mayoría de los alumnos consideraron que robar un medicamento para salvar una vida es justificable. —El fin justifica los medios”

**SESIÓN 4**  
**NÚMERO DE SESIONES 2**  
**NÚMERO DE HORAS 2**

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<p><b>TEMA GENERAL</b></p> <p><i><b>El desarrollo moral</b></i></p>	<p>Algunas aproximaciones teóricas para comprender el proceso de desarrollo moral desde la perspectiva psicopedagógica</p>	<p>El alumno se acercará a la comprensión de lo moral como autonomía</p>	<p>Los alumnos elaborarán el dilema moral de Heinz. (sin alguna referencia de cómo resolver los dilemas)</p> <p>Los alumnos se concentrarán por equipos y discutirán sobre algún personaje histórico que actuará a partir de principios éticos universales y meditarán acerca de las posibles razones</p>	<p>Confrontar a los alumnos con sus principios morales. Se espera que pueda reconocer su condición egocéntrica</p>	<p>Presentación en Prezi sobre la propuesta de Lawrence Kohlberg y sus diferencias con Piaget. Discusión por equipos</p>

## EL DILEMA DE HEINZ

En Europa radica una mujer que padece un tipo especial de cáncer y va a morir pronto. Hay un medicamento que los médicos piensan que puede salvarla; es una forma de radio que un farmacéutico de la misma ciudad acaba de descubrir. La droga es cara, pero el farmacéutico está cobrando diez veces lo que le ha costado a él hacerla. El pago \$1000.00 por el radio, y esta cobrando \$5.000.00 por una pequeña dosis del medicamento. El esposo de la mujer enferma, el señor Heinz, recurre a todo el mundo que conoce para pedir prestado el dinero, pero solo puede reunir \$2500.00, que es la mitad de lo que cuesta. Le dice el farmacéutico que su esposa esta muriendo, y le pide que le venda el medicamento más barato o le deje pagar más tarde. El farmacéutico dice: "No, yo la descubrí y voy a sacar dinero de él". Heinz esta desesperado y piensa atracar el establecimiento y robar la medicina para su mujer.

Stephany Benavides

1. ¿Está haciendo mal Heinz al robar el medicamento?

Sí, finalmente lo que está haciendo afecta a alguien pero también creo que en el momento no lo piensa con tal de salvar a su esposa.

2. ¿Si no fuera su esposa lo robarías?

Yo creo que no, creo que la mayoría lo haría por alguien muy cercano mas no por alguien con quien no tiene un vínculo porque no entra en ese dilema de que si no lo roba se muere pero si lo roba se salva.

3. ¿El farmacéutico está obligado a ayudar a Heinz con el medicamento?

No, en realidad nada lo obliga pero tal vez deba sentir un poco de compasión por él y ayudándole a regalarle el medicamento pero si dejándose a mitad de precio. Creo que todos debemos pensar que si estuvieramos en una situación así, nos gustaría que nos ayudaran. Entonces el farmacéutico debería pensar eso.

4. ¿Como la ley debe pensar esa situación en comparación con otros robos?

Finalmente es un robo, tal vez podríamos decir que fue por una causa de fuerza mayor y no por ser un delincuente, pero igual sigue siendo robo, por tal creo se debe castigar igual.

5. ¿Yo robaría el medicamento? Si aunque este mal.

Descripción: En esta sesión los alumnos investigaron la diversidad de posturas éticas a lo largo de la historia, cada equipo investigó una etapa y realizaron un cuadro general con los resultados. Después resolvieron el dilema del tranvía en el que aplicaron las diversas concepciones morales.

**SESIÓN 5**  
**NÚMERO DE SESIONES 2**  
**NÚMERO DE HORAS 1**

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<p><b>TEMA GENERAL</b></p> <p><b><i>La Ética prescriptiva y normativa</i></b></p>	<p>Un breve recorrido por la historia de la Ética por parte del profesor a partir del texto de Adela Cortina, <i>Ètica</i> y la investigación de los alumnos</p>	<p>Que el alumno reconozca; la importancia de la Ética, las distintas problemáticas para fundamentar lo moral, los límites de la normas morales</p>	<p>Los respondieron al dilema del tranvía. (en esta ocasión tomaron en cuenta los elementos vistos en clase)</p> <p>Los alumnos elaborarán un cuadro comparativo y una exposición de manera colaborativa</p>	<p>Acercar a los alumnos a la noción de una moral autónoma y de la necesidad de fundamentar la libertad</p>	<p>Los alumnos prepararon por equipos algunas etapas de la ética y lo presentaron al grupo. A partir del texto de Mauricio Beuchot, <i>Ètica</i> En trabajo colaborativo elaboraron un cuadro comparativo</p>

## Dilema moral tranvía



2. ¿Por qué están atrapados en la vía?  
¿Que antecedentes tiene cada uno de los individuos?  
¿Cuántos pasajeros llevar?  
¿Que pasa con la familia de los implicados?  
¿Cuáles serán los daños colaterales?  
¿Cuál es el destino del tren?  
¿Por qué motor a uno fuercemente?
3. Mataria a dos personas, opta por el B pues son menos vidas y no importa si son personas de gran entendimiento, son menos vidas y serian emocionalmente minimos los danos
4. ¿Que es ética, moral y cual es la diferencia?  
ética son tus principios como persona, moral es la conciencia con la que me comporto con las consecuencias de mis actos.  
No considero diferencia pues son cosas que van de la mano

c) Haciendo uso de la diversidad de teorías éticas:

La ética naturalista en este caso, lo ideal es defender nuestra supervivencia, dado que esta teoría propone que atentar contra nuestra propia vida es antinatural y considera el placer y la felicidad como los propósitos de la vida misma independientemente de las otras teorías.

Por lo tanto, moverse según la teoría naturalista el marinero B salva su propia vida, debido a que su naturaleza le exhorta a defender su existencia.

En conclusión la ética naturalista nos haría decidir salvarnos impulsados por nuestro espíritu de supervivencia ya que así protegemos nuestra vida (que también, es una vida humana), sin embargo la sinceridad nos obliga a admitir la culpa que recae en nosotros por el asesinato, lo que a su vez puede reducir el impacto en nuestra calidad de vida.

DESCRIPCIÓN: Los alumnos resolverán el dilema de la barca a partir de lo visto en clase y comentarán la película —El señor de las moscas”

**SESIÓN 6**  
**NÚMERO DE SESIONES 2**  
**NÚMERO DE HORAS 2**

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
<p><b>TEMA GENERAL</b></p> <p><b><i>La propuesta de la Ètica discursiva</i></b></p>	<p>La construcción de la identidad moral a partir del diálogo. Los conceptos de corresponsabilidad e intersubjetividad</p>	<p>Que el alumno identifique que ser moral significa ser con otro</p>	<p>El alumno resuelve el dilema de la BARCA y compartimos las respuestas en grupo</p>	<p>El alumno reconocerà que ser moral significa vivir autènticamente pero que es inevitable considerar al otro</p>	<p>Exposició en power point, resolució del dilema de LA BARCA y película “El señor de las moscas” sobre el peso y las consecuencias de las decisiones</p>

## Dilema 1

- a) 1. ¿Un naufrago debe atentar contra la vida del otro para sobrevivir o sacrificar su propia vida para que el otro se salve?
2. Se involucran ambos naufragos A y B que deben decidir entre salvar su propia vida o poner la supervivencia de alguien más a costa de la suya.
3. Naufrago A: justicia, solidaridad, igualdad, responsabilidad  
Naufrago B: justicia, solidaridad, igualdad, responsabilidad
4. Naufrago A: Aparentemente, este naufrago decidió nadar más rápido y hacerse con la tabla por lo que considero que él se basó ~~basó~~ en su sentido de supervivencia y competencia. Él quiere vivir.  
Naufrago B: Este personaje pone en primera instancia salvaguardar su vida incluso a costa de alguien más, por eso empuja al otro marinero.
5. ¿Es moralmente correcto asesinar a un sujeto si esto salva nuestra propia vida?

- b) Si damos solución a la problemática considerando la protección de la vida humana, lo adecuado es que cualquiera de los dos marinos se sacrifique por el otro, ya que su profesión consiste meramente el procurar otras vidas.  
Haciendo referencia a la calidad de vida, sería sumamente difícil salvarse sabiendo que tendrá presente la muerte de su colega, por lo que lo más adecuado es permitir que el otro consiga la tabla.  
Por otra parte la sinceridad me conduce a afirmar que lo más evidente es salvar nuestra propia vida y admitir la elección que tomamos.

## El señor de las moscas

Preguntas/Grupo	Ralph	Jack
Que es moral?	Para Ralph lo mas importante es mantener la hoguera encendida en caso de que alguien pudiera llegar a verla y a si ser rescatados. El cree que deben actuar con responsabilidad , ayudarse mutuamente y que cada uno tiene que cumplir ciertas tareas.	Al contrario Jack es de una mentalidad en la que lo primordial es divertirse , le pone énfasis en la caza , no es importante ver lo que es correcto o no , el punto principal es encontrar la diversión y dejar las preocupaciones atrás.
Noción de libertad y responsabilidad	Ralph cree que todos deben llevar la misma responsabilidad , trabajar en equipo y cada uno debe tener una tarea especifica que ayude a los demás y a si cuidarse los unos a los otros para sobrevivir.	Jack cree que la libertad es jugar y divertirse , que esta bien hacer lo que a uno le da la gana , cazar y portarse como unos salvajes. Para el no existe el concepto de responsabilidad.
La importancia de la ley	Ralph cree que siguiendo una ley los podrá llevar a la sobrevivencia y a una mejor convivencia ya que este cree fervientemente en que serán rescatados.	Para el no importa , la ley no tiene peso , propone que cada quien forme sus propias leyes a su libre albedrío , pero sin dejar que lo desobedezcan.
Que rompe con la moral?	Cuando Ralph deja a Piggy por miedo a que lo maten igual.	Cuando comienzan a portarse de una manera insolente , cuando se olvidan de el valor de la vida y matan sin preocupación alguna , cuando se olvidan de el dialogo y se vuelven egoistas.
Por que funciona la ley?	El cree que debe funcionar en torno a una cooperación entre todos los individuos para lograr la sobrevivencia.	Jack cree que la ley es lo que el dicta , razonamientos inmaduros y sin ninguna criterio.
Como resolvieron el problema?	Ralph lleva el caracol que en un principio hablan acordado para habla , el lo lleva con el otro bando para tratar de hacerles entender que van por un mal camino y que deben cambiar de actitud.	Toma el control y les dice que para resolver el problema tienen que matar a la bestia y estar alertas ya que puede aparecer en cualquier momento y con una forma distinta.
Te identificas en algún personaje?	Me identifico con Ralph ya que creo en el trabajo en equipo y que si cada uno se comportara de una manera racional y pensando siempre en el prójimo , se podrían llegar a resolver grandes cosas	

### c) Etapa final

DESCRIPCIÓN: En esta sesión se prepararán las características del trabajo final, a partir del círculo de la responsabilidad de Williams y el documental de Home. Veremos que el alumno tiene más claros los conceptos y concibe las consecuencias en cada toma de decisión.

#### SESIÓN 7

NÚMERO DE SESIONES 2

NÚMERO DE HORAS 2

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL
<b>TEMA GENERAL</b> <i>Ser intencional</i>	El círculo de la responsabilidad de Williams	El alumno comprenderà que ser moral es inevitable, así como sus efectos	El alumno observará el documental titulado "HOME" y escribirá sus observaciones

En este caso para la realización del trabajo tomaré en cuenta y me basare en el círculo de la responsabilidad de Williams.

CÍRCULO DE LA RESPONSABILIDAD DE WILLIAMS			
<p>CAUSA-&gt; AGENTE -&gt;</p> <p>ALGUIEN QUE POSE INFORMACIÓN Y ES CAPAZ DE TRANSMITIRLA</p> <p>"SOMOS LA CAUSA DE LO QUE GENERAMOS"</p> <p>DESENCADENAMOS SUCEOS</p> <p>R: En este caso encontramos como la causa a lo que se genera al presionar el botón y que una de las personas del problema muera debido a que será arrollado por el tren.</p> <p>De igual manera se considera al agente a la persona que sería que tuviera que tomar la decisión de apretar o no el botón.</p>	<p>INTENCIÓN-&gt;</p> <p>A) PLANEACIÓN</p> <p>B) DESOS/CREENCIAS</p> <p>MOTIVACIONES Y CAUSA DE QUE SUCEDAN HECHOS Y SUCEOS</p> <p>R: Como la intención se podría considerar cual sería la motivación de presionar el botón.</p> <p>En este caso yo concidero que la motivación que llevaría a cabo sería la razón de ver a 5 personas atadas al tranvía, en vez de que solo hubiese solo una persona como lo estaría en la otra vía según en el problema al cual se está enfrentando.</p>	<p>ESTADO MENTAL-&gt;</p> <p>ENOJO</p> <p>IRA</p> <p>MIEDO</p> <p>TRISTEZA</p> <p>CULPA</p> <p>R: A consideración de la situación en la que me encontraría yo me sentiría con miedo y culpa al presionar el botón y saber que debido a la difícil situación me podría considerar el culpable de el fallecimiento que se ocasionaría.</p>	<p>RESPUESTA -&gt;</p> <p>CRITERIOS MORALES-&gt;</p> <p>REFLEXIÓN ETICA</p> <p>R: Para terminar la respuesta lo tendría que dar la persona que posea la información acerca de lo sucedido, según el problema planteado, esta persona sería aquel que presionara el botón.</p> <p>La reflexión se hace en base a saber que sería lo correcto o lo que no lo fuera.</p> <p>¿fue correcto apretar el botón?</p> <p>¿Eres el responsable?</p>

## La importancia de las normas morales a partir del documental "HOME"

El documental "HOME" de Yann Arthus-Bertrand trata sobre la relación del hombre con la naturaleza, la base de su vida. Esa relación es mutua ya que el hombre transforma su ámbito natural, pero también los cambios de éste influyen de manera impactante en la vida del ser humano.

Durante toda la historia el hombre ha influenciado en los procesos naturales, pero apenas en la época actual esa influencia ha tomado formas dramáticas.

El impacto más grave en la naturaleza es el uso de materia combustible (gas, carbón, petróleo), energía almacenada hace millones de años, que ahora regresa a la atmósfera en forma de CO<sub>2</sub>. Eso tiene graves consecuencias para el clima, sobre todo en cuanto al calentamiento de la Tierra.

Otro problema es que en 60 años aumentó la población mundial radicalmente a 7 mil millones de personas. Por lo tanto la producción agrícola aumentó del mismo paso lo que implica el uso de pesticidas e insecticidas masivo. Además la producción pesquera aumentó tres veces más desde 1950. En zonas desérticas se utiliza agua fósil para regar los cultivos, agua almacenada que no se renueva. La deforestación es un proceso dramático, 13 millones de hectáreas de bosques desaparecen anualmente. Por los actos del hombre, la biodiversidad se ha reducido considerablemente. Por ejemplo cada cuarto mamífero está en peligro de extinción.

Todas estas intervenciones en el medio ambiente han provocado una respuesta de la naturaleza: El uso del petróleo y de otros combustibles como el carbón contribuye de manera impactante a un proceso de cambio climático, sobre todo al calentamiento de la Tierra. Este calentamiento lleva a su vez al descongelamiento de los polos y de los glaciales lo que provoca el aumento del nivel del mar. Este proceso pone en peligro no sólo islas sino también zonas costeras en todo el mundo. En Siberia el calentamiento de la tierra congelada libera metano, un gas que contribuye aún más al efecto invernadero. La deforestación, sobretudo de las selvas tropicales, destruye "los pulmones" de nuestro planeta. La pesca masiva ha reducido el número de peces en el océano radicalmente, de tal manera que unas especies ya no se pueden recuperar.

Como indicado en el documental, es necesario encontrar una nueva relación con el medio ambiente. Hay que pensar en incluir la naturaleza en las normas morales, es decir, no verla como objeto de explotación, sino como la base de la vida humana que requiere nuestra protección. Hay que establecer normas obligatorias en cuanto a los actos que tienen un impacto sobre el medio ambiente. Como ya hay reglas informales como por ejemplo "no tirar basura en la calle", se podría pensar en extender esas reglas a todo el ámbito de la relación

DESCRIPCIÓN: En esta sesión se comienza a preparar el trabajo final. Los alumnos ya aclararon los conceptos claves y han practicado el uso al resolver distintos dilemas morales.

**SESIÓN 8**  
**NÚMERO DE SESIONES 2**  
**NÚMERO DE HORAS 2**

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVO	ESTRATEGIAS
<p><b>TEMA GENERAL</b>  <b><i>Corresponsabilidad</i></b></p>	<p>La construcción de la identidad moral a partir del diálogo. El profesor explicará los elementos de un dilema</p>	<p>El alumno preparará la propuesta de evaluación</p>	<p>El alumno elaborará un dilema moral, discutirá por equipos las estrategias de argumentación moral de Adela Cortina.</p>	<p>Preparar la evaluación final</p>	<p>Exposición en Prezi y contruir en grupo un ejemplo de dilema moral</p>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



EXAMEN: Estrategias Argumentativas de la moral

PROFESOR: \_\_\_\_\_

MATERIA: Filosofía

NOMBRE DEL ALUMNO: Herrera Bastida Katya, Vázquez Fernández Sebastián, Villagómez Chávez Víctor, José Luis López Toledo

\* Def. iniciar

a) Referente al hecho

- Conocimiento.

Que alguien tenga el interés de conocerte, por ser tu amigo o novia/o. Se entiende que te conoce por ser importante para la persona.

b) Referente a sentimientos

- El referente a sentimientos es cuando, en nosotros, preferimos estar solos para poder conocernos antes de interesarnos en intentar conocer a otra persona, en caso de que queramos.

Ej: "Un amigo" esta solo porque sabe de una relación y quiere saber bien que quiere para no repetir las cosas en su siguiente relación.

c) Referencia a posibles consecuencias

- El poder llevar una buena relación, donde se lleguen a acuerdos donde las dos personas reciban un bien el uno del otro. Que la relación entre las personas sea flexible para un bien común.

Ej: la relación entre dos o más personas donde se respeta la acción de cada uno y es tolerante. Así como se hacen cosas por un bien común entre todas.

d) Referencia a un código moral

Son los reglas que se establecen entre los involucrados.

Comprender a la otra persona y a través de eso establecer un reglamento que las dos personas cumplan

Ej. Respetar el espacio personal, que no se metan en sus relaciones con los amigos

**SESIÓN 9**  
**NÚMERO DE SESIONES 2**  
**NÚMERO DE HORAS 2**

APRENDIZAJES	DECLARATIVO	ACTITUDINAL	PROCEDIMENTAL	OBJETIVOS	ESTRATEGIAS
	Durante la clase se construirá un borrador del dilema moral	El alumno preparará la propuesta de evaluación	El profesor revisará el trabajo de los alumnos	Preparar la evaluación final	El alumno deberá ilustrar el caso

**EJEMPLO DE SOLUCIÓN DE UN DILEMA**

Lo que sigue es la solución al dilema expuesto al principio.

**Enumerar varias opciones**

Pueden, claro está torturar al preso y conseguir su confesión. Pueden también negarse a hacerlo y afrontar las consecuencias que se derivan de la amenaza de su comandante. Una tercera opción es denunciar la exigencia del comandante a los mandos superiores, haciendo ver que no está permitido torturar a los prisioneros. Aunque difícil, pueden intentar convencer al comandante de que no se debe torturar a ningún preso, proponiendo como alternativa organizar un grupo que salga a buscar a los compañeros. También pueden interrogarle con dureza, pero sin llegar a torturarlo y, en último término, fingir que los han torturado.

**Justificar nuestra conducta: argumentos a favor de cada opción**

**A) Estos son los posibles argumentos a favor de torturarles:**

- Es posible que los presos, que se niegan a colaborar con el enemigo en condiciones normales, no soporten la tortura y hablen para dejar de sufrir dolor, lo cual, aunque no garantiza que los compañeros sean liberados, sí entraña una posibilidad más para ello
- Teniendo en cuenta que los presos no van a colaborar si no utilizan la tortura, es bastante probable que no encuentren a sus compañeros y que éstos acaben muertos al no liberar a los presos talibanes.
- Los talibanes no volverán a recurrir a ese tipo de amenazas, al ver que no tienen efecto.
- Quizá consigan una confesión y en ese caso podrían salvar a sus compañeros. Por mínima que sea la probabilidad de que confiesen hay que intentarlo, pues la vida de los compañeros vale mucho más que la de los talibanes presos.
- No torturarlos implicaría desobedecer las órdenes de un superior y eso es grave dentro del ejército.
- De esa forma conseguirían dar un escarmiento ejemplar, sobre todo si se corre la voz entre los talibanes de los buenos torturadores que son Nelson y Juan.
- Se lo merecen. Ellos han jugado sucio secuestrando a sus compañeros y ahora van a pagar por ello.

**B) Esos son los posibles argumentos a favor de no torturarles:**

- La persona que tortura puede volverse insensible y cruel, dado que los actos concretos son los que confieren un modo de ser a la persona: somos lo que hacemos.

cuenta los diversos argumentos, y no sólo los que hay a favor de la opción que, en principio, nos parece buena, sino también los que hay a favor de la otra opción.

Los argumentos que se suelen emplear en la argumentación moral son, en general, de dos tipos: consecuencias y principios o valores.

Entendemos por consecuencias los resultados que generan nuestras decisiones, ya sean éstos perniciosos o favorables. Actuamos para conseguir algo, y lo que obtenemos es una consecuencia de nuestra acción. Además, al actuar incidimos en nosotros mismos y en los que nos rodean, de tal modo que además de la consecuencia directa e inmediata hay otras más indirectas, pero que también importan. Y con frecuencia hay al mismo tiempo consecuencias positivas y negativas, para uno mismo y para los demás, por lo que pueden entrar en conflicto y por eso tenemos un dilema.

Los principios son los supuestos, creencias o normas fundamentales que guían nuestro comportamiento. Por otra parte, los valores nos indican lo que apreciamos en esta vida y consideramos fundamental para lograr una vida que merezca la pena. Si la amistad es algo valioso y se basa en la confianza, traicionar a un amigo está mal porque rompe esa confianza y destruye la relación de amistad. Del mismo modo debemos decir la verdad independientemente de las consecuencias, pues la veracidad es un valor que guía nuestro comportamiento. El bienestar físico, propio o ajeno, es igualmente un valor importante, mientras que sufrir no es algo valioso.

En este ejercicio te pedimos que enumeres el mayor número de argumentos posibles a favor de cada una de las opciones.

### **Análisis del problema**

Al actuar tenemos en cuenta los valores morales, es decir, nos preocupa saber si lo que hacemos está bien o lo que está mal. Cuando hacemos lo que está bien, no sentimos satisfechos; cuando hacemos lo que está mal, nos sentimos culpables y avergonzados. Considerados desde otro punto de vista, los valores morales nos imponen una conducta: bueno es aquello que debemos hacer y la conciencia nos dice que es la conducta correcta; malo es aquello que no debemos hacer, nuestra conciencia nos dice que no es la conducta adecuada.

Además, cuando actuamos vamos buscando conseguir algo que consideramos bueno, que es importante y valioso para nosotros y que de ello depende nuestra felicidad.

Los dilemas morales se caracterizan porque son situaciones en las que estamos obligados a tomar una decisión, pero nos damos cuenta de que existen varios principios morales en juego y también varios bienes o cosas valiosas y que no es posible atenderlos todos. Si hacemos una cosa, actuamos de acuerdo con un valor moral y conseguimos algo, pero al mismo tiempo incumplimos otro valor moral y perdemos también algo. No hay forma de satisfacer los dos valores o principios en juego y nos vemos obligados a elegir. El primer paso para hacer frente a un dilema consiste, por tanto, en darse cuenta de los valores y principios morales que están en conflicto. Para ello, tenemos que tener en cuenta, en primer lugar, lo que nos dice nuestra propia conciencia. Además debemos tener en cuenta los valores que están vigentes en la sociedad en la que vivimos, valores que algunas veces son muy explícitos y están bien definidos, como ocurre en códigos morales del tipo de los Diez Mandamientos o de los Derechos Humanos. Es además, importante, tener en cuenta la importancia que tienen para nosotros y el orden jerárquico en el los situamos. También tenemos en cuenta la clase de persona que queremos ser y la clase de mundo en la que queremos vivir.

### **Solución**

Al final hay que exponer lo que uno mismo haría en el caso de encontrarse en una situación semejante. Para ello hay que redactar una exposición en la que dejemos claro qué es lo

Descripción: Esta etapa consistió en la realización de un trabajo final que recolecto cada uno de los elementos vistos durante la etapa intermedia, incluyó los temas y estrategias vistos a lo largo de la práctica docente. En este trabajo los alumnos serían capaces de resolver un problema moral a partir de tener un sustento ético más sólido.

**SESIÓN 10**  
**NÚMERO DE SESIONES 2**  
**NÚMERO DE HORAS 2**

APRENDIZAJES	PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS
<p style="text-align: center;">TRABAJO FINAL</p>	<p style="text-align: center;">CARACTERISTICAS DEL TRABAJO  Y  evaluación</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deberá expresar algún problema de carácter moral de modo explícito, que pueda ser posible de solucionarse discursivamente (los alumnos deberán encontrar la necesidad de tomar alguna postura ante el problema planteado)               <ol style="list-style-type: none"> <li>a. El problema de carácter moral deberá poder expresarse como dilema (narración breve que incentive a los espectadores en la toma de decisiones inevitablemente)</li> <li>b. El dilema moral será algún problema de la vida cotidiana</li> <li>c. El problema podrá resolverse discursivamente</li> <li>d. La solución deberá tomar en cuenta la noción de corresponsabilidad</li> <li>e. El alumno demostrará que ha comprendido la importancia del tema visto en clase</li> </ol> </li>   <li>2. Características técnicas de la estrategia</li> </ol>

		<p>El formato para entregar el producto final es el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. El alumno elaborará un trabajo en una hoja tamaño carta que incluirá los siguientes datos:<ol style="list-style-type: none"><li>1.1 Portada (escudos de las instancias correspondientes, nombre del trabajo, nombre del alumno, materia y fecha de entrega)</li><li>1.2 El alumno deberá anotar una pequeña introducción sobre el tema a trata</li><li>1.3 El alumno describirá el dilema moral dando razones del por qué de la elección</li><li>1.4 El alumno incluirá una imagen real o dramatizada del caso</li></ol></li></ol> <p>La última parte del trabajo consiste en dar solución al dilema moral, en la que se demuestra que el alumno ha comprendido la importancia de dialogar (aunque sea figurativamente) con el otro en la toma de decisiones (comunicación ideal y comunicación real)</p> <ol style="list-style-type: none"><li>a. El alumno tendrá una postura ante el dilema planteado</li><li>b. El alumno describirá el por qué de su postura procurando dar razones o argumentos para afirmar y defender su decisión</li><li>c. El alumno demostrara que ha comprendido el tema</li></ol>
--	--	--



Colegio de Ciencias y Humanidades  
Plantel Sur.

Trabajo Final Filosofía

Alumno:Gómez Pérez Gabriel

Profesora: Cruz Vargas Lizzete Gabriela

Gpo:0655

## INTRODUCCION

## ¿QUE ES?

En este trabajo hablare acerca del acoso escolar el El Acoso Escolar es una forma de violencia entre cual explicare, lo analizare, hablare acerca de los compañeros en la que uno o varios alumnos molestan valores que se ponen en juego en dicho caso y daré y agreden de manera constante y repetida a uno o soluciones desde diferentes puntos de vista morales, varios compañeros, quienes no pueden defenderse de con el fin de dar a conocer lo que yo haría si estuviera manera efectiva y generalmente están en una posición en ese caso aplicando los principios éticos universales. de desventaja o inferioridad.

Dicho trabajo es para dar a conocer lo que yo opino y pienso acerca de este dilema.

## PROBLEMA

Carlos va a la cafetería durante el recreo a comprarse algo de comer. En el camino ve cómo Jorge, Diego y Arturo, unos compañeros de otro curso, llevaron a un rincón a Juan, un alumno de un curso anterior. Los tres le están amenazando para que Juan les dé el dinero de su comida. Carlos se acerca y les dice que lo dejen en paz, pero los tres compañeros le dicen que se vaya y no se meta en un asunto que no es el suyo. Además le amenazan con pegarle si le cuenta a alguien lo que ha visto.

¿Debe Carlos denunciar lo ocurrido a algún profesor?

Aquí los valores que se rompen son:

El respeto

La tolerancia

La igualdad

La empatía

La amabilidad

La libertad

Moral pensada:

En la misma situación; pero desde un punto de vista de moral pensada basándonos en los Principios éticos universales, reflexionando el caso....

Lo mejor sería decirle a la autoridad lo que está pasando

Ya que se estarían violando dichos principios

Por qué no respetan al compañero, y de cierta forma están reprimiendo su libertad al abusar sobre el y no se ponen en el lugar del acosado y ponerse a pensar los daños físicos y psicológicos que podrían llegarle a ocasionar pero más que nada si a ellos les gustaría realmente que otras personas los acosaran de igual manera

## SOLUCIONES

Moral vivida:

Yo definitivamente denunciaría lo sucedido a cualquier autoridad, ya que si estoy viendo eso y no digo nada, aparte de que no aplico mis valores, también me pondría en el lugar del acosado y si alguien ve que me están haciendo lo mismo y no hacen nada, tampoco se me haría justo.

Y están condicionando al espectador que vio la acción ya que si le dice a alguien lo que vio le pegarán

Pero si nos basamos en dicha moral el espectador fuera de que lo hubieran amenazado o no tendría que reportar lo sucedido ya que la honestidad es un principio ético que está en juego además de la responsabilidad.

Para evaluar el curso se consideró el proceso seguido por los alumnos durante la práctica docente. Se incorporan elementos que identifican cambios relevantes aquellos aspectos que manifiesten un cambio en los estudiantes al respecto del saber moral. Estos aspectos fueron evaluados con una rúbrica en la que se integran aspectos tanto cuantitativos; formato, introducción desarrollo, coherencia y organización, como cualitativos; sustento ético y creatividad.

La evaluación pretendió registrar cómo los alumnos alcanzan un pensamiento más complejo gracias al uso de dilemas morales como herramienta, que va de una noción preconventional de responsabilidad a principios éticos universales de corresponsabilidad. Es decir, se espera que los alumnos pasen de la noción de moral como contenido al conocimiento de moral como estructura.

El producto final recogió todos los contenidos vistos a lo largo de las sesiones y fue construyéndose y mejorando en cada clase. Éste consistió en la realización individual de un trabajo con las siguientes características:

Los niveles secuenciales a evaluar son; la descripción, el análisis y la interpretación y se evaluaron con una rúbrica. (ANEXO 4)

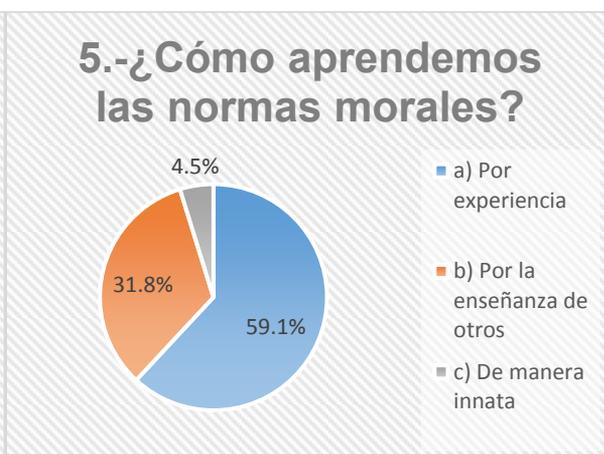
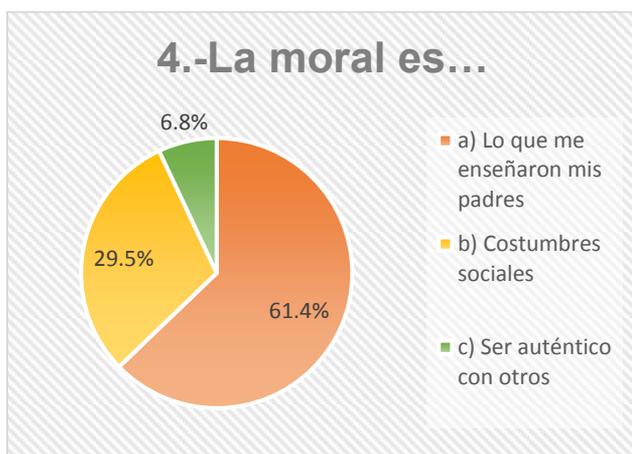
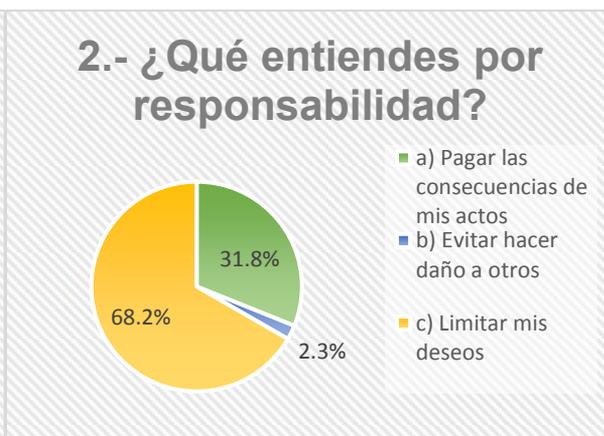
Al analizar la estrategia aplicada en la práctica docente, que fue posible gracias a los trabajos realizados, podemos observar que el diagnóstico inicial permitió identificar las distintas nociones sobre el saber moral que los alumnos utilizan en la vida cotidiana. Las respuestas nos permitieron analizar que sus conceptos morales son poco claros, indistintos y ambiguos. Gracias a lo expresado por los alumnos en el dilema moral se puede observar que sus decisiones son resultado de una moral convencional, como afirma L. Kohlberg, se hallan sujetos a la conformidad de la ley, su moral es heterónoma, no comprenden el significado ni la importancia de las normas, no interiorizan la ley.

Durante la etapa intermedia se planearon distintas actividades estratégicas para ir construyendo, afinando y preparando a los alumnos para un cambio cognitivo. La planeación se construyó en función de equilibrar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Una parte importante en la planeación de estas actividades fue eliminar prejuicios sobre la disciplina, reconceptualizar el significado de algunas nociones básicas y enfatizar la importancia del estudio de lo moral.

Por último, gracias a la introducción de distintas temáticas fueron incorporándose nuevos conceptos y reestructurando los ya existentes hasta construir el producto final. En el que se observa que los alumnos pueden utilizar distintas nociones complejas y aplicarlos a la vida cotidiana.

Vemos en las siguientes gráficas (gráfica 1) que más del 70% de los alumnos entienden el concepto de libertad como no tener ataduras, el 60% (gráfica 2) cree que ser responsable significa pagar las consecuencias de los actos, poco más del 60% no distingue entre Ética y moral (gráfica 3) y más del 65% considera que lo bueno depende de cada sujeto (gráfica 4)

En general sus respuestas manifiestan poca claridad conceptual, algunas nociones son indistintas, pero lo más sobresaliente es que la mayor parte concibe la libertad como ausencia de límites, cadenas, y leyes. Para ellos ser libre y ser responsable son antónimos.



A continuación vemos las conclusiones obtenidas de la planeación de clase y la estrategia.

## Conclusiones

¿Cómo podemos determinar que la intervención en el aula redujo en algún sentido el carácter individualista de los estudiantes y que comprendieron mejor el sentido de la reflexión ética? Sin duda la propuesta encontró algunos límites durante su desarrollo, situaciones que día a día son áreas de oportunidad y que pueden perfeccionarse durante y a lo largo de la práctica docente.

Los resultados obtenidos de la propuesta para el mejoramiento de la práctica docente reflejaron datos satisfactorios. Vemos en tres momentos las conclusiones; antes de la intervención, durante la construcción de la estrategia, y finales. Cada etapa nos permite comprender los alcances y límites que manifestaron los estudiantes gracias a la intervención de las temáticas, estrategias y aprendizajes propuestos.

### 1. Iniciales

Se confirmó que los estudiantes del nivel medio superior presentan ciertas dificultades para el aprendizaje de la Ética, como vemos a continuación:

- a) Presentan prejuicios ante la disciplina, consideran que es aburrida, normativa, tradicional y que al no empatar con sus anhelos presentes, limitará sus deseos. Entonces ofrecen resistencia inicial ante los temas propuestos.
- b) No discernen con claridad algunas nociones fundamentales de la disciplina. Las nociones de libertad, Ética, moral y responsabilidad son comprendidos de manera tradicional, más del 65% expresa que la libertad es no tener límites, la responsabilidad es una atadura, y por último, poco distinguen entre Ética y moral. Lo que les imposibilita y limita el aprendizaje.
- c) Las respuestas que expresan en la solución a dilemas morales planteados se fundamentan en razones preconventionales y convencionales. Premios y castigos, estímulos y respuestas.

- d) Más del 55% no es capaz de reconocer un problema de carácter moral, el 65% no expresa razones fundamentadas ante un problema planteado, el 72% evita responder dilemas por temor al juicio.
- e) Manifiestan indiferencia ante la disciplina. Los estudiantes consideran que la Filosofía es inútil y lejana a sus padecimientos cotidianos, muchos consideran que se trata de una disciplina difícil. Esperan que sea poco fundamental y de un carácter poco estructurado.

## **2. Intermedios**

La construcción de la estrategia consideró; temáticas, aprendizajes y estrategias que irían preparando a los estudiantes para alcanzar un nivel moral superior. Que va de un nivel convencional de desarrollo moral al nivel posconvencional. Los resultados son los siguientes:

- a) El propósito se cumplió, los alumnos despejaron algunos prejuicios sobre la disciplina, lograron comprender la importancia de la Ética no sólo a nivel macro de la construcción social, también en el nivel micro que considera sus necesidades, problemas, deseos y experiencias cotidianas. Situación que permitió el ambiente propicio para insertar conceptos morales nuevos más cercanos a sus padecimientos cotidianos, así como puntualizar los ya existentes.
- b) La solución a distintos dilemas morales, permitió que los alumnos reconocieran; sus principios morales intrínsecos, crearon conflictos cognitivos cuando fueron cuestionados aquellos principios, experimentaron la necesidad de reconstruir las bases morales para discernir ante una problemática y por último observaron la importancia de tomar decisiones más fundamentadas.

- c) Por último, se cumplió el propósito de incentivar a los alumnos a suceder un nivel convencional, característico por la conformidad social, al nivel uno de la etapa preconvencional, que concibe la existencia de principios éticos universales, en donde el otro se ve como un fin y no sólo como un medio.
- d) La introducción de la noción de responsabilidad compartida o corresponsabilidad, permitió que los alumnos considerarán que en cada toma de decisión, ante un conflicto de carácter moral, que pone en juego ciertos valores morales, permite llegar a una decisión más certera, fundamentada, cabal, libre y que además considera al otro como fin en sí mismo y no como medio para alcanzar un fin.
- e) Las distintas situaciones planteadas durante las sesiones llevaron a los alumnos a comprender la importancia y el significado del estudio de la Ética. Pudieron tener un acercamiento más íntimo con la filosofía. Lo que me permite concluir que alcanzaron a comprender la importancia de la filosofía y su incidencia en la reflexión moral.

### **3.- Finales**

La estrategia planteó un trabajo final que concentraría cada uno de los conceptos clave y las distintas actividades realizadas durante la práctica docente. Más del 60% de los estudiantes alcanzaron a comprender y demostrar que aprendieron lo siguiente:

- a) Que son capaces de reconocer y plantear un dilema moral
- b) Que el dilema moral pone en juego valores y contravalores
- c) Que puede visualizar las posibles consecuencias de cada uno de los caminos que le ofrece el dilema
- d) Que es capaz de considerar cada una de las disyuntivas que le ofrece el dilema, a partir de la noción de moral como sustantivo propio del nivel ético heterónimo y la moral reflexiva propia de la moral autónoma

- e) El alumno fue capaz de considerar en la conclusión los principios éticos universales. Al resolver el dilema moral consideró, no solo las necesidades personales, o deseos, fue capaz de considerar empáticamente las necesidades del otro.
- f) El alumno demostró que aprendió la importancia de fundamentar sus decisiones morales, a partir de proyectar las consecuencias de sus decisiones a futuro
- g) Por último, la introducción de conceptos nuevos y problemáticas en el aula, llevó a los alumnos a considerar la disciplina filosófica como un saber fundamenta y enriquecedor para sus vivencias.
- h) Después de analizar cada uno de los trabajos realizados por los alumnos vemos en gráficas que algunas nociones se definieron con más precisión, los alumnos manifestaron que comprendían la diferencia entre Ética y moral, pudieron observar la estrecha relación entre los conceptos de responsabilidad y libertad, por último, fueron capaces de planear un problema de la vida cotidiana como dilema moral, a partir de tomar en cuenta las nociones vistas en clase; moral como sustantivo, moral como adjetivo, así como los niveles de desarrollo moral, convencional y posconvencional planteados por Kohlberg.
- i) La solución al problema llevo a los alumnos a considerar la noción de corresponsabilidad para dar una solución, más allá de del deseo y el momento. Sobre todo fueron capaces de visualizar la importancia de tomar decisiones, a partir de reflexionar en los daños y valores que se ponen en juego cuando valoramos ante algún problema.

Las dificultades las encontramos tanto en algunas limitaciones que enfrentan los alumnos como en la planeación de la práctica docente, así como en el alcance de temática y la pertinencia de los dilemas morales. *Los estudiantes* ofrecieron resistencia para trabajar en equipos, sufren algunas dificultades para enfrentarse a la lectura de textos filosóficos, no cumplen oportunamente con las fechas de entrega de trabajos y tareas, así como limitantes para obtener el material de trabajo, además que los estudiantes difícilmente pueden establecer un diálogo ordenado y fundamentado.

Tienen dificultades para expresar sus ideas coherentemente, así como para seguir el curso de un diálogo. Muchos de ellos experimentan resistencia al pasar a un nivel de desarrollo moral superior, aunque sea hipotético, dado que esto implica aceptar la plena responsabilidad y libertad de sus actos, otros se resisten a considerar una postura distinta a la cotidiana, porque la decisión conlleva el cambio de las conductas deseadas, y por otro, no desean comprender las implicaciones morales de sus actos. Algunos solicitaron que sus comentarios quedaran en privado dado que temían el juicio del grupo. Otros expresaron incertidumbre porque encontraron dificultades para resolver dilemas, algunos otros expresaron conflicto ante la no-normatividad ética.

Lo que nos lleva a pensar que para perfeccionar la práctica docente es necesario considerar dichas limitantes y preparar dinámicas para mejorar el ejercicio del diálogo. Además de introducir estructuras más definidas para que los alumnos puedan resolver con mayor precisión las problemáticas en clase. A más de considerar las dificultades para elegir el material de trabajo.

Las estrategias que diseñé en la práctica docente fueron con el supuesto de que el alumno tiene un papel activo en la formación, razón que llevó a plantear estrategias y dinámicas bajo este pretendido, empero aún los alumnos se ubican bajo el yugo de la educación tradicional, el diálogo expresado en clases es trídico, profesor-alumno-profesor, lo que genera que el profesor cambie sus papel de mediador del aprendizaje por un papel más activo.

También es necesario determinar con más precisión y claridad, los conceptos a utilizar durante el curso, así como los lineamientos que guiarán el diálogo, especialmente es importante considerar los tiempos para cada temática y la facilidad de acceso a los materiales de trabajo.

En lo que respecta a la incidencia de la Ética discursiva en el aula, obtuvimos datos muy satisfactorios. La pertinencia de esta temática se muestra como una propuesta nueva y refréscate, en el sentido de que al no pretender normar la conducta, permite el ejercicio del diálogo libre y consensado entre los estudiantes a más de incentivar el diálogo interno.

Lo anterior lleva a los estudiantes a expresar sus ideas con libertad lo que los lleva a disfrutar del tiempo de clase. Empero aún falta enfatizar en la interlocución y estructura lógica del diálogo. Muchos estudiantes no son capaces de entablar ideas concretas o complejas, les cuesta trabajo manejar algunos términos, así como el círculo de la comunicación, emisor-receptor-emisor.

En cuanto a la apuesta del uso de dilemas morales, encontré algunos problemas y limitantes, como son; los dilemas planteados por L. Kohlberg se alejan de la situación que viven los adolescentes, por lo que las respuestas son ajenas y poco relacionadas con sus vivencias cotidianas, por esta razón los estudiantes no ven la necesidad de solucionarlos, al contrario plantean situaciones adversas al problema que les sirve para alejarse más de situación real.

La apuesta de Kohlberg sugiere que todos los humanos nos acercamos a cada una de las etapas y niveles de desarrollo moral y que cuando alcanzamos ciertas estructuras morales, del tipo que sean, difícilmente pueden regresar a un nivel inferior de desarrollo moral. Empero aunque algunos mostraron avances, algunos otros retrocesos, me refiere a que al plantear distintas situaciones no respondían en el mismo nivel para todos y cada uno de los problemas presentados en clase.

Para resolver este conflicto planteo algunos dilemas morales que se relacionaran más con la vida cotidiana; el tema de la infidelidad en la pareja, embarazos no deseados, decir siempre la verdad, poner en juego las relaciones amistosas etc.

Permitieron que los alumnos se integraran e interesaran más por resolver problemas. Vieron la necesidad de considerar algunas propuestas éticas para resolver situaciones difíciles.

Es importante considerar que los niveles propuestos por este autor, preconventional, convencional y posconventional fueron una herramienta útil durante y a lo largo de toda la práctica docente, para ejemplificar nociones y conceptos clave, como son: la diferencia entre autonomía y heteronomía.

La poca relación entre el condicionamiento, E-R y la noción de libertad, la conformidad social y la identidad personal etc.

Empero, la propuesta de Kohlberg tiene sus límites en esta propuesta, en tanto que los estudiantes expresan distintas razones, en distintos escenarios y problemas. Y no como afirma este autor, que todos los sujetos pasamos por los mismo niveles de desarrollo establecidos. Básicamente los alumnos guían sus conductas a partir del nivel preconventional de desarrollo moral, que consiste en el premio y el castigo, y cada una de sus decisiones parte de estímulos, personales o académicos. Pero sí es claro que los dilemas morales planeados estratégicamente podría resultar una excelente herramienta para llevar a los estudiantes a reflexionar y fundamentar con mayor precisión su valoración.

En cuanto a la evaluación se consideró una rúbrica que integraba lo visto a lo largo del curso, aspectos cualitativos y cuantitativos, empero esta evaluación debió ser más flexible, que considerará el proceso individual de desarrollo moral. En tanto que un porcentaje de los alumnos expresó dificultad para plasmar ideas en oraciones coherentes, o bien para expresar ideas complejas. Algunos manifestaron facilidad para expresar problemáticas de manera expositiva y algunos otros escrita.

Como conclusión, al integrar dilemas morales como herramienta apuntando a que los alumnos aprecien la empatía como un valor, tiene el principal limitante de rebasar la línea entre lo privado y lo público.

Los dilemas morales inciden directamente en la práctica valorativa de los estudiantes, algunos sienten intimidación o bien intromisión al tratar temas tan cercanos a sus vivencias, se sienten descubiertos y temen ser juzgados por sus decisiones

Esto les impide proyectarse ante el problema, de esta manera buscan evadir una solución directa a los conflictos, y ven los dilemas con simpatía, juego y buscan la solución más inmediata para cumplir con los requisitos solicitados por el profesor y así aprobar la materia.

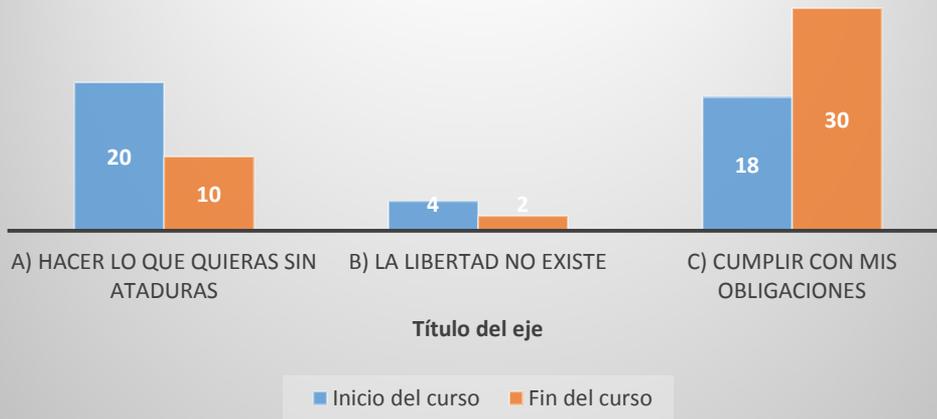
Por esto, esperamos que esta propuesta sea un pequeño acercamiento para mejorar la práctica docente de la disciplina Ética, y que a partir de esta propuesta sea posible no sólo mejorar la labor docente, sino verdaderamente influir e incidir en la fundamentación de la identidad moral de los estudiantes.

Vemos a continuación los resultados en gráficas, más del 40% de los alumnos considero que la libertad se relaciona con el cumplimiento de una obligación, casi el 40 % considero que ser responsable se relaciona no sólo con pagar las consecuencias de los actos sino con evitar daño a otros.

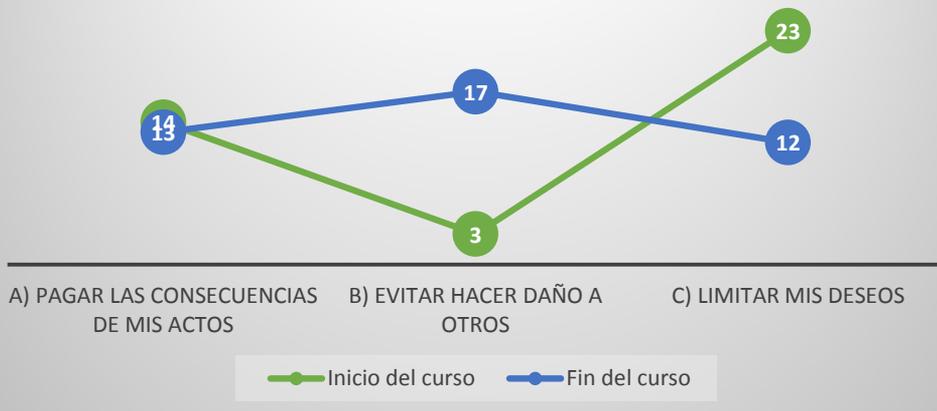
Más del 60 % comprendió que tanto la bondad como la maldad se definen en la interacción social, además comprendieron que ser moral no significa aprender normas sino ser capaz de decidir o distinguir, aquello que es más correcto, no desde el individualismo sino desde el otro. Vemos que el 50% consideró que ser moral significa ser auténtico y que de alguna manera cada uno de los individuos sabe lo que es correcto y lo que no lo es, un 50% expresó que lo moral viene, en términos de Adela Cortina desde dentro.

Vemos una gráfica comparativa entre los resultados iniciales y los finales. Los resultados de un diagnóstico inicial y los resultados de la evaluación final así podremos compararlos y determinar más claramente el avance de los alumnos.

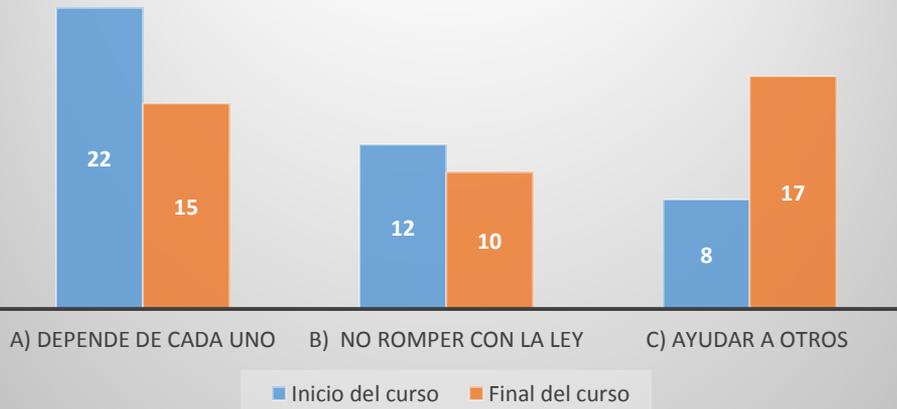
## 1. ¿Qué significa ser libre?



## 2.- ¿Qué entiendes por responsabilidad?



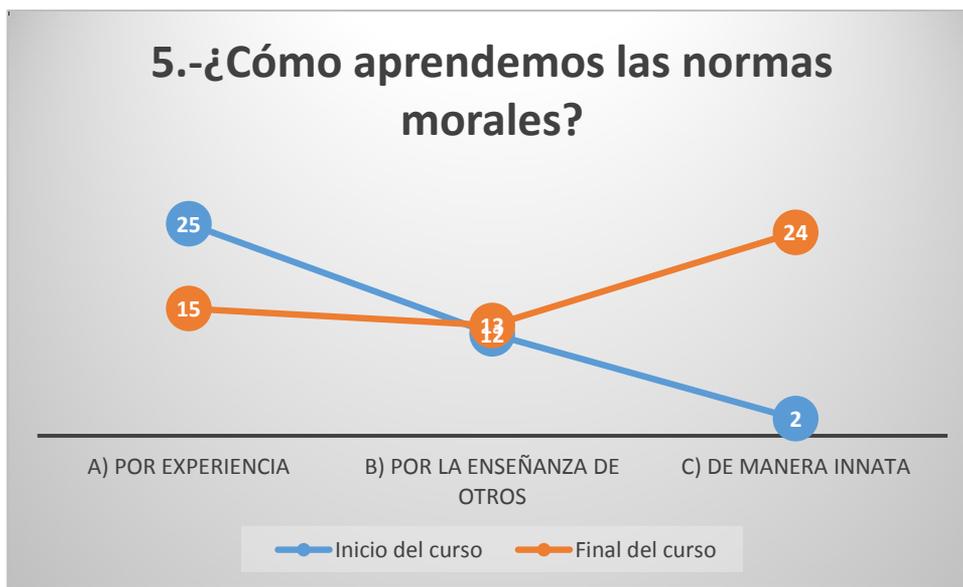
### 3.-¿Qué es el bien?



### 4.-La moral es...



## 5.-¿Cómo aprendemos las normas morales?



Como podemos observar en las gráficas, los alumnos, al inicio del curso expresaron sus puntos de vista desde un nivel convencional del desarrollo moral, que consiste, como vimos en los capítulos anteriores en considerar la aceptación del contexto social como el referente de las normas morales o de aquello que nos determina lo que es correcto y lo que no lo es, más del 60% de los alumnos consideró que la libertad consiste en vivir sin límites, mientras que la responsabilidad consiste en negar los deseos para actuar, más de 60% expresó que el bien depende de cada individuo sin tener una noción clara del concepto, y por último vemos que tanto el aprendizaje de lo moral como el entendimiento del concepto tiene su origen en lo exterior.

Los resultados finales muestran un pequeño cambio en sus concepciones morales, más del 50% comentó que ser moral significa ser auténtico en relación con el otro, y la noción de libertad llegó a más de 40% en relación con el cumplimiento de obligaciones.

Empero algunas cuestiones fueron difíciles de determinar, especialmente el hecho de que las respuestas de los alumnos no fueran del todo auténticas por razón de la necesidad de una evaluación favorable, no obstante, sí se lograron aprendizajes considerables, especialmente cuando los alumnos llegan a comprender lo moral como aquello que nos lleva a vivir creativamente en relación con los otros. Que los alumnos alcanzaran a comprender dicha definición fue el motivo de esta propuesta.

# **ANEXOS**

# ANEXO 1. DOCUMENTO, *SENTIDO Y ORIENTACIÓN DE LA ÁREAS*



---

---

## ÍNDICE GENERAL

PRESENTACIÓN	5
LAS ÁREAS EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA BÁSICA	7
JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA DE LAS ÁREAS	7
LA ESTRUCTURA DE LAS ÁREAS EN LA DOCENCIA	9
ORIENTACIÓN Y SENTIDO DEL ÁREA DE MATEMÁTICAS	11
ORIENTACIÓN Y SENTIDO DEL ÁREA DE CIENCIAS EXPERIMENTALES	29
ORIENTACIÓN Y SENTIDO DEL ÁREA DE HISTÓRICO-SOCIAL	55
ORIENTACIÓN Y SENTIDO DEL ÁREA DE TALLERES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	73

---

## LAS ÁREAS EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA BÁSICA

### JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA DE LAS ÁREAS

El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades fue concebido con la finalidad de que los alumnos se formen en cultura básica. La claridad que logre la comunidad acerca de esta concepción, condiciona su asimilación de esa misma cultura, su transmisión consciente y racional y su enriquecimiento en la aceptación crítica que haga de ella.

Hablar de cultura básica es señalar que algunos elementos de la cultura de una sociedad constituyen el fundamento sobre el que se apoyan otros.

Aparece, así, un aspecto de la crítica a la pretensión de abarcar en la enseñanza, aunque sea en forma de introducción y esbozo, todo el conocimiento logrado por la cultura occidental. Muy por el contrario, las concepciones del Colegio distinguen y jerarquizan los contenidos de la enseñanza con una clara finalidad pedagógica: ante la imposibilidad de enseñarlo y aprenderlo todo, es necesario seleccionar los contenidos, para concentrarse en lo esencial, es decir, en lo básico. Apegarse a este criterio exige definir el núcleo de la cultura para referir a éste la enseñanza y juzgar acerca de su pertinencia.

En una sucinta aproximación, se busca que los egresados del Bachillerato sepan pensar por sí mismos, expresarse y hacer cálculos, y posean los principios de una cultura científica y humanística. Deben además saber para qué sirve todo ello y relacionarlo con las diversas situaciones que se les presentan en su vida; es decir, su aprendizaje será significativo para ellos mismos.

Se requiere, entonces, eliminar la ausencia de sentido derivada de una enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso. Es necesario impedir que el estudiante tenga una idea asistemática del conocimiento, inevitable cuando las asignaturas se multiplican, sin relacionarse unas con otras.

Una vez descubierta la necesidad de ofrecer a los alumnos este tipo de educación sistemática, esencial y significativa, se puede comprender mejor el planteamiento original y vigente del Bachillerato del Colegio: se trata, en efecto, por una parte, de trascender el enciclopedismo, porque éste conlleva una acumulación sin jerarquía de elementos y una parcelación desintegradora y estrecha del trabajo académico y, por otra, de lograr esta superación privilegiando la búsqueda de lo esencial, sin perder de vista que los contenidos apegados a estos criterios no pueden presentarse otra vez fragmentados y sin sentido para la vida de los estudiantes.

Así, problema central en el Bachillerato del Colegio es la determinación de los contenidos básicos de su Plan de Estudios: si deben seleccionarse pocas materias, debe decidirse, con fundamentos, cuáles de ellas han de asignarse a los distintos programas.

El otro problema central atañe a las relaciones que guardan los conocimientos entre sí, los contenidos de unas disciplinas con los de otras. No puede prescindirse de que el proceso de conocimiento se desarrolla en el marco de una cultura, de una visión del mundo, de posibilidades materiales, científicas y técnicas, concretas, y que se refiere siempre a problemas, inquietudes e intereses determinados.

---

A su vez, el desarrollo del conocimiento contribuye significativamente a la transformación de la cultura en la que nace, de sus posibilidades e intereses. No hay disciplina que se desarrolle aisladamente; no hay productos del conocimiento que no tengan impacto en el mundo del hombre. Se deben, entonces, considerar siempre las interconexiones de las disciplinas en la comprensión de una sola realidad, la cual tiene diversas facetas. Sólo así se logrará una explicación más plena de determinados fenómenos.

Si es posible hablar de áreas, es porque el hombre desarrolla este proceso único de interpretar y reinterpretar al mundo y a sí mismo, con modalidades distinguibles unas de otras, aunque su finalidad sea siempre la misma.

A partir de las consideraciones anteriores, se puede avanzar en la definición de los elementos que configuran una cultura básica universitaria, científica y humanística, y la relación de ésta con las áreas.

Debe considerarse, en primer lugar, la vigencia de dos tipos de acercamiento a la realidad que rodea al hombre concreto: el de las ciencias naturales y el de la historia y las ciencias sociales, distintos no sólo por su objeto formal, sino por sus métodos e instrumentos de observación o por su manera de referirse al espacio y al tiempo, sino por su diferente capacidad de desarrollar el control de variables o el enfrentamiento al ámbito de la libertad o al menos al de la lucha contra lo que impide la libre elección de alternativas para el hombre y la sociedad.

Aunque en los dos acercamientos la intención es la misma, como son semejantes la historicidad de su construcción y la pretensión de objetividad, su objeto -naturaleza y sociedad, lo demás y los demás-, sus métodos, técnicas e instrumentos para acceder a su objeto, sus principios y formas de interpretación, la mayor o menor extensión y provisionalidad de sus conclusiones, fundan legítimamente la diferencia entre ambos.

Por otra parte, el lenguaje o la capacidad de simbolización humana, que se manifiesta a través de sistemas de signos variados y numerosos, es fundamental, porque el pensamiento sólo puede desarrollarse por su medio. Una de sus formas y su ejercicio privilegiado es justamente la lengua, conformadora y medio de la transmisión de la cultura, es decir, de una visión del universo, con sus representaciones, conocimientos y axiología socialmente compartidos.

Las matemáticas, como método sistematizador del conocimiento y herramienta de valor funcional y como ciencia y expresión cuantitativa o formal del universo, son también elementos indispensables de la cultura, como interpretación de una dimensión de lo real, como actitud y como desarrollo ordenado de la capacidad de razonamiento del hombre. Las matemáticas tienen además en nuestro tiempo el carácter de «lenguaje culto». El acceso a su dominio es hoy condición de promoción a ciertos niveles culturales y de comprensión y comunicación de determinados conocimientos.

Por otra parte, hablar de ciencias y humanidades es expresar la indispensable integración entre lo que conocemos del mundo, porque lo conocemos desde y para el hombre y lo que conocemos del hombre, porque éste se hace en gran medida a partir de su conocimiento del mundo.

En síntesis, la concepción de un bachillerato de cultura básica implica la solución de dos problemas: el de la selección de los contenidos esenciales de la enseñanza, que en el Colegio ha estado ligado al reconocimiento de las cuatro Áreas o grandes campos del conocimiento humano, y el de las relaciones que guardan las diferentes aproximaciones a una sola realidad, al que se alude con el término de interdisciplina.

---

## LA ESTRUCTURA DE LAS ÁREAS EN LA DOCENCIA

En la organización de un plan de estudios por áreas, se plantea como idea fundamental la integración de conocimientos, en contraposición clara con la tendencia a la dispersión de otros modelos, como ya se ha señalado. Para lograr lo anterior, es imprescindible que, a partir del análisis de los límites formales de las disciplinas, se busque trascenderlos, para lograr una formación unitaria o integral, más acorde con la complejidad de lo real y con el proceso del conocimiento.

En la epistemología actual, en efecto, se imponen consideraciones interdisciplinarias que nos obligan a considerar el sistema científico como no lineal, sino como una espiral sin fin, para no reducirnos a las numerosas interconexiones entre sus elementos.

En el Bachillerato del Colegio, las distintas materias dentro de las áreas no son una agrupación arbitraria ni mucho menos meramente administrativa y práctica: en su inserción en el Plan de Estudios a través de las áreas, se conciben las asignaturas, en las cuales se manifiestan escolarmente las materias, como manifestaciones de la cultura básica que la institución debe transmitir. A esta cultura contribuyen las asignaturas con aportaciones que les son específicas, o bien que compar- ten con las demás asignaturas de la propia área -en lo que se refiere, por ejemplo, a enfoques y métodos propios del campo disciplinario-, y de las restantes áreas del Plan de Estudios.

Deben, entonces, considerarse como elementos estructurales de las áreas:

1. Las actitudes y valores científicos y humanísticos a cuya formación contribuye cada área, y que se expresan conjuntamente en la actividad concreta, académica y humana en general, de los alumnos que egresan, poseedores, en principio, de una visión del mundo personalmente asimilada.
2. Las habilidades intelectuales que constituyen la capacidad de enfrentar problemas conceptuales y prácticos, de conocimiento y de acción, relacionados con la vida académica y cotidiana, la transferencia de aprendizajes y su relación con la tecnología.
3. El conjunto de la información disciplinaria, objeto de estudio, el cual dependerá del nivel de integración teórica de las disciplinas en las diferentes áreas, tiene que ver con la selección de los contenidos y con su abordaje específico y cristaliza en la propuesta educativa constituida por los programas de cada una de las asignaturas.

En este contexto es necesario subrayar la importancia de que los alumnos adquieran una visión de conjunto de las materias, tanto de sus elementos conceptuales metodológicos y teóricos como de los conocimientos específicos necesarios para jerarquizarlos y percibir las relaciones que mantienen entre sí y con los de otras materias, en un nivel adecuado al Bachillerato.

Como condición intelectual para contar con áreas bien integradas, será necesario asimismo, un esfuerzo para depurar los conceptos fundamentales que trascendiendo las fronteras de las materias confieren unidad al conjunto y fundamento para el desarrollo interdisciplinario.

Finalmente estos tres conjuntos -actitudes y valores, habilidades y destrezas e informaciones- contarán con el instrumental metodológico que permita al estudiante apresar los fenómenos observables concernientes a su dominio de estudios, así como transformar los resultados de su observación en datos pertinentes al problema que investiga. Así formado, podrá adquirir habilidades de trabajo intelectual generales y propias de los distintos campos del saber aptitudes de reflexión sistemática metódica y rigurosa, como se ha venido diciendo.

---

## LAS ÁREAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS

El Plan de Estudios del Bachillerato del Colegio estará integrado por cuatro Áreas a saber:

- Área de Matemáticas,
- Área de Ciencias Experimentales
- Área Histórico-Social y
- Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación.

La lengua extranjera, que en la actualización del Plan de Estudios adquiere carácter de materia obligatoria, se encuadrará en el Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación, con la que comparte propósitos generales, concepciones y enfoques.

Plan de Estudios Actualizado, pp. 48-50.

MATEMÁTICAS

EXPERIMENTALES

HISTORIA

TALLERES



*ORIENTACIÓN Y SENTIDO  
DEL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL*



---

## ÍNDICE

1. NATURALEZA Y ESTADO ACTUAL DE LAS DISCIPLINAS DEL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL	58
2. FUNCIÓN EDUCATIVA DEL ÁREA	60
2.1. EL ÁREA EN EL PLAN DE ESTUDIOS	60
2.2. ENFOQUE DISCIPLINARIO	61
2.2.1. HISTORIA	62
2.2.2. FILOSOFÍA	63
2.2.3. CIENCIAS SOCIALES	64
2.3. ENFOQUE DIDÁCTICO	64
3. CONTENIDOS BÁSICOS	66
OBLIGATORIOS	66
HISTORIA UNIVERSAL MODERNA Y CONTEMPORÁNEA I Y II	66
HISTORIA DE MÉXICO I Y II	66
FILOSOFÍA I Y II	66
OPTATIVOS	67
ADMINISTRACIÓN I Y II	67
ANTROPOLOGÍA I Y II	67
CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I Y II	67
DERECHO I Y II	68
ECONOMÍA I-II	68
GEOGRAFÍA I-II	69
TEORÍA DE LA HISTORIA I-II	69
TEMAS SELECTOS DE FILOSOFÍA I-II	70
4. CONTRIBUCIÓN DEL AREA HISTÓRICO-SOCIAL AL PERFIL DEL EGRESADO,	70

---

## 1. NATURALEZA Y ESTADO ACTUAL DE LAS DISCIPLINAS DEL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL

El ser humano y su producto, la realidad social, constituyen el objeto de estudio de las ciencias sociales y la filosofía. Estas proporcionan herramientas teóricas fundamentales para la explicación de los problemas generados por el conjunto de las relaciones sociales que los seres humanos enfrentan en su vida.

En la antigüedad se originaron la filosofía, la historia y el derecho, que fueron la base para el surgimiento, en la época moderna, de la ciencia política, la economía, la geografía, la administración, la sociología y la antropología. Cada uno de estos campos alcanzó el rango de ciencia o disciplina en la medida en que delimitó más su objeto de estudio, los conocimientos que proporcionó fueron más rigurosos, alcanzó comprobabilidad y tuvo categorías y procedimientos cada vez más especializados.

Con el advenimiento de la sociedad moderna, las relaciones humanas se hicieron más complejas: se expandieron las relaciones de poder, las formas de organización social, las relaciones de producción y de mercado, las formas de parentesco y propiedad, las conexiones entre los diferentes pueblos y etnias; asimismo, se consolidó la empresa como núcleo de la producción social. Los parámetros conceptuales ideados en la antigüedad y el medievo no pudieron ni explicar ni comprender en toda su dimensión la complejidad de estas relaciones.

El pensamiento filosófico, del prerrenacimiento a la Ilustración, trató de entender las diferentes transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales creadas durante la modernidad. La filosofía contribuyó así a la gestación de las ciencias sociales y naturales y al desarrollo de las matemáticas y fue nutriente de la producción artística y cultural. Este largo proceso, del siglo XII al XVIII, hizo necesaria la formación de campos disciplinarios específicos que permitieron la construcción de conocimientos fragmentarios que, sin embargo, tenían la virtud de contribuir a la conformación de una concepción del mundo cada vez más totalizadora.

En el siglo XIX, el positivismo y el marxismo fueron los enfoques dominantes que ofrecieron una visión totalizadora de la realidad social: propusieron leyes generales de desarrollo y se asumieron como instrumentos ideológicos-guía de la acción social y política de los diferentes grupos sociales. Su validez radicó en que constituían formas de pensamiento rigurosas con pretensiones de verdad, por lo que ambas se sustentaron como teorías científicas.

Las ideas de progreso y evolución tuvieron impacto en todos los ámbitos de la actividad humana en el último tercio del siglo XIX y principios del XX. Al mismo tiempo, los conflictos económicos y políticos provocaron el crecimiento de los movimientos socialistas, el estallido de la Primera Guerra Mundial y el triunfo de la revolución socialista en Rusia, cuyas consecuencias incitaron la producción de trabajos teóricos en los diferentes campos disciplinarios. Además, la segunda revolución científico-tecnológica modificó de manera profunda las relaciones de los individuos en las diferentes sociedades. Los cambios en las formas de comunicación, de producción y de intercambio influyeron en la generación de conocimientos científicos. Ante la consolidación del marxismo y la crisis del positivismo surgieron nuevos enfoques teóricos que se sumaron para dar cuenta de esta realidad: el estructuralismo y el funcionalismo. Con ellos se perfilaron dos grandes posiciones en las ciencias sociales: teorías evolucionistas y teorías del conflicto social. Fue en este momento cuando las ciencias sociales y la filosofía se reafirmaron como disciplinas autónomas, situación que se afianzó con la fundación de centros e institutos de investigación y la generalización de su enseñanza en las universidades.

Durante el periodo de entreguerras, y como resultado de la revisión del pensamiento científico,

---

social y filosófico dominante, aparecen la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, el positivismo lógico del Círculo de Viena, las investigaciones lógicas de Wittgenstein, el Círculo de Praga y la Escuela de los Annales. Con ellas se produce una apertura y enriquecimiento del quehacer científico, donde lo social, lo histórico, lo económico, lo político, lo filosófico y lo cultural se reconceptualizan.

En las décadas de los cincuenta y sesenta del siglo XX, las ciencias sociales y la filosofía vivieron un proceso de reorganización de sus saberes y sus conocimientos. Los institutos y centros de investigación de las universidades, ante el desbordamiento de los fenómenos políticos, sociales, económicos y culturales crearon programas de Investigación que incluían la práctica de la interdisciplina, la multidisciplina y la transdisciplina. Los diversos enfoques teórico-metodológicos se institucionalizaron como paradigmas de conocimiento con los que científicos sociales y filósofos se fueron identificando. Durante la segunda posguerra, caracterizada por la existencia de un mundo bipolar y la denominada guerra fría, particularmente los enfoques adoptados por el bloque socialista y el capitalista jugaron un papel ideológico de dominación en cada uno de los dos sistemas económico-sociales que los condujeron a un enfrentamiento teórico, metodológico y práctico político que terminaría en el debilitamiento, sobre todo, del llamado socialismo real y del Estado de bienestar.

A partir de la década de los ochenta en el nivel mundial se empieza a consolidar la política neoliberal y se derrumba el bloque soviético. Con la revolución científico-tecnológica, fundada en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, se desarrolla un nuevo proceso de globalización que se expresa en renovadas formas de dominación y explotación. El escenario histórico comienza a definirse en términos de la sociedad global, que comporta nuevas formas de ser, de vivir, de trabajar, de actuar, de sentir y de imaginar. Es un horizonte histórico y teórico donde el individuo y sus expresiones sociales adquieren nuevos significados. Ahora, la complejidad, la crisis, la celeridad del cambio, la irrupción de lo múltiple y diverso signan las características de un nuevo entendimiento del mundo.

Los paradigmas de las ciencias sociales y el quehacer filosófico entran en crisis y están obligados a repensar categorías, teorías e interpretaciones para comprender la nueva sociedad de riesgo e incertidumbre que se significa por una mayor polaridad entre sectores sociales; el desarrollo y aplicación de la tecnología global al servicio de las transnacionales y el capital financiero; la exigencia de un imprescindible respeto a la naturaleza; la crisis de los estados-nación, los fundamentalismos; la internacionalización de la violencia, la crisis y la reconceptualización de los valores y los efectos que todo esto provoca en la vida cotidiana.

Así, a principios del siglo XXI, tanto la filosofía como las ciencias sociales enfrentan diversos problemas epistemológicos: desbordamiento del límite de sus fronteras, hiperespecialización disciplinaria, replanteamiento de lo inter-, lo multi- y lo transdisciplinario; confluencia y enfrentamiento entre los enfoques teóricos como el posestructuralismo, la teoría social posmarxista, la sociología de la acción, la filosofía hermenéutica, la ética aplicada, el análisis del sistema mundo y la geografía cultural.

Los nuevos fenómenos de la realidad que deben ser explicados y comprendidos, plantean un reto no sólo al quehacer de los científicos sociales y los filósofos, sino además a las formas de enseñanza y aprendizaje escolar. Traducir los enfoques y el conocimiento socialmente producidos en objetos de aprendizaje se convierte en el principal reto de toda Institución educativa, de ahí la necesidad de tener presente que nuestros modelos de aprendizaje y enseñanza deben estar acordes con esta realidad.

Las características y orientación del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo hacen un espacio singular a nivel nacional, dado su compromiso de dotar a sus alumnos bachilleres de conocimientos e Instrumentos intelectuales que posibiliten el entendimiento y comprensión de la complejidad de los procesos sociales en que están inmersos y les permitan el desarrollo de un pensamiento analítico, crítico y ético que los potencie como sujetos activos y creativos, capaces de discernir, decidir

---

y actuar libre y conscientemente ante su realidad. En el Plan de Estudios del Colegio el Área Histórico-Social (ÁH-S) cubre una función fundamental, en tanto posibilita que el alumno piense, se ubique y actúe con libertad y responsabilidad, dotándolo para ello de los instrumentos teórico-metodológicos y éticos que hoy se requieren.

## 2. FUNCIÓN EDUCATIVA DEL ÁREA

### 2.1. El área en el Plan de Estudios

En el Plan de Estudios del Colegio, corresponde al Área Histórico-Social (ÁH-S) inducir a los alumnos al análisis, interpretación y comprensión de la realidad social, entendida como una realidad dinámica, múltiple y compleja. Para tal fin, en su estructura curricular se incluyen disciplinas –convertidas en materias escolares– que constituyen dos formas diferentes de conocimiento de dicha realidad: la científica y la filosófica. La forma científica incluye las variantes histórica y social con objetos de estudio específicos para cada disciplina-materia. La filosófica, por su parte, incluye las variantes racional, sensible e imaginativa con una visión omnicomprensiva de lo humano. Ambas formas de conocimiento aplican métodos rigurosos no excluyentes sino complementarios, orientados y asumidos con un sentido holístico.

Las materias que integran el ÁH-S están organizadas en dos niveles curriculares que expresan dicha estructura de conjunto y unidad del conocimiento histórico, social y filosófico. El primero está formado por asignaturas obligatorias: Historia Universal Moderna y Contemporánea e Historia de México, que se imparten en los primeros cuatro semestres, y Filosofía, en los dos últimos; el segundo se compone por las materias optativas de Administración, Antropología, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Economía, Geografía, Temas Selectos de Filosofía y Teoría de la Historia, que se enseñan en quinto y sexto semestres.

En el ÁH-S se explican las relaciones económicas, políticas, sociales, y culturales, el quehacer filosófico, los fenómenos geográficos, el desarrollo y la transformación de las normas jurídicas y la gestión y la teoría administrativa. Además, se contribuye al desarrollo de la conciencia social y se muestra que los seres humanos, como sujetos sociales, son resultado de las interrelaciones estructuradas, a la vez que sus productores. Asimismo, comprende una formación humanística que proporciona a los alumnos un conjunto de valores y referentes éticos, estéticos y argumentativos para enfrentar los retos de la vida cotidiana. De este modo, con dichos referentes se comprende que el diálogo razonado, la solidaridad, la tolerancia, la sensibilidad, la libertad, la democracia, el respeto a la diferencia y la justicia son valores que hacen posible una mejor forma de vida personal y social.

De esta manera el Área, en congruencia con el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, pretende promover en el alumno el desarrollo de una concepción integral de lo social y lo humano a través de un ejercicio interdisciplinario del conocimiento, en la medida en que sea capaz de usar y recuperar herramientas conceptuales que le permitan relacionar y dotar de significado a los conocimientos adquiridos en las distintas materias que cursa.

Con el propósito de que en el ÁH-S se aplique el principio de interdisciplina, tanto en los programas de estudio como en la práctica docente, es necesario partir de ejes que aludan a modos de ser del hombre en el mundo (ontología) y funjan como condición de posibilidad para cualquier conocimiento (epistemología). Estos habrán de posibilitar la relación de saberes y su combinación explicativa, que permita trascender una visión disciplinaria fragmentada. Por esta razón son imprescindibles al margen de la diversidad de materias y del tratamiento de sus contenidos. Ellos son la facticidad o condición espacio-temporal, capacidad cognitiva (sensibilidad-racional y racionalidad-sensible), historicidad, acción, valoración, imaginación y capacidad discursiva. Dichos ejes son marco de

---

referencia para los contenidos transversales específicos del ÁH-S, que son entre otros: historicidad, ser humano, capitalismo, socialismo, cultura, civilización, progreso, sociedad, Estado, nación, identidad, alteridad, diversidad, democracia, sociedad civil, globalización, neoliberalismo, estabilidad, cambio, conflicto, territorialidad, formas de gobierno, justicia, igualdad, libertad, eticidad, modernidad, derechos humanos, autonomía, proceso social, interacción social, Institución social, crisis, desarrollo, mercado, revolución, movimientos sociales y naturaleza.

La apropiación de esos contenidos transversales se complementa con el desarrollo de habilidades y actitudes que constituyen y fortalecen el aprendizaje a través del conocer, el hacer y el ser del estudiante. Las habilidades transversales del conocer y del hacer son: observar, plantear y resolver problemas, investigar, reflexionar, analizar, sintetizar, interpretar, inferir, abstraer, explicar, problematizar, relacionar conocimientos, discernir, imaginar, crear, reflexionar y argumentar. Las actitudes transversales del ser son cooperación, solidaridad, respeto al otro, responsabilidad, espíritu de indagación con sentido científico y humanístico, deseo de saber, autonomía personal, intelectual y moral, justicia, honestidad y compromiso, sentido crítico y respeto al medio ambiente. En consecuencia de lo anterior, el sentido del ÁH-S es formar a los alumnos en la cultura básica propia del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El conjunto de estos contenidos da pie para formular algunos problemas transversales a través de los cuales los alumnos puedan analizar y enfrentar los retos que les depara el porvenir, y que son a la vez la base para un ejercicio sistemático de la interdisciplina en el Área, tales como la globalización: el futuro del estado-nación; la democracia: participación política y ciudadana; el medio ambiente y las crisis ecológicas; la desigualdad social: pobreza, marginación social y migración; las nuevas tecnologías y sus efectos en la sociedad; el terrorismo y los fundamentalismos; los derechos humanos y la lucha por la hegemonía mundial.

Todos estos elementos constituyen contenidos de la cultura básica del ÁH-S, que permite a los estudiantes reformular las relaciones hombre-naturaleza, reconstruir su identidad, ser capaces de comprender y aceptar la diversidad de identidades y evitar fundamentalismos religiosos, étnicos o nacionales. Por lo tanto, es necesario partir del reconocimiento de que en toda sociedad pasada y presente han existido distintos proyectos históricos condicionados por necesidades históricas contradictorias, cuyo conocimiento implica su identificación y la necesidad de asumirse y definirse ante ellos.

En la actualidad, el estudiante se enfrenta a una situación de incertidumbre ante el futuro, por ello es necesario que la formación adquirida incentive una actitud crítica y reflexiva que le permita una participación responsable, activa y propositiva para contribuir a la solución de los problemas contemporáneos.

La complejidad de los problemas sociales reclama el uso de procedimientos de análisis para comprenderlos. A través de las distintas perspectivas de análisis disciplinario y de una orientación humanística, la organización curricular del Área posibilita el ejercicio de un estudio integral mediante el cual se pueden construir explicaciones alternativas a la complejidad de lo real. La aplicación de procedimientos heurísticos para resolver problemas, la validación del conocimiento, la ponderación del alcance de los conocimientos adquiridos, la aplicación de categorías para interpretar los procesos históricos y sociales, la solución de problemas de controversia moral, el estudio de las formas del pensamiento y la formación de una percepción estética consolidan el desarrollo de un pensamiento y criterio propios que ayudan a la autonomía personal, intelectual y moral.

## 2.2. ENFOQUE DISCIPLINARIO

Los conocimientos de lo social y la reflexión filosófica conducen al ser humano a reconocerse como un sujeto que existe y actúa en un tiempo y espacio específicos. A la vez, a entenderse como un ente histórico y social capaz de transformar la realidad de su entorno, la cual se le presenta, en

---

un primer momento, como un conjunto de hechos, vínculos sociales y actitudes sobre lo que es y quiere ser, que hacen de la sociedad un todo complejo, en constante cambio, que requiere ser explicado y comprendido en toda su riqueza. Conocerla implica la adquisición de un saber general tanto del pasado como del presente, de lo que se es y cómo se actúa, a partir del planteamiento de problemas cuya solución propicie una actitud crítica y de compromiso social que proyecte al ser humano hacia un futuro mejor. Por lo tanto, es necesario, que éste adquiera habilidades, asuma actitudes y valore toda la complejidad del mundo social y natural. La capacidad de conocer se traduce así en la habilidad de interpretar y desarrollar una conciencia crítica y en la posibilidad de participar activamente en la realidad.

En esta perspectiva, el enfoque de las disciplinas del Área opta por la construcción en los alumnos de un pensamiento crítico que niegue la neutralidad ideológica, los haga conscientes de la vigencia de su compromiso de ciudadanos y les permita asumirse como sujetos que busquen transformar la realidad. El enfoque del ÁH-S comparte, estimula y conserva relaciones tanto generales como específicas, por medio de sus paradigmas epistemológicos-pedagógicos con las otras áreas del Plan de Estudios; con la finalidad de fortalecer el proyecto del Colegio, a saber, la formación en las ciencias y las humanidades.

### 2.2.1. HISTORIA

El enfoque disciplinario para la enseñanza de la Historia es la *historia crítica*, que, iniciada con el materialismo histórico, continúa desarrollándose con los planteamientos teórico-metodológicos de corrientes historiográficas como la escuela de los annales, la microhistoria italiana, la historia socialista británica y el análisis del sistema-mundo entre otras, todas ellas teorías abiertas y receptivas tanto a los cambios del devenir histórico, como al debate vigente en el seno de las ciencias sociales en torno a la necesidad de flexibilizar las fronteras disciplinarias y de compartir métodos de análisis.

La cualidad de este enfoque radica en su actitud cuestionadora, al detectar problemas presentes y buscar en el pasado su explicación; cuestionar los conocimientos establecidos, las maneras de proceder, los conceptos utilizados; preguntarse por la validez de los valores históricos que cohesionan a las sociedades y construir explicaciones alternativas más cercanas a la realidad social.

En esta perspectiva, se entiende la historicidad como un proceso totalizador y complejo que incluye todos los ámbitos del hacer y pensar del hombre y tiene como base del cambio al conflicto social. La historia crítica estudia el acontecer social humano en su unidad y multiplicidad, a través del tiempo en diversidad de espacios. Entiende el tiempo como duración interna de los procesos y no como factor externo de evolución lineal y secuencial; y el espacio, como condición que posibilita el desarrollo humano en una relación dialéctica hombre-naturaleza; recupera los hechos y procesos significativos que promueven cambios, así como las acciones cotidianas y revaloriza el papel de la narración como forma de discurso histórico analítico e interpretativo, mediante el cual comunica sus saberes.

La historia crítica, al concebirse como una ciencia social, requiere de un proceder metódico y riguroso que posibilita el análisis, la síntesis, la interpretación y la explicación de los procesos mediante la comprensión y aplicación de categorías y conceptos; contrasta los conocimientos obtenidos con los procesos reales; vincula lo general y lo particular, lo macro con lo micro, en todas sus dimensiones espacio-temporales (universal, nacional, regional, local; duraciones paralelas entre procesos, etc.); toma distancia de los discursos ideologizantes del poder que excluyen las acciones y discursos de las demás fuerzas sociales; redefine el papel de los sujetos históricos para construir una historia incluyente, que recupere a todos los sujetos sociales en una nueva memoria colectiva donde se integre y explique la pluralidad de identidades emergentes.

---

Las fuentes de la historia crítica son todo tipo de vestigios y rastros humanos dejados consciente o inconscientemente, registros escritos o iconográficos, de naturaleza material, o bien los que se transmiten de forma oral o se manifiestan en las prácticas y costumbres de la vida cotidiana. Este enfoque las analiza, las interpela, lee entre líneas, busca en lo no dicho o no manifiesto.

### 2.2.2. FILOSOFÍA

La filosofía es una disciplina humanística. En el ÁH-S su enseñanza se centra en el análisis de los principales problemas teóricos y metodológicos de la ontología, la teoría del conocimiento o la epistemología, la ética, la estética, la lógica y la filosofía política y su interrelación con otras áreas del conocimiento.

La filosofía es la multiplicidad dialógica de escuelas, tendencias y teorías. A partir de esta diversidad teórico-metodológica, se encuentran elementos constantes que hacen de la filosofía una actividad cuestionadora e interpretativa de los fenómenos naturales y humanos. El carácter argumentativo e interpretativo del quehacer filosófico se traduce en una búsqueda metódica y ordenada, que da respuesta, mediante la Intelligenza humana, a los problemas fundamentales de la existencia del individuo en cuanto a su totalidad. Esta búsqueda implica identificar las facultades del ser humano: sensibilidad, imaginación y racionalidad para construir discursos capaces de proporcionar respuestas razonadas a los diversos problemas: la realidad, las acciones humanas y los valores que constituyen ideales de una formación social para convivir. Al responder a estos, la filosofía elabora inferencias que permiten a quien la estudia, obtener una visión totalizadora de la realidad, que puede asumir como una forma de entendimiento crítica de esta y de compromiso social.

Este enfoque está abierto a las distintas concepciones filosóficas. Es introductorio y formativo para la vida y, además, es significativo y flexible, ya que propicia una actitud positiva hacia el conocimiento, fomenta el desarrollo de habilidades del pensamiento y replantea valores.

En el Colegio de Ciencias y Humanidades, el propósito central de la enseñanza de la filosofía es que los estudiantes puedan asumir actitudes sensibles, analíticas, racionales e imaginativas, en suma, reflexivas y sobre todo críticas frente a la vida, lo que posibilita que en la práctica social las convicciones, la autonomía intelectual y moral, sean consistentes y mejoren las relaciones con los demás hombres y mujeres y con el resto de los seres vivos, puesto que todos conforman su entorno natural y social-humano.

A partir de esta concepción, la enseñanza de la filosofía en el Colegio asume una posición crítica frente a la desesperanza, la irracionalidad y la incertidumbre, que posibilita a los alumnos entender, a través de las herramientas conceptuales, los fenómenos colectivos contemporáneos que enajenan a los sujetos sociales. En este sentido, el aprendizaje de la filosofía favorece una comprensión del ser humano como un ser libre, responsable, autónomo, sensible, imaginativo, moral, ético e intelectual. Aprender filosofía implica comprender cómo los filósofos reflexionan y dialogan entre sí, para dar respuesta a la problemática del ser humano y de la realidad en su conjunto.

Las tareas primordiales de la enseñanza de la filosofía en el Área son, entre otras: reflexionar sobre el ser humano y la realidad y conceptualizarla mediante un lenguaje estructurado; identificar y posibilitar los niveles de desarrollo de la sensibilidad y los valores frente a los efectos de las revoluciones científico-tecnológicas, para construir un modelo de explicación; interpretar los fenómenos artísticos por medio de los paradigmas estéticos con el propósito de conocer otras formas de cuestionar y significar nuestra vida en aras de dignificarla; asimismo, fundamentar racionalmente la existencia humana y otorgarle un sentido.

---

## Temas Selectos de Filosofía I-II

- Racionalidad teórica y práctica.
- Teoría del conocimiento y algunas teorías de la verdad.
- Construcción del conocimiento en las diversas ciencias.
- Autonomía de las ciencias sociales y su problemática epistemológica.
- Filosofía y teoría política.
- Teorías de la justicia: ética y democracia.
- Modelos de gobernabilidad.
- Legitimación del poder.
- Espacio público y privado.
- Utopía.

## 4. CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA HISTÓRICO-SOCIAL AL PERFIL DEL EGRESADO

El Área Histórico Social contribuye al perfil del egresado, al posibilitar que el alumno:

- Adquiera una conciencia histórica y social que le permita asumirse como parte del proceso histórico y como sujeto capaz de participar creativa y responsablemente en la construcción del futuro.
- Asuma valores éticos que le permitan orientar y dar sentido a su acción con el propósito de mejorar su vida personal y social.
- Proceda metódica y rigurosamente aplicando conceptos y categorías que le permitan explicar y comprender la realidad social con una visión omnicomprensiva de lo humano.
- Tenga una concepción integral de lo social y lo humano, al relacionar y dotar de significado los conocimientos adquiridos de manera interdisciplinaria.
- Emplee habilidades intelectuales propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía, que le permitan formular explicaciones objetivas sobre la realidad, de forma analítica y aplicable a su vida.
- Asuma que la identidad supone alteridad, por ello, comprenda y acepte la diversidad, tanto al interior de su comunidad como fuera de ella y, en consecuencia, rechace fundamentalismos éticos, religiosos o nacionales.
- Participe de una cultura básica propia de la historia, las ciencias sociales y la filosofía que le posibilita construir explicaciones objetivas y transformar la realidad social, así como continuar su formación.
- Viva una cultura ciudadana centrada en valores cívicos para actuar con libertad y responsabilidad en la construcción de la democracia y las instituciones sociales.

- 
- 
- **Recupere a la historia como memoria colectiva, que permite crear y recrear identidades, cohesiona racionalmente como sociedad y diferencia de otros, sin que desconozca la unidad de los humanos en una sociedad más amplia.**
  - **Comprenda las principales áreas de la filosofía con el propósito de reflexionar, argumentar y solucionar problemas relacionados con el conocimiento, el sentido de la realidad, la ética, la sensibilidad estética y el arte al desarrollar su autonomía intelectual y moral.**
  - **Cultive valores cívicos entendiendo que es un sujeto participativo en la construcción de las instituciones políticas y sociales e identifique sus elementos constitutivos.**
  - **Comprenda que es parte integrante de una sociedad pluriétnica y pluricultural en donde la comunidad y la nación tienen un patrimonio cultural propio que le da identidad y le permita la convivencia entre el ser humano y la naturaleza.**
  - **Se reconozca como parte sustancial del espacio, a través del manejo de elementos e instrumentos geográficos, que le permitan asumirse como sujeto modificador y constructor del entorno natural y social.**
  - **Valore la importancia de las normas para la convivencia social, en el funcionamiento y conformación de instituciones, al reconocerse como un sujeto de derechos y obligaciones que se hacen valer en la solución de los conflictos y problemas que enfrenta en su vida cotidiana.**
  - **Comprenda e interactúa con las funciones de los organismos económico-sociales, considerándolos como el núcleo organizativo básico de la sociedad actual.**
  - **Comprenda los enfoques teóricos que explican los procesos económicos a nivel nacional y mundial.**

## **ANEXO 2. PROGRAMA DE FILOSOFÍA II. ÉTICA Y ESTÉTICA**

### **PRESENTACIÓN**

La materia de Filosofía se ubica en el Área Histórico Social, que le integra por un conjunto de asignaturas humanísticas y sociales. Está dirigida a los estudiantes de quinto y sexto semestres del Colegio de Ciencias y Humanidades, es obligatoria y tiene un carácter formativo. La enseñanza de la filosofía adquiere particular importancia en el momento actual, debido a que el avance de la ciencia y la tecnología no va aparejado con el desarrollo de las necesidades sociales e históricas en el sentido moral y humanista.

Dicho avance ofrece pocas expectativas para el ser humano; por ejemplo, cuando se advierte la influencia negativa de algunos medios masivos de comunicación, que da como resultado la generación de individuos sumisos, dependientes y sin valores auténticos. El propósito central de los programas de Filosofía es que, al concluir el curso, los estudiantes puedan asumir actitudes de carácter crítico, reflexivo, analítico y racional, frente a la vida, para que tengan la posibilidad de mantengan firmes sus convicciones, su autonomía, mejorar su lenguaje y sus relaciones con los demás, hombres y mujeres, que conforman su entorno social.

El sentido de la enseñanza de la filosofía se manifiesta en los propósitos, aprendizajes y contenidos que muestran estos programas. Concretamente, aprecian el momento del surgimiento de la filosofía y las disciplinas que esta considera, las cuales se analizan de manera introductoria a lo largo de los dos semestres, de tal forma que proporcionan la claridad deseada al bachiller.

En cualquier profesión que se elija, la filosofía se percibe llena de sentido social y científico; es decir, es útil para orientar la vida profesional del futuro arquitecto, ingeniero, músico, sociólogo, etcétera, al dotarlo de un acervo cultural y fomentar actitudes valiosas ante la vida.

Con esta nueva propuesta de programas de filosofía se intenta replantear el sentido de la reflexión filosófica en el bachillerato universitario.

La mayor inquietud del profesor reside en promover en los estudiantes una forma de pensamiento particular como es la filosofía; sin olvidar la diversidad de formas de pensar que se han dado en la historia de la humanidad ni que existen senderos propios que cada uno traza a partir de su propia historia.

La actividad filosófica conlleva una actitud de autorreflexión y de compromiso social y existencial del alumno. Por supuesto, no pretende convertirse en la piedra de toque de todo aquello que ha producido, produce y producirá la humanidad en su conjunto; más bien comparte, desea saber, para actuar en un mundo cada vez más exigente.

El perfil del alumno de filosofía exige un compromiso con las actividades propias de su enseñanza y aprendizaje; es decir, aceptar que el rigor, la disciplina, la responsabilidad, la toma de decisiones, la sensibilidad, la racionalidad y la imaginación constituyen maneras de ser de la actividad filosófica. Por eso, este perfil exige un proceso de construcción y reconstrucción que los profesores aspiran a estimular cotidianamente.

#### ENFOQUE DE LA MATERIA

##### **CONCEPCIÓN TEÓRICO-DISCIPLINARIA**

El Colegio de Ciencias y Humanidades concibe la materia de filosofía como producto y actividad. Como producto, puesto que es resultado de todo el proceso histórico de producción del pensamiento filosófico, que abarca a todos los filósofos de todos los pueblos y de todos los tiempos, desde los inicios griegos, hasta la actualidad; y como actividad, en tanto que entiende que lo más importante en la formación de sus estudiantes no es solamente la acumulación de información, sino la necesidad de fomentar su capacidad reflexiva sobre la realidad y su autonomía personal, intelectual y moral.

En este bachillerato, propedéutico y de cultura básica, la materia de Filosofía posee un carácter esencialmente formativo y humanista; complementario de otros tipos de conocimientos científicos, que satisfacen una exigencia técnica, práctica y utilitaria o emancipatoria.

La filosofía se halla en el núcleo del desarrollo de las humanidades, debido a su carácter totalizador, pues concentra diferentes saberes necesarios para la vida del ser humano; por esta razón, se constituye como fundamento esencial para la formación de los alumnos y su participación en la cultura universal.

Asimismo, la filosofía se caracteriza por ser una actitud vital de asombro ante lo aparentemente cotidiano, que lleva a preguntar, a cuestionar y a reflexionar, incluyendo los aspectos racional, emocional, sensible e intuitivo, de una fina espiritualidad que propicia el desarrollo de la creatividad, la responsabilidad y la libertad.

Los estudios y las actividades de carácter filosófico contribuirán a afinar la capacidad de reflexión crítica y autocrítica por medio del razonamiento, el juicio moral y la sensibilidad estética. Ello es posible puesto que estos elementos dotan de herramientas conceptuales y habilidades de mayor abstracción que permiten una relación dialógica, posibilitan un acercamiento gradual a la comprensión, interpretación, participación y transformación de la realidad, así como el desarrollo de capacidades intelectuales y emocionales, entre las que destacan la conceptualización, la jerarquización, el análisis, la síntesis, la extrapolación, la valoración, lo mismo que la afinación de los criterios moral y estético.

La filosofía responde a la necesidad de otorgar sentido a todo lo que afecta la existencia. Se filosofa para hallar un significado al ser, quehacer, conocer y al existir propiamente humano, que las ciencias no siempre pueden ofrecer.

La búsqueda y la asignación de sentido a la existencia se dan en el contexto de las relaciones interpersonales y sociales, en las que surgen los juicios de valor distintos del quehacer de las ciencias exactas o experimentales. Este modo de ver la capacidad formativa de la actividad filosófica se refiere a una actitud inquisitiva y crítica ante la realidad, que lleva a la autorreflexión y al compromiso social existencial del alumno. Además, el humanismo inherente a esta concepción perfila al estudiante como un ser participativo y tolerante que reconoce la posición del "otro", teniendo como mira la convivencia armónica de la sociedad.

Por todo lo anterior, la filosofía contribuye a la formación completa del estudiante, al enriquecer sus experiencias vitales y no sólo académicas, puesto que, entre de

los diferentes propósitos que pueden asignarse al quehacer educativo, uno de los más importantes es la educación para la vida.

### **CONCEPCIÓN DIDÁCTICO-PEDAGÓGICA**

Estos programas se orientan al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los alumnos en las perspectivas del perfil de egreso y de la cultura básica que caracterizan al bachillerato universitario del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Contienen los recursos didácticos como el planteamiento de los propósitos educativos, el establecimiento de la simultaneidad de los contenidos, en el sentido de que no existe un orden predeterminado de los mismos, por lo que se pueden asumir de manera indistinta siempre y cuando se logren los aprendizajes propuestos. Esto es posible, debido a la coherencia interna de los aprendizajes que giran alrededor de una problemática filosófica común, lo que permite la posibilidad de diferentes interpretaciones. Es un recurso didáctico que presenta la perspectiva teórica, metodológica y práctica desde la cual se planea la actividad educativa de la filosofía y un marco conceptual que permite realizar, analizar, problematizar y evaluar la docencia de la filosofía.

Este marco conceptual se inscribe en la noción de currículo flexible, comprendido como herramienta metodológica para otorgar un nuevo sentido a la práctica docente. Ello significa que se busca sustituir básicamente el modelo de educación tradicional, centrado en un saber enciclopédico y memorístico, por un modelo de aprendizaje que pone énfasis en que el estudiante aprenda a investigar, argumentar y valorar.

El cambio de perspectiva en el campo educativo tiene como eje central el aprendizaje del alumno, como una actividad autónoma; es decir, como una actividad autoiniciada y sobre todo autodirigida al punto de partida necesario para un verdadero aprendizaje.

La idea básica del proceso de enseñanza-aprendizaje ya no es sólo la actividad individual del alumno, sino la actividad articulada y conjunta del alumno y del

profesor en torno a la realización de las tareas escolares. La actividad del alumno, que está en la base del proceso de construcción del conocimiento, se inscribe de hecho en el marco de la interacción profesor-alumno.

No se trata de un marco conceptual único y cerrado, sino flexible y abierto tanto a las demandas de la sociedad, a la institución educativa, como a las diversas metodologías que permitan la aprehensión reflexiva de una realidad compleja como la educativa, para promover procesos filosóficos, humanístico, de identidad y de atención a la diversidad. La noción de currículo flexible es, para las universidades públicas de países en desarrollo como México, un espacio dinámico de respuesta a las necesidades reales del contexto histórico social.

El aprendizaje flexible, como categoría educativa propia del pensamiento sobre lo educativo actual, es compatible con la idea de cultura básica distintiva del Colegio, e implica el desarrollo de habilidades intelectuales que permite a los alumnos integrar saberes, habilidades y formas de conducirse.

Finalmente, este enfoque didáctico-disciplinario de la materia concibe el aprendizaje como cambio duradero, transferible a nuevas situaciones; como un proceso mediante el cual el alumno construye su conocimiento, lo entiende y lo pone en relación con su vida.

## FILOSOFÍA II

### *INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO Y ESTÉTICO*

De la misma manera que en el primer semestre, también en Filosofía II las estrategias y los contenidos temáticos se presentan como orientaciones generales derivadas de los aprendizajes, lo que no constituye ningún obstáculo para que los profesores que así lo juzguen conveniente, introduzcan alguna modificación según sus necesidades y criterio. Lo que no debe nunca perderse de vista es que lo principal son los aprendizajes de los alumnos y que estos se promueven en el Colegio de Ciencias y Humanidades de acuerdo a su modelo educativo y al marco general del Plan de Estudios Actualizado.

## INTRODUCCIÓN AL PENSAMIENTO ÉTICO Y ESTÉTICO

### Propósitos:

- ✍ 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.
- ✍ 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 solución individual y colectiva.
- ✍ Reflexionará sobre algunos problemas básicos de la estética, con base en su reconocimiento como ser sensible y crítico frente a su entorno social, cultural y artístico, para que valore la importancia de la experiencia estética como un medio esencial de humanización.

**TIEMPO:** 64 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>? Comprende diversas nociones del comportamiento humano que lo distinguen de otros seres, aplicándolas a sus propias vivencias cotidianas.</p> <p>? Comprende e interpreta algunos conceptos de teorías éticas sobre la libertad, el deber y la valoración morales, para</p>	<p>? 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.</p> <p>Por ejemplo:</p> <p>? Reflexionará acerca de su identidad, retomando lo investigado e integrando su entorno cotidiano y podrá realizar lo siguiente:</p>	<p>¿Qué es el ser humano?</p> <p>? Concepción filosófica del ser humano.</p> <p>¿Por qué los seres humanos somos sujetos morales?</p> <p>? Dimensión éticomoral.</p>

<p>construir posiciones razonables frente a dilemas morales que le ayuden a la toma de decisiones autónomas y auténticas.</p> <p>? Identifica e interpreta algunos conceptos de teorías estéticas, para comprender el objeto y la experiencia estéticos y construir juicios de valor argumentados.</p>	<p>? Investigará y elaborará un ensayo o disertación acerca del quién soy.</p> <p>? Indagará en documentos sobre tres concepciones filosóficas del ser humano.</p> <p>? Analizará comparativamente concepciones filosóficas, para identificar semejanzas y diferencias, con el fin de elaborar un escrito acerca del filósofo que considere más importante para su vida: pueden ser, entre otros, Sócrates, Epicuro, Nietzsche.</p> <p>? Elaborará un esquema de su escrito argumentativo.</p> <p>? Relacionar y aplicar algunos conceptos de la estética con ejemplos del arte y su historia, a partir de prácticas de aproximación a las artes y la creatividad de los alumnos, tales como:</p> <p>? Visitas guiadas a museos, exposiciones, conciertos y otros eventos culturales.</p> <p>? Videos sobre historia del arte.</p> <p>? Asistencias a conciertos, teatros, espectáculos de danza y cine, entre otros.</p> <p>? Elaboración de ensayos sobre temas relativos a la valoración estética y artística.</p> <p>? Ejecución y realización de obras de teatro, performances, happenings, collages, fotografía, pintura, escultura, grabado, música, danza, poesía entre otros.</p>	<p>? El problema de la libertad, el deber y los valores.</p> <p>¿Cómo se aplican las teorías éticas en algunos de los principales problemas de la sociedad contemporánea?</p> <p>? Ética aplicada.</p> <p>¿Cuál es la importancia y las implicaciones de la dimensión estética en el ser humano?</p> <p>? El problema de la sensibilidad y la experiencia estética ante la naturaleza, el arte y la tecnología.</p> <p>? Sujeto y objeto estéticos.</p>
--	--	---

	<p>Ejemplo:</p> <p>? El alumno selecciona tres obras de arte y busca, en la biblioteca o en la red, una interpretación, afirmación o tesis sobre estas y sus características.</p> <p>? Compara los resultados de la búsqueda, discute su pertinencia en equipo y escribe un primer texto de resumen.</p> <p>? Elige tres lecturas, por ejemplo, capítulo II de la Poética de Aristóteles, o libro X de la República de Platón, o capítulo “El arte como fiesta” de La actualidad de lo bello, de Hans George Gadamer, o párrafo 45 de la Crítica del Juicio de Kant o capítulo VII “Revelaciones artísticas”, cuarta parte de El arte de viajar. Cómo ser más feliz viajando de Alain de Botton y sintetiza la tesis principal de las lecturas elegidas y sus argumentos.</p> <p>? Escribe un análisis a partir del resumen elaborado con anterioridad, utilizando los argumentos aprendidos.</p> <p>? Escribe una opinión razonada sobre la utilidad y la pertinencia de esta actividad para mejorar la calidad de tus experiencias.</p> <p>? Presenta al grupo tu trabajo final para su socialización.</p>	<p>? La obra de arte: creación y disfrute.</p>
--	--	--

## *PROPUESTA DE EVALUACIÓN*

La evaluación es un proceso que debe darse durante todo el curso en forma continua, con el propósito de obtener información que permita formular juicios necesarios para la toma de decisiones que lleven a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso comprende desde la evaluación informal hasta el desempeño académico y propicia la reflexión crítica y la investigación; por ello no puede considerarse un elemento aislado, sino está ligado estrechamente a los aprendizajes conceptos, (habilidades, actitudes y valores) y, en consecuencia, a las estrategias que abarcan tanto las observaciones y diálogos informales del maestro con el alumno, como cuestionarios, solución de problemas, capacidad de manejar conceptos, aplicar y desarrollar proyectos, resúmenes, mapas conceptuales, entre otros.

Se trata de alcanzar la coherencia entre lo planeado y los logros alcanzados por los alumnos, independientemente de las múltiples formas de evaluación, de manera que las estrategias de aprendizaje y sus productos sean el principal instrumento para una mejor evaluación.

La evaluación no es algo aparte del proceso educativo; ya está contenida en las estrategias, aunque siempre es recomendable formularla de manera explícita; abarca necesariamente los tres niveles del aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. En el primero, la evaluación debe ir encaminada a comprobar si el grupo va adquiriendo información sobre terminología, hechos, corrientes predominantes, teorías, métodos, etc. Se sugiere el uso de actividades variadas como resúmenes, exposición oral, pequeños ensayos, la elaboración de un glosario de términos, etc. En el segundo nivel, deberá verificarse el dominio de ciertas habilidades, como el uso y manejo de fuentes, aplicación de conocimientos, capacidad para interpretar, analizar, sintetizar, juzgar, etc. Un mecanismo recomendable es el uso de debates y, en general, cualquier forma de exposición argumentativa.

El tercer y último nivel alude a las actitudes, que difícilmente pueden evaluarse de manera directa y objetiva, pues se refieren a la vida en sociedad y a los contenidos de la asignatura. Sin embargo, habrá que evaluar ciertas actitudes concretas en la vida escolar y en el grupo, la vida entre otras personas, la vida intersubjetiva, la autoevaluación. Se trata de desarrollar una actitud madura y responsable ante el hecho de vivir en sociedad, a través de actividades como caer en cuenta de las situaciones, aceptarse como afectado por ellas, buscar una respuesta valorativa, optar entre varias alternativas, comprometerse activamente, etc.

La evaluación en filosofía va más allá de lo meramente cuantitativo y de exámenes de respuesta conceptual cerrada. Por ello, se hace necesario evaluar los cambios de conducta y las actitudes, a través de diversas metodologías de acción y participación que manifiestan los alumnos en el salón de clases, como parte de su formación en valores; lo deseable es que el estudiante logre modificar positivamente algunas pautas de comportamiento en los diversos ámbitos de su vida.

Se recomienda la aplicación de instrumentos para la evaluación que consideren las funciones básicas: diagnóstica, formativa y sumativa, aunando la posibilidad de que los profesores apliquen diversas metodologías de evaluación, para que el alumno construya visiones racionales del mundo congruentes con la formación humanista.

### ANEXO 3. LA PROPUESTA DE LAWRENCE KOHLBERG

<p><b>Nivel I: moral preconvencional.</b></p>	<p><b>Etapa 1: el castigo y la obediencia (heteronomía).</b></p>	<p>El punto de vista propio de esta etapa es el egocéntrico, no se reconocen los intereses de los otros como diferentes a los propios. Las acciones se consideran sólo físicamente, no se consideran las intenciones, y se confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>	<p>Lo justo es la obediencia ciega a la norma, evitar los castigos y no causar daños materiales a personas o cosas.</p>	<p>Las razones para hacer lo justo son evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>
	<p><b>Etapa 2: el propósito y el intercambio (individualismo).</b></p>	<p>La perspectiva característica de esta etapa es el individualismo concreto. Se desligan los intereses de la autoridad y los propios, y se reconoce que todos los individuos tienen intereses que pueden no coincidir. De esto se deduce que lo justo es relativo, ya que está ligado a los intereses personales, y que es necesario un intercambio con los otros para conseguir que los propios intereses se satisfagan.</p>	<p>Lo justo en esta etapa es seguir la norma sólo cuando beneficia a alguien, actuar a favor de los intereses propios y dejar que los demás lo hagan también.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es satisfacer las propias necesidades en un mundo en el que se tiene que reconocer que los demás también tienen sus necesidades e intereses.</p>

<b>Nivel II: moral convencional.</b>	<b>Etapa 3: expectativas, relaciones y conformidad interpersonal (mutualidad).</b>	<p>La perspectiva de esta etapa consiste en ponerse en el lugar del otro: es el punto de vista del individuo en relación con otros individuos. Se destacan los sentimientos, acuerdos y expectativas compartidas, pero no se llega aún a una generalización del sistema.</p>	<p>Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas a uno mismo esperan. Esto significa aceptar el papel de buen hijo, amigo, hermano, etc. Ser bueno significa tener buenos motivos y preocuparse por los demás, también significa mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.</p>	<p>La razón para hacer lo justo es la necesidad que se siente de ser una buena persona ante sí mismo y ante los demás, preocuparse por los demás y la consideración de que, si uno se pone en el lugar del otro, quisiera que los demás se portaran bien.</p>
	<b>Etapa 4: sistema social y conciencia (ley y orden).</b>	<p>El punto de vista desde el cual el individuo ejerce su moral se identifica en esta etapa con el del sistema social que define los papeles individuales y las reglas de comportamiento. Las relaciones individuales se consideran en función de su lugar en el sistema social y se es capaz de diferenciar los acuerdos y motivos interpersonales del punto de vista de la sociedad o del grupo social que se toma como referencia.</p>	<p>Lo justo es cumplir los deberes que previamente se han aceptado ante el grupo. Las leyes deben cumplirse salvo cuando entran en conflicto con otros deberes sociales establecidos. También se considera como parte de lo justo la contribución a la sociedad, grupo o instituciones.</p>	<p>Las razones para hacer lo que está bien son mantener el funcionamiento de las instituciones, evitar la disolución del sistema, cumplir los imperativos de conciencia (obligaciones aceptadas) y mantener el autorrespeto.</p>

<p><b>Nivel III: moral postconvencional o basada en principios.</b></p> <p>Las decisiones morales en este nivel tienen su origen en el conjunto de principios, derechos y valores que pueden ser admitidos por todas las personas que componen la sociedad, entendiéndose ésta como una asociación destinada a organizarse de un modo justo y beneficioso para todos sin excepción.</p>	<p><b>Etapa 5: derechos previos y contrato social (utilidad).</b></p>	<p>En esta etapa se parte de una perspectiva previa a la de la sociedad: la de una persona racional con valores y derechos anteriores a cualquier pacto o vínculo social. Se integran las diferentes perspectivas individuales mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad y procedimiento legal. Se toman en consideración la perspectiva moral y la jurídica, destacándose sus diferencias y encontrándose difícil conciliarlas.</p>	<p>Lo justo consiste en ser consciente de la diversidad de valores y opiniones y de su origen relativo a las características propias de cada grupo y cada individuo. Consiste también en respetar las reglas para asegurar la imparcialidad y el mantenimiento del contrato social. Se suele considerar una excepción por encima del contrato social el caso de valores y derechos como la vida y la libertad, que se ven como absolutos y deben, por tanto, respetarse en cualquier sociedad, incluso a pesar de la opinión mayoritaria.</p>	<p>La motivación para hacer lo justo es la obligación de respetar el pacto social para cumplir y hacer cumplir las leyes en beneficio propio y de los demás, protegiendo los derechos propios y los ajenos. La familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales se sienten como una parte más de este contrato aceptado libremente. Existe interés en que las leyes y deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, proporcionando el mayor bien para el mayor número de personas.</p>
	<p><b>Etapa 6: principios éticos universales (autonomía).</b></p>	<p>En esta última etapa se alcanza por fin una perspectiva propiamente moral de la que se derivan los acuerdos sociales. Es el punto de vista de la racionalidad, según el cual todo individuo racional reconocerá el imperativo</p>	<p>Lo que está bien, lo justo, es seguir los principios éticos universales que se descubren por el uso de la razón. Las leyes particulares y acuerdos sociales son válidos porque se basan en esos principios y, si los violaran</p>	<p>La razón para hacer lo justo es que, racionalmente, se ve la validez de los principios y se llega a un compromiso con ellos. Este es el motivo de que se hable de autonomía moral en esta etapa.</p>

		<p>categórico de tratar a las personas como lo que son, fines en sí mismas, y no como medios para conseguir ninguna ventaja individual o social.</p>	<p>o fueran en contra de ellos, deberá seguirse lo indicado por los principios. Los principios son los principios universales de la justicia: la igualdad de derechos de los seres humanos y el respeto a su dignidad de individuos. Éstos no son únicamente valores que se reconocen, sino que además pueden usarse eficientemente para generar decisiones concretas.</p>	
--	--	--	--	--

### 3. ANEXO 4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN

RÚBRICA	SOBRESALIENTE	BUENO	ACEPTABLE	DEFICIENTE
<b>FORMATO</b>	CUMPLE CON LOS REQUISITOS (VER CARACTERISTICAS DE ENTREGA) <b>10</b>	Cumple sólo 5 requisitos de los 7 requisitos formales del trabajo. <b>8</b>	Cumple con solo tres requisitos formales del trabajo. <b>7</b>	El trabajo no presenta claridad en la estructura general. <b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	Redacta de manera apropiada una introducción que justifica la importancia del trabajo y explica la imagen central del mismo poniendo de manifiesto la trascendencia del trabajo. <b>15</b>	Redacta una introducción que intenta justificar la importancia del trabajo, aunque no lo logra y explica la imagen central del mismo, sin poner de manifiesto la trascendencia del trabajo. <b>12</b>	Redacta una introducción superficial sin intentar justificar la importancia del trabajo y la explicación. <b>10</b>	Redacta una introducción superficial sin intentar justificar la importancia del trabajo y no explica la imagen central además de que no pone de manifiesto la trascendencia del trabajo. <b>8</b>
<b>DESARROLLO</b>	Establece con claridad las cuatro categorías de Williams y además presenta su postura crítica al respecto del contenido moral. <b>25</b>	Establece con claridad sólo dos categorías y presenta con poca claridad su postura crítica al respecto del contenido moral. <b>20</b>	Establece con claridad sólo una categoría y presenta con poca claridad su postura crítica al respecto del contenido moral. <b>18</b>	En los principios que establece no hay claridad; hay información dispersa que no permite el claro entendimiento. Los ejemplos son poco pertinentes o no los hay. <b>12</b>
<b>COHERENCIA ORGANIZACIÓN</b> Y	La redacción de los niveles de análisis y del sustento ético se presentan con distinción. Hay clara definición en el espacio para la declaratoria de principios y el sustento ético. <b>10</b>	La mayor parte de la redacción de los niveles de análisis y del sustento ético se presenta con distinción. Hay cierta definición en el espacio para la declaratoria de principios y el sustento ético. <b>8</b>	No hay clara definición en el espacio, para la declaratoria de los niveles y el sustento ético. <b>7</b>	Hay mucha confusión en el manejo de la información. <b>6</b>
<b>CREATIVIDAD</b>	Muy original selección del dilema y la imagen y justificación de las mismas, que pone de manifiesto el interés, el cuidado y la investigación. <b>15</b>	Se percibe cierta originalidad en la selección del dilema y la imagen, que pone de manifiesto la búsqueda de fuentes. <b>12</b>	Se percibe poca variedad y originalidad en la presentación del dilema y la imagen con poca pertinencia. <b>10</b>	Se presenta la información pero de manera muy básica y la selección del dilema no es pertinente. No hay imagen <b>8</b>
<b>SUSTENTO ÉTICO</b>	Hace uso de manera correcta y abundante de los argumentos éticos vistos en clase para fundamentar su postura moral. <b>25</b>	Hace uso de manera correcta, pero limitada de los argumentos éticos vistos en clase para fundamentar su postura moral. <b>20</b>	Hace uso de manera errática de los argumentos éticos vistos en clase para fundamentar su postura moral. <b>18</b>	Explica su postura pero no hace uso de los argumentos éticos vistos en clase para fundamentar su postura moral. <b>12</b>
<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>100</b>	<b>80</b>	<b>70</b>	<b>50</b>

## BIBLIOGRAFÍA

1. Aciego, R. (2003). *Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención*. Madrid: Psicothema.
2. Actas del Seminario Comisión Española de la UNESCO (1992). *Educación y valores en España*. Madrid: CIDE.
3. Altieri, A. (1982) *Introducción al estudio de la filosofía y sus problemas*, México: BUAP.
4. Allport, G.W. (2003). *Estudio de valores*. Madrid: Manual Moderno.
5. Anderson, L.W. (1989). Las Actitudes y su medida (voz). En T. Husen y T. Neville Postlethwaite (Eds.): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: Vicens Vives/MEC.
6. Anderson, L.W. (1992), *La realidad emergente*, Madrid: Gedisa
7. Apel, K.O. (1986). *Estudios éticos*. Barcelona: Alfa.
8. Apel, Karl-Otto. Cortina, Adela et altri (1991): *Ética comunicativa y democracia*. Barcelona: Crítica.
9. Bauman Zygmunt, (2003), *La individualización*, Barcelona: Paidós
10. Bazbaz, S. (2011) *Valores y cohesión comunitaria*, México: Este país.
11. Banco Alemán (1999). *Los jóvenes hoy. Segundo estudio sobre la juventud en Argentina*. Buenos Aires.
12. Bandura, A. y Waltes, R. (1978): *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
13. Béjar, H. (1988). *El ámbito íntimo: privacidad, individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza.
14. Bejar, Helena (2002). *La Cultura del yo*, Madrid, Alianza, 2002.
15. Berk, L.E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.

16. Blatt, M. y Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*
17. Boladeras, Margarita (1996): *Comunicación, ética y política: Habermas y sus críticos*. Madrid: Tecnos
18. Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Anaya.
19. Bonifacio, B. (2002). *Moralidad y valores personales: Experiencias de aprendizaje*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación.
20. Buxarrais, M.R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
21. Buxarrais, M.R.; Martínez, M.I.; Puig, J.M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: MEC/Edelvives.
22. Caba, M.A. (1993). *Razonamiento y construcción de valores en el aula. Infancia y Aprendizaje*, Madrid; Psyque.
23. Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda/Anaya.
24. Canteras, A. (2003). *Sentido, valores y creencias de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Madrid: Injuve.
25. Carmona, Cantillo, José, (2011) *Dilemas morales, Un aprendizaje en valores mediante el diálogo.*, Valencia: Nau libres
26. Carreras, Ll.; Eijo, P.; Estany, A.; Guich, R.; Mir, V.; Ojeda, F. y Serrats, M. G. (2002). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: Narcea.
27. Cobo, J.M. (1993). *Educación ética: para un mundo en cambio y una sociedad plural*. Madrid: Endymion.
28. Cortés, A. (2003). *Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro. La educación holística*. Revista Iberoamerica de Educación
29. Cortina, A. (1985). *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria. Ética y política en K O. Apel*. Salamanca: Sígueme
30. Cortina, A. (2005) *Ética mínima. Introducción a la ética práctica*, Madrid: Tecnos.
31. Cortina, A, (2008). *Ética*. Madrid: Akal
32. Cortina, (1996). *Corrupción y Ética*. Bilbao: Universidad de Deusto

33. Cortina, (1986). *Ética mínima*, Madrid: Tecnós.
34. Cortés, H. y Leyte, A. (1996) Publicada en: Heidegger, M. *Caminos del bosque, La época de la imagen del mundo*, Madrid: Alianza.
35. Craig, G. (2000). *Desarrollo Psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
36. Daros, W. y Tavella, A.M. (2002). *Valores modernos y posmodernos en las expectativas de vida de los jóvenes*. Rosario (Argentina): Universidad del Centro de Estudios Latinoamericanos (UCEL).
37. Delval, J. y Enesco, I. (1994). *Moral, desarrollo y educación*. Madrid: Anaya. De la Calle L. (2011) *Una sociedad más moderna y homogénea de lo que se piensa*, México: Este país
38. Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
39. Díaz-Aguado, M.J. y Medrano, C. (1994). *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales*. Bilbao: Mensajero.
40. Dolz, M.D.; Uceda, C. y Martín, E. (1994). *Temas transversales: La respuesta curricular. Cuadernos de Pedagogía, 227*.
41. Durkheim, É. (2000), *El suicidio*, México, Ediciones Coyoacán,
42. Durkheim, É. (1973), *De la división social del trabajo*, Buenos Aires, Shapire,
43. Durkheim, E. (2011) *Una aproximación terminológica al concepto de multidisciplinaria*. México: UNAM
44. Elbaum, J. (1996). *¿Qué es ser joven? En Mario Margulis, La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
45. Elzo, J. (2006). *Los valores en la adolescencia. Cuadernos de Pedagogía*, Bilbao: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto
46. Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. En M. Wittrock (Ed.): *La investigación de la enseñanza. II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC,
47. Freinet, C. (1960). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
48. Fromm, E. (1950). *Ética y psicoanálisis*. México: FCE Breviarios.
49. Fronclizi, R. (1981). *Qué son los valores*. Introducción a la axiología. México: FCE Breviarios.

50. Frondizi, R. (1972). *¿Qué son los valores?* México: CE.
51. Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. 1987. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura, México).
52. González Lucini, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alambra-Longman.
53. González Lucini, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda/Anaya.
54. González Lucini, F. (1994). *Educación ética y transversalidad. Cuadernos de Pedagogía*,
55. Gozávez, V. (2000). *Inteligencia moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
56. Gracia, M.A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores: Un nuevo enfoque educativo*. Valencia: Promolibro.
57. Guadagni, A. (2002). *En busca de la escuela perdida. Educación creación y exclusión social en la Argentina del siglo XXI*. Buenos Aires: Instituto di Tella, Siglo XXI de Argentina Editores.
58. Gutiérrez, M.; Clemente, A. y Musitu, G. (1993). Autoconcepto y sistema de valores en la primera adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación*, I
59. Girola Lidia, (2005) *Anomia e individualismo. Del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*, México: Anthropos/UAM-Azcapotzalco.
60. Girola, Lidia (1967) *Anomia e individualismo*. Buenos Aires, Editorial Shapire,
61. Habermas, Jürgen (1991), *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós
62. Hartman, R.S. (1959). *La estructura del valor: Fundamentos de la axiología científica*. México: Fondo de Cultura Económica.
63. Hernández, P. (1997). *Evaluación de valores y moldes cognitivo-afectivos en la educación socio-afectiva*. En A. Cordero (Comp.): *La evaluación psicológica en el año 2000*. Madrid: Tea Ediciones.
64. Hernando, M.A. (1997a). *Estrategias para educar en valores: propuestas de actuación con adolescentes*. Madrid: CCS.

65. Herranz, P. y Sierra, P. (2002). *Psicología Evolutiva I*. Vol. 2. Madrid: UNED.
66. Heller, Ágnes (1984): *Habermas y el marxismo*, en *Crítica de la Ilustración*. Barcelona: Península, Barcelona: Crítica. Herch, R. (1984) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid: Narcea
67. Hoffman, M.L.; Paris, J. y Hall, N (1996). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc Graw-Hill.
68. House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*: Madrid: Morata.
69. Howe, L.W. y Howe, M. M. (1980). *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la educación en valores*. Madrid: Santillana.
70. Hersch, R.H.; Paolitto, D.P, y Reimer, J. (1984): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
71. Leyva, G. (2007) *El problema de la individualidad*, en Olga Sabido (coord.), Barcelona: Antropos.
72. Norbert E. (1990) *La sociedad de los individuos*, Barcelona, Península, 1990.
73. Norbert E. (2010) *La soledad de los moribundos*, USA: FCNorbert E. (1982) *La sociedad cortesana*, México: Fondo de Cultura Económica.
74. Panofsky, Erwin, (1980) *Estudios sobre iconología*, México: Alianza
75. Panofsky, Erwin, (1980) *El significado de las artes visuales*, México: Alianza.
76. Robert Wuthnow, (1999), *Hijos de la libertad*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999
77. Sebastián C. (2006). *El individualismo paradójico. Introducción al pensamiento de Gilles Lipovetsky*, en Gilles Lipovetsky, *Los tiempos hipermodernos*, Barcelona, Anagrama,
78. Hauser, M. (2008), *La mente moral*, Barcelona: Paidós.
79. Jordán, J. A. y Santolaria, F. (Eds.) (1995). *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: EUB.
80. Jonas, H. (1984), *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona: Herder
81. Kaplan, L. (1985). *Adiós a la infancia*. Buenos Aires: Kapeluz.
82. Kenneth, Gergen, (2006) *Construccionismo social*, Bogotá: Universidad de los Andes

83. Kohlberg, L.A. (1976b). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. En E. Turiel y J. Linaza (Comps.): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Psicológica.
84. Kohlberg, L.A. (1984). *Essays on moral development. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
85. Kohlberg, L.A.; Higgins, A. y Power, F. C. (1989). *Kohlberg's approach to moral education*. New York: University Press.
86. Leocata, F. (1998). *El conocimiento y la educación hoy. Líneas para un plan de formación docente*. Buenos Aires: EDB.
87. Lersch, Ph. (1965). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
88. Lyotard, Jean, F. (2003) *La posmodernidad: explicada a los niños*. Mèxico: Gedisa
89. Luque, P.A. (2002). *Educación social y valores democráticos: Claves para una educación ciudadana*. Barcelona: PPU.
90. Mager, R.F. (1973). *Creación de actitudes y aprendizaje*. Madrid: Marova.
91. Maisto, A. (2001). *Introducción a la psicología*, Mèxico: Pearson Education.
92. Margulis, M. (1996). *La juventud es más que una palabra*. Buenos Aires: Biblos.
93. Martín, D. (1993). *Estructura y organización de los valores al inicio de la adolescencia*. *Revista de Psicología de la Educación*,
94. Maslow, A. (1957). *Motivación y personalidad*. México: Harper y Brother.
95. Maslow, A. (1989). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairos. May, R.; Ernest, A. y Ellenberger H. (Edit) (1967). *Existencia, nueva dimensión en psiquiatría y psicología*. Madrid: Grados.
96. McIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
97. Mestre, V. y Pérez-Delgado, E. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación y programas de intervención*. Valencia: Promolibro.
98. Mestre, V.; Pérez-Delgado, E. y Motto, J. (1991). Los instrumentos de evaluación moral. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (Compls.): *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI,

99. Moreno, J. (2000). *Aportes para una Psicología y pedagogía de los valores*. Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades —“Ceresa de Ávila”.
100. Musitu, G. (2000). Socialización familiar y valores en el adolescente: Un análisis intercultural. *Anuario de Psicología*,
101. Obiols, G. (1989). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz,
102. Pascual, A. (1995). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
103. Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Barcelona.
104. Piaget, J. (1979). *La construcción de lo real en el niño*. La Habana: Revolucionaria.
105. Pons, J. y Berjano, E. (1996). Análisis de los factores familiares que explican el abuso de alcohol en adolescentes. *Revista de Ciencias de la Educación*,
106. Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
107. Ricoeur, P. (1981). *El discurso de la acción*. Madrid: Cátedra.
108. . Madrid: Narcea.
109. Scheler, M. (1941). *Ética*. *Revista de Occidente*, Tomo 1, Madrid.
110. Scheler, M. (1942). *El formalismo en la Ética y la Ética material de los valores*. Madrid: Revista de Occidente.
111. Jordi Magnet Colomer | *Los fundamentos de la ética discursiva en Habermas y Apel*. Madrid: Katz.
112. Kohlberg, Lawrence (2002): *Psicología del desarrollo moral*. Barcelona: Desclee de Brouwer.
113. Piaget, Jean (1977): *Lógica y psicología*. Buenos Aires: Soplin.
114. Vygotski, Lev. Luria, Alexander y Leontiev, Alekséi (1986): *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
115. Zambrano, María, (2011) *Filosofía y educación*, Alicante: ECU

## Referencias en línea

1. Apel, K.-O. (1985), *La transformación de la filosofía*, 2 T., Madrid: Taurus, consultado en: <https://bondideapuntos.files.wordpress.com/2016/02/apel-k-o-1985-la-transformacion-de-la-filosofia-2-tomos-madrid-taurus.pdf>
2. Böhler, D. (2001), "Warum moralisch sein? Die Verbindlichkeit der dialogbezogenen Selbst- und Mitverantwortung", en: K.-O. Apel, H. Burckhard, págs. 15-68. Consultado en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=4414792&pid=S0716-5811200300140001500005&lng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=4414792&pid=S0716-5811200300140001500005&lng=es)
3. De la fuente, Juan (2006) *Educación y cultura como partes del desarrollo*, México: RUM consultado en [http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/2606/pdfs/84\\_90.pdf](http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/2606/pdfs/84_90.pdf)
4. Habermas, J. (1985), *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península, consultado en; [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38\\_Garrido\\_M75](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75).
5. Habermas, J. (1987), *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*, Madrid: Taurus, consultado en: <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/03/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-ii.pdf> DeSeCo (2005) The definition and selection of key competencies Executive Summary. OCDE. Citado en: Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México, *Reforma integral de la Educación Media Superior en México*, consultado en [http://www.sems.udg.mx/ribceppems/ACUERDO1/Reforma\\_EMS\\_3.pdf](http://www.sems.udg.mx/ribceppems/ACUERDO1/Reforma_EMS_3.pdf)
6. Magnet, Colomer, (2014) *Los fundamentos de la Ética discursiva en Habermas y Appel*, Barcelona, consultado en; <http://revistadefilosofia.com/56-05.pdf>
7. Michelini, Dorado, (2003), *La ética del discurso como ética del discurso*, Santiago: CONICET. Consultado en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112003001400015>

8. Ojeda, M. y Alcalá, M. (2004) “La enseñanza en las aulas universitarias”. *Revista Iberoamericana de Educación*, número 34, consultado en [http://www.rieoei.org/inv\\_edu35.htm](http://www.rieoei.org/inv_edu35.htm)
9. Palacios, J. (2002) *La Cuestión escolar*, México: Laia/ Ediciones Coyoacán.
10. Riquelme, R. (2006) *Perspectivas para el desarrollo de la filosofía en el siglo XXI. Algunas reflexiones*, consultado en [http://www.comisionunesco.cl/Unesco/filosofia/dia\\_mundial/ponencias/rosa\\_riquelme.doc](http://www.comisionunesco.cl/Unesco/filosofia/dia_mundial/ponencias/rosa_riquelme.doc)
11. Roger-Pol Droit (1995) *Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la UNESCO*, Ediciones UNESCO, Citado en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005
12. Salmeron, F. (2000) *Filosofía y educación*, México: El Colegio Nacional de México
13. Salazar, A. (1995) *Didáctica de la filosofía*, Lima: UNMSM (Fac. de Letras y Cs. Humanas).
14. Sotelo, H. (1986) *El Bachillerato: Tiempo de Retos y Transformación*, México: BUAP
15. UNESCO (2005) *Declaración de Santiago de Chile a favor de la Filosofía, en la conmemoración del Día Mundial de la Filosofía*, consultado en <F:\filosofi\DECLARACIÓN DE SANTIAGO DE CHILE.htm>
16. Kohlberg Williams, —La teoría de Lawrence Kohlberg—. en [http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos\\_hace/desarrol3.html](http://ficus.pntic.mec.es/~cprf0002/nos_hace/desarrol3.html), revisado el 1 de Febrero del 2014
17. Herrera Clavero F.; Ramírez M.I.; Roa, J.M. y Herrera Ramírez, M.I. (2004a). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 1-20, consulta efectuada el 25/02/2006, en: <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion/625Herrera.PDF>
18. Herrera Clavero F.; Ramírez M.I.; Roa, J.M. y Herrera Ramírez, M.I. (2004b). ¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural? *Revista Iberoamericana de Educación de la*

- OEI (on line), 1-9, consulta efectuada el 25/02/2006, en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/627Herrera.PDF>
19. Herrera Clavero F.; Ramírez M.I.; Roa, J.M. y Herrera Ramírez, M.I. (2004c). Convivencia versus violencia. Intervención psicológica en el ámbito escolar. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 1-15, consulta efectuada el 25/02/2006, en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/725Herrera108.PDF>
20. Herrera, F.; Ramírez Salguero, M.I.; Roa J.M.; Ramírez Fernández, S. y Mateos, F. (Coords.) (2004). *Inmigración, Interculturalidad y Convivencia III*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
21. Herrera Clavero, F., Ramírez, M.I. y Herrera Ramírez, M.I. (2005). Tratamiento de la cognición-metacognición en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 37, 2, 1-23, consulta efectuada el 25/02/2006, en: <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion/1098Herrera.pdf>
22. Instituto de la Juventud (INJUVE) (2002). *Sondeo de opinión: Percepción generacional, valores y actitudes, asociacionismo y participación, relaciones sexuales*. Madrid: Consejería Técnica de Planificación y Evaluación, Servicio de Documentación y Estudios. Consulta efectuada el 12/10/2005 en: <http://www.laclave.com/docs/documentos/sondeo2002-1a.pdf>
23. Jonas, H. (1984), *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Barcelona: Herder, consultado en; [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2001000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S1726-569X2001000200009&script=sci_arttext)
24. Kant, I. (1973), *Crítica de la razón pura*, Buenos Aires: Losada Especial / Dorando J. Michelini, consultado en: <http://www.elboomeran.com/upload/ficheros/obras/25.12criticarazonpura.p>
25. Kant, I. (1968), *Cimentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid: Losada, consultado en: [http://pmrb.net/books/kantfund/fund\\_metaf\\_costumbres\\_vD.pdf](http://pmrb.net/books/kantfund/fund_metaf_costumbres_vD.pdf)

26. Toffler, Alvin. (1970), *El shock del futuro*, Barcelona: Editores virgen de Guadalupe, consultado en, <https://pciucr.files.wordpress.com/2011/03/toffler-alvin-el-shock-del-futuro.pdf>
27. Williams, Bernard, “al filosofía como disciplina humanística”, en <http://www.grupotortuga.com/la-filosofia-como-disciplina> revisado el día 1 de Febrero del 2014