



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
(FILOSOFÍA)
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN EL BACHILLERATO. UNA PROPUESTA PARA
LA CONSECUCCIÓN DE CONSCIENCIA CABAL**

**TESIS Y EXAMEN PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN
MEDIA SUPERIOR (FILOSOFIA)**

**PRESENTA:
ADAN FILIBERTO ROSAS PERALTA**

**TUTOR PRINCIPAL:
DRA. SOLEDAD ALEJANDRA VELÁZQUEZ ZARAGOZA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. FRYDA DÍAZ BARRIGA ARCEO (FAC. PSICOLOGÍA)
DR. JORGE RAFAEL BAROJAS WEBER (FAC. CIENCIAS)**

ESTADO DE MÉXICO, NOVIEMBRE DEL 2023



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.

Agradecimientos

Ofrezco un infinito agradecimiento a mis profesores de MADEMS y tutores que me acompañaron en este proceso de aprendizaje, también las maestras de CCH Azcapotzalco el permitirme sus grupos para implementar el presente proyecto.

Agradezco a la Dra. Soledad Alejandra Velázquez Zaragoza su paciencia al instruirme por el buen camino de la escritura y enseñarme a cómo aclarar mis ideas.

Gracias a CONAHCyT por aportar el financiamiento para la tesis, a mi familia y Eleusis.

Índice

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Capítulo 1: Condiciones institucionales y psicopedagógicas de la enseñanza en la ENCCH.....	15
1.1 Panorama de Educación Media Superior en México	15
1.1.1 La enseñanza de la Ética en la ENCCH.....	17
1.1.2 Nuevo currículo y la formación esperada en la Ética.....	22
1.2 Estructura psíquica del adolescente	28
1.2.1 ¿Qué necesitan los adolescentes para aprender?	34
1.2.2 Condición psicopedagógica del ceceachero.....	39
1.2.3 Cómo debe ser la instrucción de la Ética basada en el deseo.....	42
Capítulo 2: Enseñanza de la filosofía en la teoría crítica.....	48
2.1 Contenido temático para una lección de filosofía en la ENCCH	48
2.1.1 Educación y racionalidad instrumental.....	54
2.2 ¿Qué es lo que se va a enseñar para la consecución de <i>consciencia cabal</i>? ..	61
2.2.1 ¿La clase de filosofía conduce a una reflexión sobre justicia?	63
2.2.2 Axiología para la consecución de <i>consciencia cabal</i>	66
Capítulo 3: Estrategia didáctica para enseñanza de la Ética en la ENCCH.....	79
3.1 El saber docente	79
3.2 Estrategia pedagógica de la pregunta para clases de la Ética en la ENCCH	85
3.2.1 La metáfora del andamiaje y la formulación de preguntas.....	92
3.2.2 ¿Cómo diseñar las preguntas para integrarlas en la secuencia?.....	95
3.3 ¿Qué es un diseño instruccional de una clase y en qué medida la propuesta de Peñalosa resulta innovadora?	99
3.4 Informe de prácticas docentes	105
3.4.1 Primera sesión en el Centro Educativo Naucalpan (CEN)	107
3.4.2 Segunda sesión en el Centro Educativo Naucalpan (CEN)	109
3.4.3 Tercera sesión en el Centro Educativo Naucalpan (CEN).....	111
3.4.4 Primera sesión en la ENCCH	114
3.4.5 Segunda sesión en la ENCCH	119
3.4.6 Conclusiones de las prácticas docentes.....	123
Anotaciones finales	126

Anexos	131
Anexo 1. Secuencia didáctica aplicada en el CEN	131
Anexo 2. Evidencias de la práctica docente en el CEN	138
Anexo 3. Secuencia didáctica aplicada en CCH Azcapotzalco	143
Anexo 4. Evidencias de la práctica docente en CCH	152
Anexo 5. Material didáctico.....	156
Bibliografía.....	158

Resumen

El objeto de estudio del presente proyecto es la enseñanza de la Ética mediante situaciones de la vida cotidiana del adolescente. Este tema atiende la dificultad sobre cómo impartir una clase de la filosofía en la EMS incorporando eventos concretos de la realidad del estudiante adolescente. La importancia de la investigación es ofrecer un planteamiento sobre cómo inducir y ejercitar en los jóvenes el pensamiento crítico desde los principios morales. La aportación es la enseñanza de cuestiones axiológicas a través de la estrategia pedagógica de la pregunta, la cual consiste en hacer que el estudiante cuestione algunas proposiciones e incluso a las mismas preguntas que expone el docente. En cuanto al propósito principal es justificar teórica y prácticamente una lección de axiología que permita aplicar el pensamiento crítico por medio del análisis de la definición de valor y de sus características. Así que, en el primer capítulo se especifica la situación de la asignatura en la ENCCH (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades), y desde la psicopedagógica se presenta la población estudiantil. El segundo apartado consiste en delimitar el referente teórico para el concepto de educación y en el tercero se describen los resultados, así como el grado de efectividad de la estrategia implementada.

Introducción

Actualmente, la enseñanza de la filosofía en el bachillerato es un campo de reflexión disciplinario bastante fructífero. Esto a causa de las múltiples propuestas que se generan acerca de cómo impartir clases de filosofía y sobre qué recursos didácticos se pueden utilizar para tal fin. En algunas ocasiones la enseñanza de esta materia consistía en memorizar los diversos modelos y sistemas de pensamiento que surgieron en la historia. La instrucción pedagógica de la enseñanza tradicional adopta por la retención para inducir estos saberes al adolescente.

Con este método, el estudiante se acerca a una visión enciclopédica de la filosofía, pero a través de esta exposición informativa no siempre se logra la apropiación de los contenidos, es común el escaso interés por parte de los estudiantes hacia la clase. Esto significa que no se alcanza un conocimiento consistente de los conceptos que se abordan en cada campo temático o disciplina del curso del curso de filosofía. Dentro de un informe de carácter mundial, la UNESCO reconoce que los programas de enseñanza en filosofía sacrifican la calidad de los aprendizajes por la cantidad.¹

No se puede aprender filosofía estudiando únicamente algunas de las doctrinas sobresalientes de la historia, mucho menos si esto se desea realizar con alumnos de bachillerato, a esa edad, ellos tienen intereses que pocas veces coinciden con los objetivos académicos de los planes de estudio. A decir verdad, se esperaría que para instruir en esta materia a quien se inicia en su estudio, se requiere de un programa que favorezca el análisis crítico o la tarea de problematizar la realidad desde la vida cotidiana mediante el uso del pensamiento filosófico. Es apremiante compartir con los estudiantes la comprensión de la argumentación que emplean los filósofos. Así mismo la forma de presentar las ideas de las teorías

¹ “Al centrar el programa sobre los contenidos, no es posible tratar en profundidad las cuestiones consideradas y se sacrifica así la calidad a favor de la cantidad.” Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sector de las Ciencias Sociales y Humanas, *La filosofía una escuela de la libertad*, p. 71.

filosóficas ante el alumno requiere de un ejercicio del pensamiento inherente a toda la filosofía en tanto práctica reflexiva.²

En conformidad con lo anterior, la filosofía se debería enseñar mediante la exposición de los problemas que han aparecido a lo largo de la historia del pensamiento humano. Sin embargo, los estudiantes en el nivel medio superior (EMS), en general, no se interesan por este tipo de problemas. Cabe señalar que un elemento recurrente entre las diferentes propuestas de enseñanza para la EMS consiste en presentar conceptos, teorías o posturas críticas mediante obras o expresiones culturales, es decir, instruir en temas de ética a través de cuentos o recursos académicos; esto no significa que los objetivos de dichas lecciones no se cumplan, sin embargo, la apropiación de procesos críticos, analíticos y reflexivos propios de la filosofía para su aplicación en contextos extraacadémicos requiere de estrategias pedagógicas para su enseñanza.

El profesor Salmerón, en la década de los sesentas, concibió que la mejor forma para enseñar filosofía era reflexionar las dificultades del presente mediante teorías del pasado.³ De acuerdo con Salmerón, la función de esta disciplina es descubrir y exhibir, en conceptos, los problemas sociopolíticos “dentro del marco vital en que surgen”.⁴ Su propuesta consiste en evitar la repetición en abstracto de los pensamientos filosóficos del pasado, sino desarrollar una forma del pensamiento filosófico en el contexto de la realidad social contemporánea.

De ahí que el académico mexicano encuentre que en la enseñanza de la filosofía el profesorado, más que buscar “adquisiciones definitivas de teoremas seguros” encuentra “problemas abiertos”.⁵ Para enseñar la asignatura se tendrían que acercar al aprendiz las condiciones de una *experiencia auténtica de la filosofía*, que en términos de Salmerón esto es “una investigación de la experiencia vivida, como un esclarecimiento de los problemas que encierra la realidad cotidiana, la

² *Ídem.*

³ Fernando Salmerón indica que saber filosofar es: “Saber leer un texto clásico poniéndolo en relación con los grandes problemas de la situación presente”, *Sobre la enseñanza de la filosofía*, p. 129.

⁴ *Ibíd.* p. 123.

⁵ *Ídem.*

situación concreta de que se parte.”⁶ La explicación de alguna de las problemáticas presentes en la disciplina implica describir lo que ya se ha pensado en el pasado.

De las lecciones referidas por Salmerón se desprenden elementos conceptuales para ser aplicados en situaciones concretas de la vida cotidiana. Así mismo, sirven como medio para generar un proceso paulatino de acercamiento a las diversas teorías filosóficas. En años recientes, Guillermo Hurtado ha señalado que no sólo se tienen que abordar problemas actuales a contraluz de teorías clásicas, sino que, además se tiene que fijar como objetivo la configuración de ciudadanos para una sociedad democrática.⁷ Para tal fin se tienen que explicar los constantes cambios en la historia de la colectividad y se enseñaría en *civismo*:

La asignatura que en varios sitios se ha llamado Civismo y que muchas veces se ha utilizado para el adoctrinamiento político y moral más burdo, debería transformarse en otra asignatura en la que los alumnos aprendan a reflexionar de manera respetuosa pero crítica sobre las narraciones que se han hecho sobre la historia de su colectividad y sobre los discursos que se han dado sobre su futuro.⁸

Esta postura se perfila como una opción interesante, pues su autor entiende a la filosofía como una herramienta afín para el pensamiento crítico, porque permite develar las inconsistencias que se presentan dentro de la vida social. Para tal fin, asegura, se deberán revisar los argumentos que justifican a los valores que permiten la democracia. Así mismo, el académico indica que esta enseñanza se inserta en un México en donde se ha perdido el sentido de la existencia colectiva.⁹

Con la pérdida de confianza en las formas básicas de la comunidad se va disipando la estructura ocasionando diferentes problemáticas, sobre todo en la consistencia del tejido social. México se encuentra ante una evidente crisis cultural

⁶ La experiencia auténtica de la filosofía en cuanto didáctica para quienes no están familiarizados con estos temas radica en ir de una experiencia concreta hacia los auténticos problemas filosóficos, tal como la relación del hombre con la sociedad. *Ibid.* p.125.

⁷ Guillermo Hurtado, “Hacia una filosofía para la democracia en América Latina”, p. 98.

⁸ *Ibid.*, p. 96.

⁹ “Dicho en pocas palabras: hemos perdido el sentido de nuestra existencia colectiva.”, Guillermo Hurtado, *México sin sentido*, p. 3.

y política, muestra de ello son las múltiples violencias que se presentan en la sociedad, en las instituciones y en el mismo núcleo familiar, como la violencia machista.

Luego, Hurtado reconoce dos tareas para instruir en la filosofía: conocer las causas que llevaron al país a esta situación y la otra consiste en definir posibles soluciones. Entonces, se tiene que trabajar con las formas de violencia que se presentan en la sociedad, a través de situaciones concretas se tiene que reflexionar en aquellas inconsistencias que sostienen a las problemáticas socioculturales.

Para este filósofo la instrucción de su materia contribuye a la formación de una democracia. Así que para cubrir este objetivo se deben evitar contenidos específicos de la historia del pensamiento y enfocarse en las formas de pensar que intervienen en cada escuela o tendencia filosófica. El desarrollo del pensamiento crítico racional y dialógico depende en gran medida de un medio teórico conceptual a partir del cual se logren distinguir cuáles son las condiciones y los procedimientos para la construcción de una sociedad que participe democráticamente.¹⁰

Por consiguiente, en el pensamiento de este autor el eje adecuado para comenzar una reflexión crítica es la crisis del sentido democrático que se manifiesta en la sociedad mexicana. ¿Pero qué sucedería si a los adolescentes ya no les interesa recibir una educación con bases incrustadas en la democracia? Como plan alternativo se podría orientar al estudiante para que por sí mismo se cuestione sobre la manera en que experimenta la violencia en su vida cotidiana. Con ello se provee de elementos para rastrear la falta de sentido en las situaciones en las que seguramente se ha acostumbrado a vivir.

De acuerdo con Adorno la educación en filosofía consiste en recuperar como objeto de estudio a la experiencia inmediata de situaciones cotidianas y llevar estas cuestiones hacia las clases dentro del aula, en cuanto laboratorio reflexivo. La enseñanza de filosofía que implica la consecución de una *consciencia cabal*

¹⁰ Teodoro Ramírez, “Guillermo Hurtado, México sin sentido, Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria”, p. 160.

encuentra su cauce al interpretar la pregunta por el sentido.¹¹ Esto significa que la enseñanza de filosofía es consecución de *consciencia cabal* y consiste en descifrar incógnitas, específicamente en “iluminar como un relámpago la figura del enigma y hacerla emerger, no empeñarse en escarbar hacia el fondo y acabar por alisarla.”¹²

Cuando se recurre a cuentos, poemas o películas para enseñar filosofía no siempre se logra despertar el interés de los alumnos hacia temas de interés social como es la crisis democrática. A decir verdad, no siempre los estudiantes se interesan por los contenidos de aprendizaje que los acerca a algún dato filosófico.

En un contexto institucional el aprendizaje adquiere un carácter obligatorio alejando al aprendiz del legítimo uso de la reflexión.¹³ Considerado lo anteriormente expuesto, el tema de nuestro proyecto es la enseñanza de la Ética en EMS. Particularmente, nos cuestionamos sobre la pertinencia que posee la reflexión crítica de situaciones cotidianas para hacer de las lecciones de esta disciplina un elemento significativo y que se pueda aplicar en otros ámbitos de la vida del adolescente. De ahí que, nuestra pregunta es ¿cómo reflexionar las vivencias cotidianas para conseguir en los estudiantes una *consciencia cabal*?

El objeto de estudio de este proyecto es la enseñanza de los valores mediante situaciones de la vida cotidiana. Nuestro referente teórico es el concepto de educación de Adorno y la definición de los principios axiológicos desde Frondizi. La propuesta radica en la enseñanza de los contenidos a través de la estrategia pedagógica de la pregunta, cuya didáctica es la pregunta activa del educando hacia las cuestiones que presenta el docente.

Así que proponemos una secuencia didáctica para las lecciones de axiología que permita ejercitar el pensamiento reflexivo desde la concepción de los valores éticos para el alumno de la EMS. Detrás de este “cómo” yace la cuestión práctica y aplicable desde el fundamento disciplinar, es decir, se refiere a la propuesta de enseñanza de Ética partiendo de elementos circunstanciales del adolescente. El

¹¹ Theodor Adorno, “Educación ¿para qué?”, en *Educación para la Emancipación*, p. 96.

¹² Theodor Adorno, *Actualidad de la filosofía*, p. 89.

¹³ Massimo Recalcati, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, p. 26.

objeto de reflexión tiene que ser una situación cotidiana y que pueda responder desde su conocimiento, pero considerando los rasgos de los valores implicados en ese evento concreto.

El alumno se hace consciente de su entorno por medio de las dificultades sociales, culturales y económicas que en éste se encuentran. Más que recuperar a las experiencias de los estudiantes con incongruencias o sinsentidos en su interacción social para colocarlos como tema de conversación, la propuesta es plantear una reflexión axiológica desde los gustos que los alumnos consideren dignos de valorar en su vida o en su concepción de la realidad.

La actividad consiste en que, después de explicar la definición de valor como estructura que vincula al objeto con el sujeto, se les pedirá que expresen en equipos algunos aspectos esenciales sobre sus valoraciones del gusto y lo que les parece digno de valorar. En la medida que profundicen en sus respectivas concepciones sobre los valores a partir de la pregunta: ¿Quiero las cosas porque las valoro o las valoro porque las quiero? Esta interrogante servirá como cuestión detonadora y puede ser disyuntiva pero también se puede optar por responder desde la concepción objetiva y subjetiva, en esto radica la propuesta que se va a enseñar.

La enseñanza de filosofía en EMS se tiene que relacionar con situaciones cotidianas del alumno y el tema más representativo para esta edad es el reconocimiento de los gustos propios. Este tipo de reflexiones [sobre lo que es significativo para el estudiante], surge en la cotidianidad y en determinadas situaciones del adolescente. El conflicto hacia la autoridad se puede abordar mediante planteamientos concretos.

Así que, para que el aprendizaje sea significativo se tiene que implementar una estrategia de enseñanza y aprendizaje que utilice temas cercanos a la concepción de valor del alumno. Esto se planea a través de un marco conceptual que asuma como perspectiva filosófica una consecución de *consciencia cabal* y se

aplicará el *diseño instruccional de aprendizaje auténtico contextualizado* a fin de dirigir la metodología para desarrollar una propuesta didáctica.¹⁴

En cuanto al tema de la lección que tiene como fin la *consecución de consciencia cabal* proponemos la enseñanza de axiología en la unidad de Ética partiendo de situaciones extraídas del contexto del alumno. Cuando no sucede esto no se logra interesar al alumno, en el mejor de los casos el ejercicio reflexivo termina siendo una guía para explicar teorías o conceptos filosóficos que no pueden aplicarse en situaciones concretas.

A pesar de que existen diversas secuencias didácticas en donde ya se aconsejó recuperar elementos con los que están relacionados los adolescentes. Sin embargo, si bien en ellas se emplean elementos contextuales como factores detonantes para la reflexión, no logran profundizar en aquellos, sólo dan motivo para tratar ideas o doctrinas filosóficas. En otras palabras, los recursos con los que cuenta y que por lo mismo son más familiares para el alumno pasan a segundo plano durante la lección.

Algunas propuestas de enseñanza aportan ideas y recursos que despiertan el interés del educando. Tal es el caso del reciente trabajo de Eltaquín y Díaz Bernal ellos sugieren la *disertación* entendida como *una contestación*, es decir una respuesta ante una autoridad, por lo que se enfoca en el ejercicio y consolidación del pensamiento argumentativo.¹⁵ Sin embargo, la propuesta se restringe a la exposición escrita, esto significa que no incluye la discusión y el debate.

En el mismo sentido, Quirama Taborda propone que para incrementar el aprendizaje en la filosofía se tiene que partir de actividades artísticas o de estrategias lúdicas.¹⁶ Dicho estudio pretende movilizar los contenidos filosóficos mediante experiencias significativas, empero únicamente éstas se generan cuando los asistentes en el aula utilizan instrumentos lúdicos que son relativos al arte y la

¹⁴ Eduardo Peñalosa, *Estrategias docentes con tecnologías*, p. 88.

¹⁵ Eliaquín Silva & Guillermo Díaz, “La disertación como estrategia para la enseñanza de la filosofía”, p. 6.

¹⁶ Lucas Andrés Quirama Taborda, “Arte como estrategia lúdica para la enseñanza de la Filosofía”, p. 43.

estética, como resultado la enseñanza filosófica se banaliza porque el profesor no profundiza en ninguno de los elementos de ésta.

De manera similar, el trabajo de Orozco Alvarado encuentra en la interpretación y elaboración de viñetas el vínculo indicado para enseñar temas de la misma disciplina.¹⁷ Entonces, el estudiante asume como fundamento su interpretación de los textos, por lo que las caricaturas ayudan a expresar las bases teóricas aprendidas. Aunque esta estrategia didáctica no requiere precisamente de habilidades artísticas, sí considera que los dibujos representarían problemas regionales de interés común.

En los trabajos anteriores se incluyen elementos del contexto estudiantil tales como la disertación, las actividades lúdicas y las viñetas de cómics para instruir en algún tema de filosofía. No obstante, en esas propuestas no se repara en el valor del recurso para inducir a la reflexión sino sólo como material para apoyar lecciones de filosofía, tampoco se puede asegurar que todos los estudiantes adolescentes serán afines a estos tópicos.

La intervención didáctica de nuestro proyecto se enfoca en el problema de cómo enseñar filosofía a un adolescente en la ENCCCH, por lo que es importante de atender debido a la falta de interés y el bajo aprovechamiento de estos contenidos. Nuestra propuesta es recuperar aquellos elementos del contexto que sean de interés para el alumno a fin de que se puedan analizar mediante los contenidos de la clase.

A continuación, se enuncian los aspectos que se han considerado para estructurar la exposición de esta investigación. La distribución por capítulos asigna como primeros elementos el contexto de la comunidad estudiantil, esto es el panorama institucional y psicopedagógico del adolescente. Nuestro caso de estudio es el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Azcapotzalco, así que en un

¹⁷ Julio Orozco & Adolfo Diaz, "Preparation and Interpretation of cartoons as a didactic strategy for the learning of Philosophy" p. 102.

primer capítulo se aborda la pertinencia de la propuesta a través de los cambios predominantes en la enseñanza de la Ética en la institución.

Para describir el enfoque de enseñanza en la Ética de la ENCCH se revisaron algunos artículos sobre el desarrollo del plan de estudios del Colegio. Optamos por esta disposición porque nuestra propuesta didáctica centra su interés en el estudiante, puesto que se debe tener en cuenta sus limitaciones, avances, motivaciones, de manera que se diseñe una secuencia didáctica acorde con sus necesidades.¹⁸ Para una concepción de la educación como consecución de *consciencia cabal* se requiere el razonamiento sobre situaciones extraídas del contexto adolescente que, en nuestro caso, sería la concepción axiológica del mismo.

La metodología que se aplica está fundamentada en la concepción de *diseño instruccional de aprendizaje auténtico contextualizado*, lo cual implica que el estudiante analizará situaciones cotidianas para la activación de conocimiento previo con la finalidad de establecer un nuevo acceso para abordar la reflexión, mismo que le permitirá transferir este aprendizaje a diversas situaciones.¹⁹ Sobre todo porque el adolescente busca expresar su palabra y participar en espacios de diálogo, en donde se apropia de las herramientas requeridas en el razonamiento.

Para el alumno, descubrir los valores que lo orientan y las opciones implícitas en sus elecciones posibilita la identificación del origen de su aprecio por algo, para lograr, al menos analizar su sentido de valor. La enseñanza es una construcción que involucra diferentes elementos tanto académicos como de la situación personal del alumno, por lo que no sólo depende conceptos abstractos.

Ahora bien, el primer capítulo tiene el objetivo de acercar los elementos metodológicos para nuestra tesis, es decir describimos dónde se ejercerá la práctica y el quién es el sujeto de estudio o población. En una primera parte desarrollamos

¹⁸ Elvia Morales, Sandra Paba, Yulmis Rodríguez & María Schoonewolff, “Elementos fundamentales para rediseñar una propuesta curricular orientada a la transformación de la práctica pedagógica en el grado transición”, p. 44.

¹⁹ E. Peñalosa, *en op. cit.*, p. 89.

la situación institucional de la enseñanza de la Ética y de la axiología en la ENCCH, es decir revisamos la situación de tal asignatura desde su encuadre institucional.

Así como se describirá la circunstancia de la clase de la Ética en el desarrollo histórico del Colegio con hincapié en axiología, también se requiere analizar la situación psicopedagógica del adolescente. En este subapartado del capítulo uno profundizamos en algunos conceptos y teorías de la psicopedagogía para comprender cómo conoce el alumno y la manera en que se apropia de los saberes.

Este acercamiento sobre la apropiación del conocimiento académico aporta un amplio panorama sobre cómo enseñar la filosofía a un adolescente, pero también dejaría ver cuáles elementos causan la falta de interés del adolescente en las lecciones de la asignatura. Para concluir la sección metodología, retomamos la propuesta de Recalcati sobre la erotización del conocimiento.²⁰

De tal modo se pueden rescatar las aportaciones del autor italiano para dilucidar los rasgos que deberán presentar las lecciones y se conviertan en una experiencia de aprendizaje significativa. Para enseñar filosofía en la EMS se tienen que considerar los cambios de la identidad en la población estudiantil, para tal fin se abordarán las experiencias en donde éstos suceden.

En el capítulo segundo, desarrollamos el fundamento teórico para las lecciones de la Ética y lo que se entenderá por enseñanza de filosofía. Para este fin, establecemos una relación condicionante entre la consecución de *consciencia cabal*, en el sentido que Adorno adjudicó en su alcance educativo, con la estructura axiológica de los valores en Frondizi.²¹ Los valores son estructuras con elementos depositarios físicos y su ubicación dependerá de las propiedades de los objetos, así como de las necesidades humanas.

De acuerdo con esta concepción, a la *consciencia cabal* le corresponde despojar de todo elemento depositario que pueda poseer la concepción de los estudiantes acerca de los valores. En este capítulo se describe cómo se entiende el

²⁰ M. Recalcati, *en op. cit.*, p. 26.

²¹ Riziere Frondizi, *¿Qué son los valores?, Introducción a la axiología*, p. 45.

valor de justicia en la sociedad actual, para analizar en qué medida ésta puede edificar sus prácticas alrededor de ideas que son impulsadas por cierta postura de los valores.

Una vez efectuado el análisis institucional, esto es, el escenario y los sujetos del contexto se diseñará una clase con los elementos necesarios para presentar el tema de axiología. Al averiguar el sentido del conocimiento en el aula se lograría diseñar el camino para que los estudiantes logren construir sus propios conceptos. Con este procedimiento se orienta nuestra propuesta didáctica de enseñanza que tiene como meta la consecución de una *consciencia cabal*.

En el tercer capítulo justificamos como estrategia la pregunta pedagógica para impartir clases de axiología en la ENCCH. También indicamos la teoría del aprendizaje que da sentido a la metodología de nuestra intervención con adolescentes. Por último, en las conclusiones se analizará el nivel de efectividad que se consiguió después de aplicar la propuesta didáctica.

Capítulo 1: Condiciones institucionales y psicopedagógicas de la enseñanza en la ENCCH

1.1 Panorama de Educación Media Superior en México

El propósito en general del trabajo es explicar cómo impartir la lección de axiología en la ENCCH recuperando las experiencias cotidianas del estudiante. Así que, para fundamentar a esta clase primero se describe el contexto institucional y las necesidades de los alumnos, esto último desde un enfoque psicopedagógico. En el presente capítulo estas descripciones son dos caras del mismo elemento, el sentido que presenta la clase de la filosofía en esta escuela y a esta edad. Es importante señalar estos puntos porque indican las características de la estrategia en la secuencia didáctica.

En nuestro país la Educación Media Superior no se imparte mediante un sólo sistema que regule las escuelas de este nivel. Hasta finales del siglo XVIII la EMS fue considerada como una pesadilla para la política educativa, pues, para aquél entonces todavía no disponía de objetivos establecidos.²² Si bien, en la educación primaria los fines son propiciar un aprendizaje básico que incluye “los cimientos para la socialización política” en una comunidad estable,²³ en contraste, la preparación universitaria se dirige hacia la capacitación profesional y la enseñanza de cultura superior.

La variedad de centros educativos da como resultado una carencia de objetivos escolares generales para la EMS. Este es uno de los principales problemas que según Villa Lever inciden en el futuro laboral de los estudiantes. La ausencia de un programa que homologue a los planes de estudio desvaloriza a la EMS ante el mercado laboral, la sociedad y ante los padres de familia.²⁴ Las instituciones que imparten este nivel de estudios cuentan con sus respectivos

²² Pablo Latapí, “Requiem al positivismo: La reforma del bachillerato”, p. 35.

²³ *Ídem.*

²⁴ Lorenza Villa, “Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior”, p. 170.

programas²⁵ por lo que sería imposible unificar los objetivos de las clases. La reforma RIEMS en 2008 buscó a través de un marco curricular común articular estos diferentes sistemas o “formas de operación del servicio en la educación media superior.”²⁶

Con esta reforma se establecieron tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares —que hacen alusión a procesos mentales o hábitos actitudinales— y las profesionales que se inclinan hacia los requerimientos en el área laboral.²⁷ Es decir que únicamente se determinaron las habilidades que se tendrían que obtener al finalizar estos estudios. Pero no marcaron pauta para la metodología o formas de implementar las clases de filosofía.

Las asignaturas afines a la filosofía permiten adquirir diferentes destrezas, que pueden aplicarse tanto en la vida diaria, como en el ámbito académico.²⁸ Bajo este enfoque educativo dicha disciplina sería valorada por su utilidad, como una materia proclive para despertar en el estudiante habilidades del pensamiento. Las instituciones que incluyen en sus programas asignaturas relacionadas con la filosofía reconocen este alcance de la materia.

En otras palabras, la cuestión no es que el estudiante valore a esta disciplina por su aspecto práctico, sino el tipo de estrategia de la que se valdría el docente para hacer más comprensibles los contenidos. Las lecciones de filosofía son afines con ciertas actividades del pensamiento, como el análisis, la síntesis o la misma comparación. Por eso es importante indicar la manera de hacer comprensibles estos temas a los alumnos, es decir encontrar el aspecto enseñable de cada concepto o teoría filosófica.

²⁵ Para Fidel Zorrilla la EMS desempeña su atribución educativa mediante un funcionamiento anómico, este concepto lo recupera de Durkheim e indica que se presenta un desempeño disperso por las múltiples instituciones. (Cf. Fidel Zorrilla, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, p. 19-20).

²⁶ Elizabeth Razo, “La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuesta”, p. 91.

²⁷ Dante Bello Martínez, “Pertinencia de la enseñanza de los valores en la Ética, como una disciplina básica de la Filosofía”, p. 225.

²⁸ *Ibíd.*, p. 226.

En contraparte, el escenario no es nada favorable dado que, las políticas de educación se enfocan en los docentes y su adherencia al sistema, por lo cual no incide en los problemas sustanciales, que pueden ser tanto de acceso, deserción, así como de inequidad y de calidad. Algunas de estas dificultades provienen de la situación geográfica y económica de las familias mexicanas, otra parte se adjudica al propio sistema. Esto porque sus elementos educativos inducen a índices significativos de deserción escolar, ya sea por falta de interés o por métodos inadecuados de evaluación.²⁹

Los métodos y contenidos de la enseñanza en EMS están fragmentados en múltiples planes de estudio, por lo que resulta necesario diseñar estrategias de aplicación sencilla para el académico encargado de impartir filosofía en los centros educativos de este nivel. Y que los docentes conciban lo que desean conseguir al aplicar determinadas prácticas pedagógicas para la enseñanza en temas de la disciplina.

Las últimas reformas aplicadas al ámbito escolar solamente pretendieron unificar el marco curricular por competencias. Por tanto, la inclusión educativa en EMS es selectiva y la consistencia de los programas resulta precaria y socialmente inicua. No se puede hablar de una intervención uniforme de la Ética debido a las diferentes perspectivas pedagógicas que se imparten en las escuelas.

1.1.1 La enseñanza de la Ética en la ENCCH

La propuesta que resulte de este trabajo propone apoyar a los educadores en la planeación de sus lecciones de la Ética y la axiología. Así que, mediante un análisis histórico social³⁰ de la asignatura en la ENCCH los profesores identificarán algunos

²⁹ Nancy Bernal, “Principales problemas del Sistema Educativo Mexicano”, p. 4.

³⁰ De acuerdo con Gonzalo Lara, esto es una categoría para el análisis de cualquier fenómeno escolar, *apud*. G. Lara, “Perfil taxonómico de las asignaturas filosóficas del CCH”, p. 27.

elementos distintivos que actualmente constituyen curricularmente a la materia y así evaluar con qué recursos disponen para su lección.

La institución comenzó a enseñar a la Ética en un contexto marcado por cambios sociales y académicos. En 1971 se presentó un crecimiento significativo en la economía causado por el crecimiento demográfico que terminaría de adherir el capitalismo a la vida social del país. Con el fin de vincular a los egresados de la escuela con áreas de la producción industrial algunos planteles se inauguran cerca de zonas de fábricas, como es el caso de Vallejo, Naucalpan, Azcapotzalco y Agrícola Oriental.³¹

Esta situación modificó ideológicamente la estructura ocupacional porque la población juvenil buscó una mejor preparación ante la demanda educativa. A pesar de que el Colegio incluyó en sus programas asignaturas del área de humanidades y científicas o técnicas. Con el objetivo de satisfacer a las necesidades educativas de aquel entonces, el diseño de los planes vincula tanto ciencias como humanidades situando de fondo a la capacitación técnico-administrativa.³²

No obstante, los planes no resultaron como se esperaban: “del CCH no salieron los administradores esperados, salieron activistas vinculados a las luchas obreras y populares que vivieron en el periodo 1973-1975, sus momentos culminantes”³³ Los movimientos sociales y políticos que en sus comienzos marcaron al CCH alcanzaron a la lógica transversal de las asignaturas.

Algunos de los bachilleres que egresaron de la institución se volvieron docentes y participaron en movimientos estudiantiles por lo que rediseñaron planes y programas para asegurar una participación colectiva de los futuros profesores. El enfoque pedagógico del Colegio no busca inducir a los estudiantes en los contenidos de manera exhaustiva, sino acercarlos mediante experiencias

³¹ Jorge González Rodante, *et al*, “Una nueva perspectiva en la enseñanza de la Filosofía”, p. 8.

³² J. González, *et al*, *en op. cit.*, p. 8.

³³ *Ibíd.*, p. 8.

educativas en diferentes métodos y lenguajes como lo indica el principio de “aprender a aprender”.³⁴

En ese sentido la didáctica tendría el fin de conducir al alumno hacia el descubrimiento del significado de las cosas, evitando la acumulación de conocimientos.³⁵ Las asignaturas del programa de 1970: Ética Conocimiento del hombre, Filosofía y Estética estaban planeadas para contribuir a la formación del estudiante.³⁶ Desde ese año la filosofía se imparte en los últimos semestres, razón por la cual se tuvo que definir un método de interpretación para dar continuidad a las materias anteriores, que ya se habían perfilado por una concepción materialista de la historia.³⁷

Pero esto no significa que las materias adaptaron esta concepción sin discernir de la postura marxista. J. Gonzales explica que la primera población estudiantil de la ENCCH fue en su mayoría descendientes de obreros, por lo que promovieron en el Colegio procesos de selección docente más colectivos. Con este panorama se puede hablar de dos grandes líneas didácticas y actitudes dentro de la filosofía en esta institución: la posición dialéctico materialista y la ecléctica.³⁸

La primera postulaba una formación requerida ante la necesidad del trabajo colectivo y reconocía las implicaciones políticas, ideológicas y sociales que se presentan en el educador. La segunda posición educativa resulta de un comportamiento individualista, se vincula con necesidades no sociales y a largo plazo, dichos requerimientos se consideran inmediatos para la institución debido a una promoción burocrática.³⁹

³⁴ Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, Actualización del Plan de Estudios, Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora, p. 7.

³⁵ Javier Palencia, “Puntos de reflexión sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades y el contenido, espíritu o fondo de su orientación básica”, p. 10.

³⁶ G. Lara, *en op. cit.*, p. 27.

³⁷ J. Gonzáles, *et al, en op. cit.*, p. 11.

³⁸ *Ídem.*

³⁹ *Ídem.*

Estos enfoques se aplicaron para impartir clases de filosofía⁴⁰ y por supuesto de la Ética. Mediante el primero se intentó integrar al conocimiento científico y humanista como un momento constitutivo para los movimientos sociales y el otro encuadre determina a través de técnicas particulares de enseñanza al carácter científico del trabajo intelectual. Este último no considera elementos cualitativos y formativos de la educación, pues reproduce en el estudiante las expectativas promocionales y oportunas de la cultura y la ciencia.

De hecho, la misma enseñanza tradicional de la filosofía se ha desempeñado como un “adiestramiento intelectual de reproducción ideológica” el cual no considera a las necesidades que plantea la misma sociedad y el alumno en particular. En cambio, en la ENCCH la enseñanza de la filosofía se aplica en un modelo racionalista, por tal motivo pretende equilibrar a las ciencias y las humanidades en un contexto de capacitación administrativa.

Pero la realidad política que rodeaba a los estudiantes exigía al programa instrumentos teóricos, que les permitieran conceptualizar para establecer una relación crítico-transformadora de su propio actuar cotidiano. La lógica transversal de las asignaturas en el Colegio adquirió un sentido dialéctico materialista precisamente al responder ante estas carencias y necesidades académicas.⁴¹

Para la enseñanza de la Ética se podía recurrir a racionalizar, sistematizar y vincular posturas filosóficas, así como las propias inquietudes de los alumnos en una visión dialéctico materialista. Esto significa que se preparaba al estudiante para apropiarse de sus propias técnicas de enseñanza a fin de recuperar en experiencias educativas aquellos conceptos que se podrían emplear para la comprensión de situaciones sociales o de paradigmas científicos.⁴²

La Ética instruyó al alumno de CCH para identificar luchas sociopolíticas que estaban ocurriendo en ese tiempo, de hecho, la obra *Ética* de Sánchez Vázquez se

⁴⁰ En los primeros veinte años de la ENCCH los profesores de Historia se interesaron por el método histórico-social desde la perspectiva del marxismo y del materialismo histórico. (María Galicia, “La enseñanza y el aprendizaje de la historia en el Colegio: ¿Seguimos a la vanguardia?”, pp. 61-62).

⁴¹ *Ibíd.*, p. 12.

⁴² *Ibíd.*, p. 9.

revisó en lecciones de la Ética en distintos niveles. En el texto el filósofo de origen español identifica que están ocurriendo cambios en la situación política y económica de nuestro tiempo. Las transformaciones en el sistema de vida social introducen dificultades en distintos niveles de producción, por lo tanto, se necesita una nueva metodología en clases de moral y política.⁴³

El materialismo histórico como postura para la enseñanza de la Ética correspondía con una alineación interdisciplinaria de las materias, porque vincularía a la filosofía con las concepciones del mundo y con una la estructura económica y social del mismo. Esta alineación curricular no fue posible debido a la parcialización teórica de las materias, así como por la falta de recursos y condiciones requeridas en las lecciones. Lo que se intentó, por medio de la postura materialista, fue homologar los objetivos y programas de enseñanza en la filosofía. El Primer Encuentro de Profesores de Filosofía, Ética y Estética estableció como objetivos:

1. Analizar el desarrollo histórico de la filosofía y su función social en el desarrollo de las formaciones sociales.
2. Propiciar al estudiante el instrumental metodológico que le permita analizar la realidad social.
3. Explicar la función social de la ideología diferenciando los elementos supraestructurales y su función social.⁴⁴

La Ética se enseñó bajo el enfoque del materialismo histórico en respuesta a las movilizaciones políticas que rodearon a estos centros educativos. Algo similar sucedió con la Historia, porque en la asignatura se les proporcionó un sustento teórico desde el marxismo para analizar, comprender el pasado y relacionarlo con el presente. En 1996 el enfoque pedagógico de la Historia se inclinó hacia nuevas corrientes teóricas como los Annales y el historicismo.⁴⁵

En la clase de la Ética, de acuerdo con el texto de Sánchez Vázquez el hecho moral resulta de los vínculos que se establecen con las instituciones y las relaciones

⁴³ “Abandonar la especulación y vincular el pensamiento moral a la vida no era [...] una simple exigencia teórica sino un requerimiento práctico impuesto por las nuevas opciones políticas y morales...” Adolfo Sánchez Vázquez, *Ética*, p. 9.

⁴⁴ J. Gonzáles, *et al*, *en op. cit.*, p. 13.

⁴⁵ M. Galicia, *en op. cit.*, p. 65.

sociales.⁴⁶ La moral no es un concepto en abstracto, sino que surge de un proceso histórico en un contexto social que se ha presentado en la sociedad. Por tanto, la enseñanza de la filosofía y de la Ética es el resultado del trabajo colectivo y comunitario entre los docentes que fueron egresando durante los primeros años de la institución.

1.1.2 Nuevo currículo y la formación esperada en la Ética

En 1996 la universidad implementó el pase reglamentario como recurso complementario para mejora de la calidad educativa. El hecho de que los alumnos de la ENCCH ingresaran en las instituciones de nivel superior significó un cambio en el diseño del plan de estudios.⁴⁷ Mediante esta reforma el alumno puede cursar el tronco común, así como materias afines al área que va a ingresar. Posteriormente, en 2003 el inglés adquiere valor curricular, desaparece la lógica que se enfocaba en el ámbito matemático y la filosofía se vuelve obligatoria.⁴⁸

En el Colegio la filosofía acerca al alumno hacia las habilidades que se obtienen con el estudio de los textos de la disciplina, tales como la comprensión, el análisis y la evaluación de información. La revisión de los textos de carácter filosófico también enseña que hay múltiples maneras para apropiarse del conocimiento y se pueden vincular inquietudes personales y los temas de otras asignaturas en los marcos teóricos de pensamiento filosófico.

En el programa de la ENCCH estas lecciones se imparten, procurando integrar los principios prominentes de la reflexión, por lo que recuperan temas de otras áreas de estudio que fueron cursadas en diferentes semestres.⁴⁹ Los

⁴⁶ Aurora Sánchez Rebolledo, “Adolfo Sánchez, Vázquez”, [en línea], pant. 1.

⁴⁷ Irene Martínez, *La eficiencia terminal en el CCH Oriente con respecto al pase reglamentado, antes y después de la reforma de 1996*, p. 41.

⁴⁸ *Ibíd.*, pp. 50, 57.

⁴⁹ ENCCH, *Programa de Estudio Área Histórico Social, Filosofía I-II*, p. 8-9.

contenidos de Filosofía I y II tienen que vincularse con otras áreas académicas y con aspectos de la vida cotidiana del estudiante.⁵⁰ La unidad que está dedicada a la Ética sugiere el estudio de dilemas a través de las dificultades que están presentes en las sociedades contemporáneas.⁵¹

El propósito de las lecciones es que el alumno conozca e interprete algunos conceptos de la Ética para: “construir posturas razonables y sensibles frente a problemas y dilemas morales, mismos que posibiliten la valoración de las acciones y contribuyan a la deliberación práctica, que incluye la toma de decisiones reflexivas, autónomas y responsables.”⁵²

En la institución, desarrollar la capacidad intelectual significa dominar las habilidades requeridas para el abordaje didáctico de los contenidos. Esto significa que el estudiante además de conocer los procesos que regulan su propio aprendizaje, también identificará qué tipo de procedimientos son más benéficos para tal fin. Las lecciones de la Ética consideran diferentes razonamientos o acercamientos hacia problemas morales para valorar la intervención desde las diferentes tradiciones de pensamiento filosófico.

La escuela brinda a la Ética la debida importancia que se merece, porque los contenidos del programa se avalan de reflexiones sobre la vida cotidiana, así como en ciencia, tecnología, medio ambiente y perspectiva de género.⁵³ El tema de los valores se presenta en cada unidad, así que la lección que aquí se propone, se puede impartir durante todo el curso.

Las dificultades de otras asignaturas pueden despertar inquietudes en los estudiantes y éstas se pueden despejar con el pensamiento filosófico y sobre todo con los conceptos de la Ética. El alumno conocerá y respetará la pluralidad de pensamientos acerca del mundo, porque comprendería lo indispensable del diálogo

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 9.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 29.

⁵² *Ídem.*

⁵³ *Ibíd.*, p. 31.

la convivencia.⁵⁴ Pero al mismo tiempo se está preparado para cuestionar la información que se presenta en medios tecnológicos.⁵⁵

En la adolescencia, la Filosofía en el programa de la ENCCH ofrece una oportunidad para reflexionar sobre las propias actitudes morales, actitud que es imprescindible para la fundamentación racional de sus creencias.⁵⁶ La asignatura es obligatoria en el Plan de Estudios.⁵⁷ Entonces al estudiar este tipo de temas se ejercita la reflexión mediante la comprensión de las distintas formas de pensamiento.

Si el estudiante revisa la historia de la filosofía no sólo conoce distintos enfoques para analizar situaciones morales, además, fomenta la autonomía para avanzar por cuenta propia porque se pueden identificar metodologías que favorezcan el ritmo de aprendizaje.⁵⁸ La clase de la Ética está dirigida hacia los futuros profesionistas que ingresarán en las áreas de conocimiento en licenciatura y para los alumnos que posiblemente se integren al campo laboral.

Por consiguiente, la materia tiene que permitir al educando desarrollar la habilidad de preguntar y reflexionar crítica y racionalmente sobre todos los aspectos de su vida indistintamente de su plan de carrera.⁵⁹ Precisamente porque estas habilidades se requieren en toda situación de la vida tanto académica como cotidiana. Sobre todo, en las lecciones de Ética y axiología que son de vital importancia para el plan de estudios porque los principios con los que se rige la institución promueven un aprendizaje que se basa en la autonomía y esto se puede aplicar en las clases de axiología.

En la ENCCH se articulan los principios: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*, estas máximas se refieren a adquirir y

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 4.

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 3.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 11.

⁵⁷ Estas áreas son Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico Social, Talleres de Lenguaje y comunicación. *Ibíd.*, p. 7.

⁵⁸ *Ídem.*

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 12.

ejercer una postura analítica y crítica por parte del alumnado. Aunque también se aplican tanto a la actividad docente como estudiantil y su interacción entre ambas.⁶⁰ Estas máximas tienen afinidad con la enseñanza de axiología por lo que sus planteamientos están vinculados con las habilidades que se pueden obtener mediante las clases de Ética.

El principio de *aprender a aprender* hace referencia al desempeño específico que el adolescente realiza para apropiarse del conocimiento. En un segundo tiempo la apreciación de este dato potencializará las capacidades cognitivas en el estudiante. Por otra parte, *aprender a hacer* postula una actitud práctica que se sigue de fundamentos racionales a fin de analizar ampliamente dificultades que se desprenden de dilemas para evitar discusiones sin fundamentos.⁶¹

En *aprender a ser* se indica que la formación de valores, habilidades y aptitudes ayudarán al egresado a formar su carácter. El último de los principios educativos *aprender a convivir* alude a la integración de los aspectos anteriores, ya que, en la medida que se cuenta con el conocimiento de la manera en que uno aprende se pueden identificar y ejercer las habilidades del pensamiento, que se requieren ante alguna dificultad.

El *Enfoque Disciplinario* de la ENCCH indica que la revisión de los contenidos tiene como propósito formar personas autónomas, que sean capaces de identificar inconsistencias entre las opiniones. Se espera que el adolescente encuentre durante su formación académica las herramientas necesarias que le permitan participar en discusiones sobre los efectos de los cambios sociales y las dificultades económico, y socio políticas a las que éstos conllevan.

El programa al que nos hemos referido establece que los alumnos deben cuestionar con fundamento filosófico al sistema de valores y saberes.⁶² Así es como

⁶⁰ Estos principios provienen de los Cuatro pilares para sostener la educación que propuso Jacques Delors en los noventa, con el objetivo de dirigir el diseño de experiencias de aprendizaje significativas y que desarrollen las habilidades y competencias más necesarias en el presente para el futuro” apud., Noah Webster Sobe, "Reelaborar cuatro pilares de la educación para sustentar el procomún”, [en línea], pant. 1.

⁶¹ ENCCH, *Programa de Estudio Área Histórico Social, Filosofía I-II*, en op. cit., p. 14.

⁶² *Ibíd.*, p. 10.

se formaliza una actitud o carácter y a la vez distinguir que existen otras perspectivas del mundo y diversos enfoques morales, éticos y políticos. Entonces la lección sobre axiología se adecua en todo momento a lo largo del curso de Filosofía, ya que las unidades tienen íntima relación con este tema.

En la mayoría, si no es que en todas las Unidades del programa de Filosofía I-II aparece al menos de forma indirecta el tema de los valores, por mencionar algunos: En la Unidad 1 de Temas Selectos de Filosofía, una materia de carácter optativo habla sobre la *Teoría del conocimiento* y cuenta con el aprendizaje que se refiere al análisis de creencias para la formación del conocimiento.⁶³ Por consiguiente, al definir a los valores desde Frondizi como una cualidad estructural,⁶⁴ se podría resaltar a esta altura del curso la importancia de estos principios para la construcción del conocimiento social.

En la *Unidad 2 Humanidades, ciencias y tecnología* se espera que el alumno averigüe el valor ético que resulta de la relación entre las ciencias, la tecnología y las humanidades.⁶⁵ La clase de axiología explicaría el vínculo entre ciertos valores científicos o epistemológicos con problemas sociales. Luego, en el curso de Temas Selectos de Filosofía II, la Unidad 1 *Filosofía política*, prácticamente, el tema de los valores aparece desde el título de la unidad, mediante la distinción entre ciencia, política y filosofía se puede introducir una definición de los principios morales.

Para esto último, bastará con presentar ejemplos en donde la belleza o algún otro valor adquiera un significado diferente respecto a cierta época histórica, ya que así se puede ejemplificar que el significado de algunas ideas como los números no cambian por el paso del tiempo mientras que los valores sí lo hacen. Este mismo procedimiento se aplica en la unidad *Repercusiones de la filosofía política en el mundo actual*, donde la democracia misma se describe como una forma de gobierno que impulsa a los valores para la convivencia social.⁶⁶ En esta unidad se puede

⁶³ Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Programas de Estudio Área histórico Social Temas Selectos de Filosofía I y Temas Selectos de Filosofía II, p. 22.

⁶⁴ Isidoro Villator, “¿Qué son los valores?”, p. 60.

⁶⁵ ENCCH, *en op. cit.*, p. 13.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 17.

hablar de la justicia y de la función que desempeña este valor en la interacción social que vive cotidianamente el adolescente dentro y fuera de su escuela.

Por otro lado, en el *Programa de Filosofía I-II* se destina una unidad para la Ética y para la Estética⁶⁷ dichas disciplinas se pueden relacionar desde un enfoque axiológico. Dado que la Ética es obligatoria para los alumnos de los últimos semestres, esta posición en el programa indica que se puede realizar una evaluación de los dilemas morales que se presentan en las otras asignaturas.

Por esta razón es necesario definir los valores, de esta forma los estudiantes los identificarían en distintas situaciones. Para la enseñanza de la Ética en ENCCH se requiere la conocer las cualidades del valor, así como la explicación sobre su estructura y función de manera inmediata, que puede aplicarse en el panorama institucional. Por esta vía el educando se acercaría con un esquema axiológico a los distintos dilemas morales presentes en áreas de estudio y de la vida cotidiana.

En suma, se presentaría una mayor visión sobre temas actuales, así como académicos, porque resultarían más significativos para el alumno de filosofía. Con estos aprendizajes el estudiante adquiere una postura propia cuando tiene conocimiento de la axiología en el ser humano y la aplica en diversas experiencias tanto académicas como cotidianas. La práctica sería el ejercicio de la actividad racional ante diferentes situaciones en donde se presenten dilemas morales.⁶⁸

En estos apartados se ha identificado la situación institucional de la asignatura de la Ética en la ENCCH. En el programa del Colegio la materia presenta su propia unidad de contenidos dentro de los cuales no está la axiología como tema. No obstante, se ha identificado que la definición de los valores es una lección importante para dar claridad a dilemas morales, así como de la política y también incumbe a la instrucción de estética.

⁶⁷ ENCCH, *op. cit.* p. 29.

⁶⁸ Eduardo Piña, *El diálogo como herramienta para el aprendizaje de la filosofía: una propuesta para la educación media*, p. 62.

Entonces, la propuesta de enseñanza para axiología se puede impartir en todas las unidades porque es compatible con el análisis de dilemas morales, ya que al definir los fundamentos de los valores el alumno se podrá acercar a las dificultades que éstos conllevan. Ahora bien, en los siguientes apartados se identificará la afinidad entre el adolescente y la filosofía, es decir los elementos que se refieren a su manera de aprender a fin de identificar cierta adaptación con la secuencia didáctica que se implementará.

1.2 Estructura psíquica del adolescente

A continuación se abordará el enfoque sobre el aprendizaje y desarrollo moral del adolescente, ello con la intención de reunir en un capítulo la descripción del contexto que se considerará para aplicar la intervención didáctica de enseñanza de la Ética. Esta disposición permite identificar en una sola sección las necesidades del alumno y al sentido que adquiere la enseñanza de la Ética en la ENCCH.

Los estudiantes presentan modificaciones en las estructuras neuronales y la organización cerebral. Para el desarrollo cognitivo estos cambios son más significativos que los de la infancia, porque ya disponen de la capacidad cognitiva para reconocer las variaciones, tales como la habilidad para pensar al mismo tiempo diferentes conceptos, la facultad para solventar creativamente algunas dificultades y la preocupación por el entorno social.⁶⁹ Así que los profesores de la EMS deben tomar en cuenta, entre otros aspectos, fundamentar sus planeaciones en la investigación acerca de los aspectos particulares presentes en el proceso

⁶⁹ Katryn, Mills & Jeya Anandakumar, “The Adolescent Brain Is Literally Awesome”, p. 4.

aprendizaje a esta edad. ¿Qué tipo de cambios psicopedagógicos son importantes para tomar en cuenta al momento de impartir una clase a adolescentes?

De acuerdo con Katryn Mills y Jeya Anandakumar la adolescencia es una oportunidad única para el educador, ya que el individuo no sólo adquiere la capacidad intelectual para reconocer nuevos procesos de ejecución en su cerebro, sino también a esta edad ya son capaces de pensar en diferentes conceptos al mismo tiempo. La habilidad cerebral que comienza se puede aprovechar para la resolución de problemas y en enseñar la filosofía: “esto requiere darles a los adolescentes la libertad de tomar sus propias decisiones.”⁷⁰

Ahora bien, los cambios irrepetibles que señalan las autoras son los procesos cerebrales mediante los cuales el individuo cambia hacia las relaciones objetales para formar su identidad.⁷¹ En la psicoanalítica freudiana estas relaciones proponen: “la existencia de una necesidad primaria de objetos, que no puede reducirse a la búsqueda del placer.”⁷² En otras palabras, los individuos poseen otras motivaciones que no necesariamente se relacionan con la simple búsqueda de placer impersonal, tal parece que la libido busca objetos y no precisamente placer.⁷³

Por lo tanto, desde el nacimiento se va presentando una búsqueda primaria de relaciones que cambia conforme crecen los sujetos. Durante la adolescencia, según Dolto, se manifiesta el desgarramiento del antiguo orden intelectual y afectivo, pero también comienza la posibilidad de adecuación a un nuevo esquema psicológico.⁷⁴ La terapeuta utiliza la metáfora del caparazón de langosta para explicar la situación psíquica de ruptura que se exterioriza en esa etapa de crecimiento,⁷⁵ que sin duda alguna representa un momento de cambio en sus relaciones objetales.

⁷⁰ “The brain’s abilities that are already present during adolescence can be used to encourage further healthy brain growth, but this requires giving adolescents the freedom to make their own choices.” *Ibid.*, p. 77.

⁷¹ *Ídem.*

⁷² Juan Tubert Oklander, “Proceso psicoanalítico y relaciones objetales”, p. 2.

⁷³ *Ídem.*

⁷⁴ Françoise Dolto, *La Causa de los adolescentes*, p. 13.

⁷⁵ “La adolescencia es el drama de la langosta” *ibid.*, p. 19.

Ante este símil de la pubertad, vale la pena preguntarse ¿cómo fue el proceso de formación del caparazón para que su desprendimiento se considere un evento significativo? En otras palabras, nos preguntamos sobre el mecanismo que subyace bajo la formación de las estructuras psíquicas porque de esta forma entenderíamos mejor la transformación que padecen las relaciones objetales en la adolescencia.

El primer contacto con la piel de la madre es el precursor “para la escisión de los mecanismos de identidad”⁷⁶ porque esta situación permite que los pequeños adquieran la noción de límite corporal al experimentar el líquido amniótico durante el embarazo. Del mismo modo, la adolescencia es un momento de ruptura donde abandonan un estado biológico, social y emocional precedente, esto significa que al igual que el recién nacido, los jóvenes indagan en nuevos objetos en donde realizar sus deseos.

Los adolescentes se parecen a los bebés porque buscan nuevos elementos objetales que solventen las necesidades psicológicas que se presentan. El acercamiento que se establece durante la maternidad permite al niño ir consolidando la subjetividad y la visión del mundo. De acuerdo con Ana Freud el cuerpo de los jóvenes se define dentro del compendio de vivencias que pasaron cuando la figura de sus padres se desempeñaba como modo de procesar al mundo externo.⁷⁷

Esto significa que, al llegar la pubertad, el individuo piensa y actúa utilizando significados de los adultos.⁷⁸ Por consiguiente, es más propenso a interrogar el orden impuesto, así como las nuevas relaciones sociales que establecen.⁷⁹ La conducta del adolescente se configura mediante la estabilidad biológica y psíquica de los elementos paternos. En la adolescencia se presentan conflictos parentales

⁷⁶ *Ídem.*

⁷⁷ Ana Freud, *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*, p. 172.

⁷⁸ *Ídem.*

⁷⁹ Daniela Fernández, “Contribuciones del Contra-Edipo parental en la clínica con adolescentes”, p. 1.

debido a la dependencia hacia el pasado infantil, éstos se manifiestan como luchas y rebeldías internas en contra de sus antiguas relaciones objetales.⁸⁰

Esto significa que las estructuras psíquicas surgen desde la internalización de las experiencias que adquieren los alumnos con los objetos que van encontrando en sus primeros años de vida, entre los cuales está la piel materna. Mediante esta postura se cree que el apetito del niño y por tanto del adolescente no busca solventar su placer sino encontrar objetos en donde depositar su deseo. Estos últimos establecen sus primeras relaciones sociales con amigos y conocidos.

Los educandos en la EMS, según Ana Freud, presentan una situación libidinal que es similar a los pacientes con problemas amorosos o en periodos de duelo ante la muerte, sólo que el conflicto emocional del joven resulta de la emancipación paternal,⁸¹ es decir, del desprendimiento del mundo infantil.⁸² Por otro lado, el desarrollo consciente del individuo a esta edad se constituye a través de la búsqueda e integración de significados socioculturales a fin de distanciarse de las creencias de sus padres. La oposición ante los valores familiares desempeña una labor importante para la estructura psíquica del adolescente, porque su impulso libidinal lo lleva a cuestionar las figuras parentales, iniciando un proceso inverso porque se cuestionan las bases formativas que influyeron durante su niñez. La adolescencia es una etapa de desarrollo hace que los individuos experimenten conflicto interno debido a la necesidad de madurar y abandonar viejos moldes de conducta.

Los progenitores son parte de la subjetividad de sus hijos y se convertirán en blanco de controversias. El comportamiento del individuo es el resultado del contacto que tuvieron con sus padres, así que algunas veces conciben estas reglas como un respaldo de autoridad y una fuente para validar sus juicios. Con la adolescencia cambiará la visión del mundo que adoptó el joven durante su infancia,

⁸⁰ La importancia de la teoría de las relaciones objetales radica en que resalta diferentes motivaciones en el ser humano que no precisamente están relacionadas con la búsqueda del placer impersonal, sino más bien señalan las verdaderas necesidades dentro de las relaciones personales (Cf. Juan Tubert Oklander, "Proceso psicoanalítico y relaciones objetales", p. 3).

⁸¹ A. Freud, *en op. cit.*, p. 175.

⁸² J. Nasio, *en op. cit.*, p. 37.

por consiguiente, la ruptura hacia los viejos modos de pensamiento inculcado por sus padres es el cambio psicológico que le serviría al educador para desarrollar sus estrategias de enseñanza.

En este momento de su crecimiento los alumnos están cambiando de fuente de validez para su subjetividad, así como los bebés encuentran ese sustento en la piel de su madre, los adolescentes lo hallan en las experiencias con sus semejantes.⁸³ En esa medida construyen su identidad por medio de las experiencias que viven fuera de su núcleo familiar. Las nuevas vivencias del adolescente son el resultado de la acción en conjunto de fuerzas biológicas y psíquicas.

Esto significa que los cambios psicológicos de los adolescentes inducen modificaciones en el *self* o la representación que tienen de ellos mismos.⁸⁴ Recuperando a Katryn Mills y Jeya Anandakumar, una clase para adolescentes con esta circunstancia psicopedagógica tiene que ofrecerles la libertad de elegir sus decisiones propias.⁸⁵ Como apenas se está formando la identidad el alumno, la instrucción de la clase no tiene que ser autoritaria, pues no cuentan con la capacidad cerebral para obedecer los mandatos, sino que están en un proceso de liberación de imposiciones que conllevan desde su niñez.

En la lección se debe considerar que el *ello*, un componente psicológico del individuo, se vincula con el ímpetu de los deseos pulsionales y que en la población estudiantil de la EMS se activa significativamente.⁸⁶ Esto significa que los adolescentes no encuentran placer al involucrarse con el objeto, sino que el *ello*, un elemento inconsciente que los impulsa a buscar el reconocimiento por otros semejantes. Dentro de este contacto pueden o no pueden encontrar satisfacción para el deseo, esto es indiferente, lo que no permanece indistinto es el sentimiento de pertenencia que se consigue en tal acción.

Cuando buscan emociones fuertes para formar su identidad transfieren sus relaciones objetales hacia el círculo de amistades que comparte las mismas

⁸³ A. Freud, *en op cit.*, p. 175.

⁸⁴ K. Mills & J. Anandakumar, *en op. cit.*, p. 4.

⁸⁵ *Ibíd.*, p. 7.

⁸⁶ *Ídem.*

afinidades que ellos. La acción impulsiva se basa en la insensibilidad y exposición a los riesgos, esta tendencia prevalece desde la niñez, pero se vuelve más compleja conforme aumentan las funciones ejecutivas reguladas, es decir cuando realizan actividades mentales abstractas. Entonces las situaciones de peligro son importantes para la formación del juicio moral, esto se debe a que algunos cambios cerebrales apuntan hacia un reordenamiento de relaciones objetales. Por lo cual, las decisiones adolescentes que implican un comportamiento audaz y en tanto que suceden en una experiencia, pueden dar forma a la organización del cerebro.⁸⁷

A esta edad en el estudiante resalta el deseo por establecer nuevas relaciones objetales y el educador tiene que aprovechar esta disposición para motivar el placer de aprender. Es decir, si durante esta etapa cambian las relaciones objetales del alumnado, se tiene que profundizar en las lecciones en aquellas vivencias que experimentan fuera de su núcleo familiar. Una clase para adolescentes debe considerarse como situación psicopedagógica que la población está reemplazando las relaciones que mantenía con los objetos de su infancia. Por lo cual, enfoca su atención en las nuevas experiencias con sus amigos y semejantes, dichos elementos serían el material fundamental con el que construirán su identidad.

⁸⁷ Los estudios de imágenes cerebrales demuestran que la reorganización en la adolescencia, así que: “nuestras experiencias en la adolescencia pueden ayudar a dar forma a la organización del cerebro. Al participar en ciertos patrones de comportamiento, estamos fortaleciendo ciertos patrones de actividad cerebral.” *Ídem*.

1.2.1 ¿Qué necesitan los adolescentes para aprender?

En psicopedagogía se evalúan las dificultades que obstaculizan el desarrollo cognitivo en las prácticas educativas.⁸⁸ Esta disciplina debe arrojar luz sobre el fenómeno educativo para el diseño de prácticas consistentes con la edad. Con base en lo anterior, los jóvenes no deben educarse imponiendo órdenes, ya que aún no se completa la estructura de su Yo (ego), apenas van formando su identidad fuera del núcleo familiar. El púber todavía no cuenta con una experiencia moral, debido al cambio que están experimentando por influencias hormonales y de libido.

En el enfoque psicoanalítico la moralidad resulta de identificar el menor con sus padres en una introyección de normas.⁸⁹ Dolto utiliza el concepto de castración y la imagen inconsciente del cuerpo para explicar este cambio durante el proceso de aprendizaje del adolescente. La psicoanalista indica que los individuos se construyen inconscientemente una imagen de su propio cuerpo⁹⁰ a partir de una síntesis de experiencias emocionales.

El alumno en la EMS se puede identificar, al irse apropiando de sus propias representaciones del sentido de placer y displacer.⁹¹ Este constructo *inconsciente del cuerpo* se va configurando a partir de diversas castraciones simbólicas que se producen en la subjetividad.⁹² De acuerdo con la aportación de Dolto la madurez del niño depende del reconocimiento de impulsos arcaicos en los adultos o figuras de autoridad y que posteriormente ellos mismos se sometan a la renuncia de sus impulsos agresivos.

Durante esta experiencia relacional arcaica se verbalizan dichas situaciones y por ende se puede decir que han sido simbolizadas.⁹³ Para la autora la *imagen corporal inconsciente* es resultado de las experiencias emocionales, sensoriales y

⁸⁸ Marina Müller, *Aprender para ser Principios de psicopedagogía clínica*, 5ta edición, p. 23.

⁸⁹ Enrique Barra Almagiá, “El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg”, p. 8.

⁹⁰ É. Binet, “Françoise Dolto (1908–88)”, p. 3.

⁹¹ Magda Cañellas Blanch, “Recordando a Françoise Dolto”, p. 11.

⁹² *Ibid.*, p. 12.

⁹³ E. Binet, *en op. cit.*, p. 5.

lingüísticas de la primera infancia en la relación entre adulto y el niño.⁹⁴ Entonces, el control de impulsos en el individuo no se obtiene mediante normas imperativas con vínculo moral.

Para Dolto las reglas morales no tienen completo alcance en la dimensión psíquica del sujeto, ya que dejan de lado el aspecto inconsciente del mismo.⁹⁵ Las reglas morales únicamente se dirigen hacia el ego, que es el yo empírico por lo que un estilo educativo que pretenda el dominio de impulsos arcaicos no debe aplicarse con una instrucción imperativa sino indicativa.

Pero estas reglas y estructuras cambian a lo largo del desarrollo del individuo al respecto; es necesario señalar que, para Kohlberg “el concepto de moral hace referencia a juicios basados en principios morales universales, más allá de implicaciones sociológicas del término *moral* definido como normas o reglas”⁹⁶ Por ello, no considera que la moralidad resulte de procesos inconscientes del super-yo, ni mucho menos de aprendizajes tempranos inducidos por el condicionamiento y el castigo. Sino que; existen principios morales universales que no se encuentran en la primera infancia sino en el juicio racional maduro.

Kohlberg desarrolló su investigación en entornos educativos, en escuelas de educación media, favoreció su interés sobre el tema desde una perspectiva que integraba “situaciones de la vida real y la acción moral”⁹⁷ con el fin de continuar con el proyecto que él mismo denominó como un proyecto de investigación para “aplicar a la adolescencia la investigación iniciada por Piaget sobre el desarrollo del juicio moral en los niños”.⁹⁸

Desde esta perspectiva, como lo muestra a lo largo de su obra *Psicología del desarrollo Moral (1955)*, el juicio moral es una capacidad del pensamiento en adolescentes cuya función es dar sentido a los conflictos morales que ellos mismos

⁹⁴ Helena De Preester & Veroniek Knockaert, *Body Image and Body Schema: Interdisciplinary Perspectives on the Body: Advances in Consciousness Research*, p. 62.

⁹⁵ E. Binet, *en op. cit.*, p. 4.

⁹⁶ Lawrence, Kohlberg, *Psicología del desarrollo moral*, p. 14.

⁹⁷ *Ibíd.*, p. 15.

⁹⁸ *Ibíd.*, p. 33.

experimentan a lo largo de su vida. El entorno de la escuela y el trabajo con adolescentes le permitió reflexionar acerca del dilema que generan las diferentes perspectivas que se tienen de las normas morales,⁹⁹ ya que “para favorecer la consistencia entre el juicio y la conducta moral, no sólo es necesario intervenir a nivel individual, sino que es preciso hacerlo a nivel grupal e institucional.”¹⁰⁰

En este respecto, José María Puig Rovira¹⁰¹ señala que el proceso de educación moral es en realidad un proceso de socialización pues; “describe la formación moral como un proceso mediante el cual los sujetos reciben de la sociedad el sistema vigente de valoraciones y normas, que se les imponen con una fuerza ajena a su conciencia y a su voluntad”¹⁰² Por ello, es consecuente que los adolescentes se apropian de los valores desde una moral heterónoma¹⁰³ o incluso con el simple fin de mantener el funcionamiento del sistema, sobre todo en un ambiente donde se intenta que los alumnos controlen su proceso de aprendizaje en la ENCCH. Así que las estructuras de pensamiento y de acción moral se educan por medio de la discusión de dilemas morales.

Así pues, la aportación de la psicopedagogía no consiste en prever el “por qué sino el cómo” se desempeña el proceso enseñanza-aprendizaje.¹⁰⁴ Cuando el estudiante adolescente está condicionado por el adulto, el método pedagógico no le permite hacerse de los medios requeridos para buscar la realización de sus deseos cognitivos o académicos.¹⁰⁵ La relación que se establece entre el profesor y el alumno tiene que hacer coincidir al deseo del niño con el del adulto. Este

⁹⁹ De acuerdo con Kohlberg el adolescente se encuentra en el primer estadio con una moralidad heterónoma, así que sigue la norma para evitar el castigo, por tal razón se evita el daño hacia los demás, pero esto no significa que reconozca la validez de los principios morales universales, que pertenece a la moral autónoma en el sexto estadio (*Ibíd.*, pp. 13-14).

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 15.

¹⁰¹ Investigador y Académico Brasileño que ha enfocado su trabajo al desarrollo de la *Educación Moral* como modelo de formación ética y moral para futuras generaciones. Impartió cursos sobre Historia de la Educación enfocados en: Teorías del desarrollo moral, Diseño de programas de Educación Moral, Modelos de Educación Moral en el mundo contemporáneo, Participación Social en instituciones educativas.

¹⁰² José Ma. Puig Rovira, “*Construcción dialógica de la personalidad moral*”, p. 103.

¹⁰³ “la educación moral como socialización se basa en mecanismos de adaptación heterónoma a las normas sociales”, *Ídem.*, p. 104

¹⁰⁴ E. Binet, *en op. cit.*, p. 5.

¹⁰⁵ *Ibíd.*, p. 3.

equilibrio regularmente se pierde en escuelas donde los trabajos complacen al maestro y no se realizan para formar al mismo estudiante.¹⁰⁶

La función del educador no se restringe al carácter de guía para sus alumnos, sino que debe instruirles para que ellos mismos logren conducirse a sí mismos en la reflexión de aspectos que conciernen a su vida diaria. En el proceso de enseñanza Dolto identifica la importancia de atender con vehemencia al deseo del adolescente durante el proceso educativo, pues, cuando se satisface el deseo, éste muere.¹⁰⁷ Por otro lado, se debe resaltar que la formación del adulto depende en gran medida de cómo ha sido superado este periodo de ruptura que surge en la adolescencia.

En la interacción del estudiante adolescente en la mayoría de sus espacios de convivencia en grupo se muestra el deseo. Esta consistencia psíquica de la *imagen inconsciente* justifica que el deseo es la mejor vía para hacer llegar el conocimiento al estudiante, esto debido a la influencia del inconsciente en los procesos del conocimiento.

Un artículo de reciente publicación, en donde se hace expedita la relación entre el erotismo y el ser humano, señala que la dimensión erótica se revela en diferentes ámbitos de la experiencia humana.¹⁰⁸ En el discurso freudiano el deseo es posible cuando el sujeto reconoce su castración y con ello se identifica bajo su carencia narcisista. En esa medida si el individuo reconoce que tiene límites y vacíos tendría que renunciar al ensimismamiento por la necesidad de vincularse con la cultura y con la sociedad.¹⁰⁹

Del mismo modo, S. Freud en su obra: *Más allá del principio de placer* reconoce un vínculo entre deseo y necesidad,¹¹⁰ por lo que además de ser una fuerza con ímpetu de carácter reproductivo también es una figura presente en el

¹⁰⁶ Dolto, *en op. cit.*, p. 52.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 53.

¹⁰⁸ Javier Herrero, Alejandra Lin Ku & Montfragüe García, “Erotismo y perversión: Un diálogo entre psicoanálisis y filosofía”, p. 14.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 4.

¹¹⁰ S. Freud, *Más allá del principio de placer*, p. 37.

proceso de aprendizaje del individuo. Desde una interpretación psicoevolutiva dicha simbolización corresponde con la zona erógena, que es objeto de castración se incorpora y resignifica en la fase posterior, es decir en la edad adulta. Por esta transformación surge una nueva representación de la imagen inconsciente del cuerpo.¹¹¹

La identidad del adolescente resulta del cambio en la estructura cerebral que algunas veces sigue la pauta de las experiencias que procesa el sujeto. En este sentido la enseñanza no es formar a otro individuo, sino que se trata de sostenerlo en sus deseos y en las pruebas madurativas que resultan durante la formación de su estructura psíquica. Esto significa acompañarlo para que él mismo se explique el origen de sus gustos e interés.

Esta postura de la educación es coherente con la concepción de Adorno sobre la consecución de *consciencia cabal*, ya que la actividad de enseñanza no es formar ni transmitir conocimiento,¹¹² sino a grandes rasgos es inculcar el razonamiento que resulta de cuestionar los modelos guía. Educar en la adolescencia implica reconocer que el aprendiz tiene deseos y que éstos pueden ocupar toda su atención durante esta etapa.

De esta manera, la lección tiene que permitir un momento reflexivo mediante el cual se genere la inquietud para el razonamiento sobre sus inclinaciones, en principio, propicia el sentido crítico de las estructuras que conforman la tarea cognitiva de análisis de aquello que es deseado (por el adolescente) o aquello que como objeto es buscado por el impulso de la libido. Educar, es pues, una tarea que desde el impulso de deseo abre la posibilidad del conocimiento como acción reflexiva de conocimiento.

En la clase se tendrán que abordar las situaciones en donde se presentan nuevas experiencias o compromisos con grupos sociales. Enseñar filosofía debe ir más allá de indicar preceptos dirigidos desde un super-yo, es decir evitar la simple exposición de la relación entre los conceptos con sus autores, sino que se tiene que

¹¹¹ M. Canellas, *en op. cit.*, p. 12.

¹¹² T. Adorno, "Educación ¿para qué?" *en op. cit.*, p. 95.

guiar esta instrucción por el deseo autónomo¹¹³ del alumnado. Las estructuras psíquicas del individuo se constituyen en la dimensión del deseo, así mismo las lecciones de la filosofía tendrían que recuperar asuntos relativos a sus preferencias. Tal es el caso de la reflexión por los límites del poder y la autoridad, la pertinencia de aquello que se define como razonable, normal, objetivo y cotidianamente aceptado.

Según lo revisado en algunas posturas en psicopedagogía de la adolescencia lo más importante a esa edad son las experiencias que pasan entre pares semejantes, porque en ellas se establecen compromisos fuera de la familia y esto constituye la identidad del joven. Estas experiencias se vuelven significativas por la presencia del deseo, por lo tanto, la imagen que se van formando de sí mismos depende de la satisfacción de sus necesidades. Así pues, todo lo que se encuentre relacionado con su deseo va a ser importante para su paulatino proceso psicopedagógico durante su formación educativa.

En el siguiente apartado hablaremos de la circunstancia particular del estudiante de la ENCCCH en proceso de aprendizaje de temas filosóficos. Así que señalamos qué aspectos de las condiciones educativas en este Colegio son adecuadas para el adecuado desarrollo del juicio moral que se presenta en la comunidad de ingreso.

1.2.2 Condición psicopedagógica del ceceachero

La mayor parte de los educandos del Colegio proviene de secundarias públicas con catorce años cumplidos, egresaron sin rezago y realizaron examen de admisión.¹¹⁴

¹¹³ José Ma. Puig Rovira señala al respecto: “La autonomía supone conciencia personal y creatividad moral. La educación moral como construcción reconoce el momento o el contenido socializador que siempre tiene la educación moral, pero considera imprescindible subrayar la vertiente crítica, creativa y autónoma de la moralidad” en: *Construcción dialógica de la personalidad moral*. p. 104.

¹¹⁴ Jesús Salinas, *Informe Gestión Directiva 2014-2018, ENCCCH*, p. 21.

Es por ello por lo que están habituados al trabajo individual, pero desconocen la consulta de fuentes y cómo manejar la información disponible.¹¹⁵ Considerando la residencia del alumno, más de la mitad vive en colonias lejanas, por lo que toma tiempo su traslado.¹¹⁶

Este factor es importante porque si adolescencia se caracteriza por una constante búsqueda de experiencias que constituyan su identidad, la distancia es una ventaja para hacer nuevos amigos fuera de su ambiente familiar. Les permite indagar en espacios para encontrar comodidad, seguridad y la oportunidad de mostrar alguna habilidad.¹¹⁷

En la ENCCH los estudiantes pueden desarrollar sus habilidades con sus amigos porque el contexto de integración es favorable para tal fin. La ausencia de uniformes en la institución da cabida a diferentes formas de vestir, pero no sólo eso sino también el tipo de música e incluso las preferencias virtuales son una pauta significativa para distinguirse y relacionarse entre sí.

Desde este punto de vista, el Colegio no sólo interviene en el desarrollo del adolescente con las lecciones en el salón de clases en horarios establecidos, sino también al brindar un espacio de convivencia para los alumnos.¹¹⁸ En conformidad con la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson, la adolescencia corresponde con la quinta etapa del ego en donde tiene lugar una crisis que permitirá el desarrollo de una fuerza específica del yo, esta es la identidad.

Para el psicoanalista de origen alemán en la adolescencia se adquieren nuevas destrezas y algunas de éstas se vincularán con la repulsión y el cuestionamiento de sus experiencias anteriores.¹¹⁹ Los individuos crecen al enfrentarse ante nuevas decisiones o puntos de inflexión, en esta etapa de crisis o

¹¹⁵ Olga Sánchez Urrutia, *Propuesta estratégica de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en alumnos del C.C.H. Naucalpan*, p. 93.

¹¹⁶ En el periodo 2014-2017 los alumnos del Estado de México representaron el 54% de la población, *apud.*, J. Salinas, *op. cit.*, p. 19.

¹¹⁷ O. Sánchez, *op. cit.*, p. 93.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 100.

¹¹⁹ Normand Carrey, "The Two Ericksons: Forgotten Concepts and what Constitutes an Appropriate Professional Knowledge Base in Psychiatry", [en línea], pant. 1.

confusión de roles no siempre se refiere al pasado, sino que se alcanza su percepción del presente, metas o planes del futuro.¹²⁰ Esto se explica porque el adolescente está en proceso de cambiar las relaciones familiares por nuevas amistades, es decir, irá cambiando y revisando hábitos de su niñez.

Así que, al descubrir este nuevo escenario escolar, se espera que el alumno encuentre el lugar indicado para liberar sus tensiones emocionales, académicas y sociales. Por otro lado, a esa edad el razonamiento moral según Kohlberg padece importantes cambios debido a las nuevas facultades cognitivas que se van despertando en el individuo.¹²¹ En función de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, cuando los alumnos ingresan de secundaria se encuentran en el estadio preconventional del desarrollo moral. Es decir, son sujetos que realizan juicios morales basados en la obediencia y en relación con el miedo que se tiene hacia la acción del castigo. Además, el sentido del juicio se constituye en función de la posibilidad de seguir la norma sólo para evadir el castigo, sin embargo, no todos los adolescentes superan estas fases al mismo ritmo.

Aunque en su descripción teórica de los estadios morales¹²² Kohlberg deja muy claro que la moral postconvencional “se alcanza por una minoría de adultos y, normalmente sólo después de los veinte años”.¹²³ Uno de los objetivos curriculares del Colegio de Ciencias y Humanidades es tratar de propiciar en la medida de lo posible que los egresados del colegio logren a través de su formación universitaria una adecuada transición hacia este nivel de reflexividad moral. De esta manera se tiene la expectativa de favorecer que los alumnos egresados “atiendan y acepten, en general, las normas de la sociedad, pero que esta aceptación se base en la formulación y aceptación de los principios morales generales que subyacen a estas reglas”¹²⁴

¹²⁰ O. Sánchez, *op. cit.*, p. 94.

¹²¹ *Ibid.*, p. 103.

¹²² Lawrence, Kohlberg. *Psicología del desarrollo moral*, p. 188.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.*

Por ello, el diseño curricular de materias como Ética y axiología tienen el objetivo de favorecer que el estudiante del CCH cuente con los medios y las herramientas que le permitirá desarrollar y madurar su juicio moral. En el colegio, los estudiantes pueden desempeñar diferentes actividades y por lo tanto asumir diferentes roles y funciones en diversos grupos. Este contacto es importante para su desarrollo psicopedagógico, porque para la formación de su identidad deben tomar sus decisiones y percatarse cómo pueden ser decisivas para su vida académica.

Por lo tanto, los alumnos de la institución se preparan en un ambiente adecuado para regular su trayectoria escolar en un espacio que les permitirá reconocer la diversidad en el pensamiento. El CCH tiene un ambiente donde los adolescentes logran conjugar su trayectoria académica escolar en un espacio que les permite reconocer el modo en que generan y evalúan sus juicios morales.

1.2.3 Cómo debe ser la instrucción de la Ética basada en el deseo

La crisis escolar del contexto académico consiste en el poco interés de las autoridades académicas por cumplir o alcanzar los objetivos curriculares, la falta de actualización en los programas de estudio y se presenta como bajos resultados en pruebas internacionales,¹²⁵ las cuales han corroborado que la escuela no alcanza sus objetivos. En el aula se enseña únicamente para la transmisión de la información disponible. El psicoanalista Massimo Recalcati analiza mediante diferentes complejos por lo que ha pasado la escuela desde su creación en la historia, para recuperar la función del docente.¹²⁶

La idea del autor sobre el permanente papel irremplazable del docente que se mantiene a lo largo de la transformación de los modelos de enseñanza es consistente con su propuesta de erotizar el conocimiento. El aspecto central de la

¹²⁵ Banco Mundial, Educación Panorama General, 2022, [en línea], pant. 1.

¹²⁶ M. Recalcati, *en op. cit.*, p. 5.

enseñanza es el estilo, esto es la forma en que el profesional de la enseñanza aborda los contenidos del programa escolar. El maestro no es propietario del saber, sino el que sabe cómo colocar al estudiante en una relación singular con todos los saberes.¹²⁷

La exposición magistral en el aula no consiste en esclarecer una verdad arraigada en los contenidos, sino en fomentar una actividad reflexiva para abordarlos. Esto significa que el profesor realiza una labor de apertura en el sujeto a partir del desplazamiento del conocimiento hacia una dimensión erótica.¹²⁸ Pero cómo despertar el deseo de saber en el educando, sobre todo cuando el aprendizaje se vuelve obligatorio y el concepto de estudio se ha desvanecido por cuestiones hedonistas del contexto, tales como los medios de comunicación y la posibilidad de expresión que estos ofrecen.

Para Recalcati la escuela ha dejado de ser una institución que transmitía la cultura del régimen para convertirse en un órgano de gestión que ha perdido sus fines socioculturales.¹²⁹ Cuando la función social de la escuela se agota en los intereses del mercado le solicitan labores que trascienden su atribución y por lo tanto carece de sentido su desempeño. El autor italiano divide la historia de la escuela en tres complejos: Edipo, Narciso y Telémaco.¹³⁰ La propuesta se desarrolla entre dos polos, primero, el profesor aporta nociones que resultan obligatorias y, por otro lado, indica a los alumnos cómo penetrar filosóficamente en los nuevos conceptos de la disciplina. Además, esta distinción indica que el proceso de desarrollo social hizo que la escuela perdiera sus objetivos. Además, se alcanza a distinguir que la verdadera problemática es el hedonismo que se presenta

¹²⁷ Cislscuolacosenza, “Un’ora di lezione può cambiare la vita Un libro di Massimo Recalcati: L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento (Einaudi, 2014)”, pant. 1.

¹²⁸ M. Recalcati, *en op. cit.*, p. 4.

¹²⁹ *Ibid.*, p. 10.

¹³⁰ La escuela-Edipo representa el poder de la tradición educadora, ya que el padre asume la figura del maestro para afirmar los verdaderos saberes y pensamientos. En cambio, la escuela narciso fomenta el culto al yo, porque sus ideales están alineados con fines empresariales, que esperan como resultado educativo obtener personal capacitado y el complejo Telémaco, reconoce que las generaciones están afectadas debido a su relación con la figura parental. En el mito Telémaco no: “se limita a contemplar su propia imagen, sino que exige que nos liberemos de las pulsiones incestuosas encarnadas por los pretendientes (que han devastado su casa y la de sus padres), con vistas a un nuevo pacto entre generaciones.” (*Ibid.*, p. 26)

socioculturalmente. Una forma de cristalizar este retraimiento es el rechazo hacia la escolarización, como repuesta Recalcati propone erotizar el conocimiento.

La escuela-Narciso ya presenta una atmósfera bastante asequible, sobre todo entre el educador y el educando. Dentro de un ambiente hedonista yace el culto al “Yo”, en este complejo el padre defiende al alumno por encima del docente, es decir que la escuela ha presenciado la cancelación del pacto generacional entre docentes y padres a causa del vínculo entre el propio narcisismo que comparten con sus hijos. La finalidad de esta educación es alinearse con la empresa por lo que persigue el ideal de rendimiento y censura la aplicación crítica del pensamiento.¹³¹

En cambio, se hace hincapié en la adquisición de habilidades, pero al mismo tiempo la figura del profesor pierde identidad. En este enfoque escolar se encuentra una crítica a la sociedad neoliberal contemporánea, pues denuncia el hipererdonismo e hiperactivismo que convierte a la Escuela en una empresa. La obra se desarrolla entre dos polos y se puede deducir lo que sucederá en cada uno, primero, el profesor aporta conceptualizaciones, por otro lado, deberá iniciar a los alumnos en algún contenido nuevo.

En el modelo hedonista, la escuela está perdida y la docencia se ha convertido en una profesión imposible de realizarse en una sociedad donde el concepto mismo de estudio ha desaparecido. ¿Cómo puede hacerse brotar el deseo de saber cuándo el aprendizaje del saber se vuelve obligatorio? Para Recalcati la escuela funge como centinela del erotismo del saber y el maestro cuya función fue una simple guía que prescribe el sentido de la vida, se tiene que volver testimonio del conocimiento.

El milagro de la lección sucede con la sublimación de la función docente, lo cual significa que el adolescente deja de lado el goce de sí mismo, para buscarlo en su tutor como otro, quien puede hacerle la vida más rica y dichosa al reconocer las inconsistencias de la historia y cultura. Para lograr este cometido el profesional

¹³¹ *Ibid.*, p. 21.

educativo tendrá que reconocer el aspecto enseñable de cada contenido que abordará en sus clases. En otras palabras, es apto para abrir mundos a partir del poder erótico de la palabra y de los aspectos que ésta sabe vivificar.¹³²

Por su lado, el alumno debe encontrar goce intelectual al reconocerse de cierta forma ante una historia y una cultura. Esto significa que la escuela es el lugar de resistencia contra el hiperhedonismo contemporáneo, sobre todo al reivindicar el papel del maestro-testimonio que sabe abrir nuevos mundos a través del poder erótico de la palabra y del conocimiento que ésta es capaz de vivificar en el aprendizaje del estudiante.

El objetivo de la función del mentor en la filosofía es que su discípulo se enamore del ejercicio reflexivo requerido que se aplica para despejar algunas dudas. A decir verdad, si no se estimula el deseo por el saber la posibilidad de aprender es nula. Pero ¿de qué manera el aprendiz llegará a sus propios pensamientos bajo la influencia del educador?

No se trata de que éste adquiera la misma visión del mundo, por el contrario, la erótica de la enseñanza que sustenta Recalcati concibe que este amor corresponde a una carencia que atrae y causa el deseo de conocer. La función del instructor pedagógico ya no es facilitar los argumentos principales de la lección sino todo lo contrario, es introducir un grado de dificultad en el curso de esta partiendo de la experiencia del aprendiz. En otras palabras, se trata de generar el proceso educativo a través de la presentación al alumno de dilemas, la puesta o presentación de problemas, la integración de la duda como punto inicial de una reflexión, la exposición de disyuntivas.

La educación bajo esta perspectiva busca generar y propiciar la construcción del conocimiento con el alumno a través de la presentación de filosofemas, es decir; la construcción de conocimiento a través de la reflexión filosófica. Por ejemplo: para el caso de la presente investigación la apertura al aprendizaje sobre el desarrollo de

¹³² *Ibid.*, p. 28.

juicios morales se puede realizar mediante la presentación de los dilemas propuestos por Kohlberg (dilemas morales hipotéticos), como el dilema de Heinz en el que una mujer que padece un tipo de enfermedad terminal está a punto de morir y es necesario tomar una serie de decisiones morales controversiales (como robar) para poner al alumno en una posición de reflexión crítica de sus valores.

Se pretende así, que el alumno dirija su deseo hacia la experiencia de conocer a través de un acto de asombro que implica de manera directa, la realidad social en su experiencia particular en dicha realidad y, su deseo ontológico o necesidad natural por superar la carencia y el vacío a través de la posesión de un objeto identidad con *alteridad*.

Entonces, educar no quiere decir llenar el cerebro y la memoria de archivos. Por el contrario, educar es apertura del saber con la posibilidad de hacer experiencia de la vida como vivencia ilimitada.¹³³ Según las circunstancias institucionales este Colegio se distingue por un plan de estudios donde se abordan los conceptos de la Ética mediante dilemas morales de las distintas asignaturas que se imparten. Razón por lo cual los dilemas morales se deberán experimentar como vivencias educativas y resultar significativos en este periodo educativo final.

Esto es consistente con las cualidades del adolescente porque al establecer nuevos compromisos con sus compañeros dentro del ámbito académico los aprendizajes serán más significativos. La palabra dentro de las clases de Filosofía en la ENCCH se sostiene en la satisfacción del deseo porque su realización se convierte en realidad. Si bien no necesariamente se erotiza el conocimiento, sí se cuentan con las condiciones para realizarlo por la disposición de las materias y por la situación de trabajo durante clases.

Para finalizar, se puede indicar la pertinencia de una lección de axiología en la adolescencia, ya que es factible institucionalmente y con las cualidades de la población a esa edad. De acuerdo con el programa esta clase se puede introducir

¹³³ *Ibid.*, p. 43.

en cada momento del curso y desde el enfoque psicoanalista del adolescente, a esta edad se cuestionan los principios morales con los que han sido formados en su niñez.

En el siguiente capítulo especificamos el enfoque filosófico y el tema que se abordará mediante el mismo con el objetivo de que sus contenidos resulten significativos a los adolescentes de la ENCCH. Esta postura es compatible con la reflexión crítica que se manifiesta a esta edad, porque cuestiona los discursos sociales y políticos que seguramente también interceden en el deseo del estudiantado. Esto implica rastrear, desde la misma disciplina a enseñar los rasgos que permitirán al adolescente acercarse críticamente a su concepción de los valores interrogando los principios que dan fundamento a las relaciones sociales.

A continuación, se desarrollan y toman en cuenta elementos teórico-filosóficos presentes en el pensamiento de Theodor Adorno, para propiciar en los alumnos un proceso reflexivo acerca de conceptos fundamentales como: la razón, la racionalidad instrumentada o la verdad instrumentada, en favor de cuestionar el modo en que se construyen, reproducen y permean, en el colectivo imaginario, los discursos ideológicos y el modo en que se otorga valor a cada uno de ellos.

Capítulo 2: Enseñanza de la filosofía en la teoría crítica

2.1 Contenido temático para una lección de filosofía en la ENCCH

En el siguiente apartado explicamos lo que entenderemos como enseñanza de la filosofía y el contenido que se va a abordar para tal fin. Primero explicamos qué es la educación desde el enfoque filosófico de Theodor Adorno para describir los puntos elementales que deben presentar las clases de la materia.¹³⁴ La postura pedagógica de este autor es la base para comprender el sentido que adquiere la lección de axiología en la instrucción filosófica.

El propósito de la lección de axiología que se impartió en la ENCCH fue analizar los fundamentos de los valores desde Frondizi con la intención de identificar a esta distinción dentro de los alcances del pensamiento crítico a fin de conseguir un acercamiento a la consecución de *consciencia cabal* desde el pensamiento de Adorno. Así que, al explicar en qué consiste este concepto de educación se tiene que estipular un ejemplo particular en donde vislumbrar las inconsistencias tangibles de la racionalidad instrumental por lo que se propone el valor de la justicia.

En una plática con Hellmut Becker,¹³⁵ Adorno define la formación educativa en oposición al concepto de modelo guía que se desempeña con base racional e instrumental. Para el pensador de la *teoría crítica* el dominio racional progresivo desvanece al elemento humanista que da sentido a la actividad educativa. El concepto de modelo guía se entiende como un precepto racional impuesto desde fuera el cual se opone a “la idea de un ser autónomo, emancipado, tal como Kant la

¹³⁴ Filósofo alemán (1903-1969) fue uno de los principales representantes de la Escuela de Frankfurt con los filósofos Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin todos fueron pensadores alemanes que buscaban superar las fallas del marxismo oficial por lo que recurren a nuevas fuentes de la dialéctica y las aportaciones del psicoanálisis de Freud (Theodor Adorno, *Sobre la metacrítica del conocimiento*, p. III).

¹³⁵ El 16 de julio de 1969 Adorno se presentó en la radio de Frankfurt y conversó con H. Becker quien desempeñaba el puesto de Director del Instituto para la Investigación en Educación de Berlín y esta charla se denominó “Educación para la emancipación”, Theodor Adorno, “Prologo” en *Educación para la Emancipación Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, p. 18.

formuló [...] en la exigencia, para la humanidad, de liberarse de una minoría de edad de la que es ella misma culpable”.¹³⁶

Para Adorno enseñar no es formación de personas desde un modelo lineal, ni tampoco consiste en transmitirles un conocimiento que involucre preceptos o ideologías ajenas a la realidad del estudiantado. En palabras del filósofo de Frankfurt los elementos pedagógicos que establece la instrucción del modelo guía son: “vínculos que hundan sus raíces en una misma capa lingüística y de pensamiento o de no pensamiento”.¹³⁷ La instrucción pedagógica del modelo guía es incompatible con la idea de un individuo autónomo y emancipado, esto se debe a que únicamente acerca al educando los contenidos y procedimientos que debe conocer y dominar, pero no reflexionan sobre el sentido de estos principios teóricos.

Cuando el propósito de la educación únicamente es formar colaboradores capacitados para las empresas, el rendimiento y la competitividad adquieren mayor peso académico durante la preparación del estudiante. En Recalcatti este fenómeno se define con el complejo de la escuela Narciso¹³⁸. Por otro lado la propuesta pedagógica de Adorno radica en la consecución de *consciencia cabal*, en *Educación, ¿para qué?* Indica:

Lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una consciencia cabal. [...] su idea viene, además, políticamente exigida, por así decirlo. Lo que significa que, para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados.¹³⁹

Esto significa que educar va de la mano con una aplicación política, según lo anterior la *consciencia cabal* es una pieza fundamental tanto para la educación como para constituir una sociedad más democrática. Además, indica que en el

¹³⁶ T. Adorno, “Educación ¿para qué?”, en *op. cit.*, p. 95

¹³⁷ *Ídem.*

¹³⁸ M. Recalcatti, *en op. cit.*, p. 20.

¹³⁹ T. Adorno, “Educación ¿para qué?”, en *op. cit.*, p. 95

proceso de formación el alumno no abordaría conocimiento muerto o cosificado, sino que trabajará en conformidad con el concepto de *consciencia cabal* al estudiar con profundidad los eventos que se consideran cotidianos y habituales en las relaciones sociales. Es decir, esta consciencia como actitud filosófica tiene que interpretar la pregunta por el sentido.

En otro texto Adorno asigna a la filosofía una labor interpretativa, ahí menciona que su función es descifrar incógnitas mediante el acto de “iluminar como un relámpago la figura del enigma y hacerla emerger.”¹⁴⁰ Entonces, la actividad académica forma parte de la emancipación como concienciación racional por lo que requiere examinar la realidad y develar las inconsistencias en la organización del mundo.

La instrucción en la materia tiene que develar la irracionalidad de las ideologías sobre todo cuando ejercen dominio alienante sobre la sociedad a nivel interpersonal. Para lograr este objetivo en adolescentes, se pueden analizar los sistemas sociales, así como explicar sus fallas, aunque resultaría más efectivo abordar los efectos de estas complicaciones desde su vida diaria. La propuesta de Adorno plantea la posibilidad de que el aprendizaje emancipador fomente la crítica en lugar de la adaptación¹⁴¹ y la enseñanza retomará la ideología para cuestionar su veracidad.

La teoría crítica en la enseñanza busca increpar a las ideologías y con esta postura mostrar que las ideas y conocimientos aportan motivos que justifican y legitiman las acciones sociales.¹⁴² . La ideología está en cualquier práctica social, como en la ciencia, la música, la educación, pero la discusión se enfoca en las ideologías anti-humanistas, antidemocráticas e instrumentales como el nacionalismo. Estas formas de pensamiento se tienen que contrarrestar mediante una ideología democrática: “en donde todo desarrollo ya sea económico, político, científico, académico sea mirado antropológicamente, es decir, teniendo al hombre

¹⁴⁰ T. Adorno, *Actualidad de la filosofía*, en *op. cit.*, p. 89.

¹⁴¹ *Ídem.*

¹⁴² T. Adorno, “Educación ¿para qué?”, en *op. cit.*, p. 90.

como fin.”¹⁴³ En conformidad con Adorno esta conversión comienza con el desarrollo de una consciencia crítica.

En sentido crítico las prácticas educativas no pretenden reproducir las condiciones sociales mediante moldes, porque de esta forma sólo transformarían la mentalidad del estudiante para hacerlo más competente en el espacio laboral. Cuando esta postura pedagógica no define la emancipación como liberación de un sistema de organización social, la instrucción se puede volver un modelo guía para la adaptación. Por lo tanto, el planteamiento de liberación que se recupera en clase tiene que asumir esta visión: “en el orden del pensamiento y en el de la práctica educativa”.¹⁴⁴

Además, la emancipación como meta de la *consciencia cabal* deberá considerar dos dificultades a fin de evitar que como postura pedagógica se convierta en ideología. La primera es que la organización del mundo se ha transformado en su propia ideología y ejerce presión sobre el proceso formativo de los individuos. Por ejemplo, las empresas requieren trabajadores mejor capacitados por lo que las instituciones educativas fomentan el desarrollo de competencias para volver a los individuos más productivos. Esto significa que, el concepto de emancipación defiende que la consciencia se puede confundir ante lo que ofrece la organización social. El segundo problema ubica la emancipación como concienciación racional, entendida como un examen de la realidad y que por lo tanto puede detenerse en una adaptación hacia las condiciones imperantes.

Adorno identifica que la *consciencia cabal*, en tanto análisis crítico, puede deparar en una adaptación ante las condiciones sociales, por lo que esta educación sería ideológica. No obstante, este enfoque pedagógico tiene el propósito de preparar estudiantes para: “orientarse cabalmente en el mundo”¹⁴⁵ y por tal motivo hace saber al estudiante de la filosofía los efectos de la pérdida de individualidad en un conformismo uniformador.

¹⁴³ Wisberto Navarro, “Teoría crítica de la educación”, p. 79-80.

¹⁴⁴ *Ibid.*, p. 96.

¹⁴⁵ *Ídem.*

El objetivo de una reflexión crítica no es preparar a los sujetos para adaptarse a las condiciones que prevalecen socialmente, porque en esta medida la formación como *consciencia cabal* sería un dispositivo ideológico. El movimiento final de la crítica a la racionalidad no es la adaptación a las condiciones, sino que el alumno cuente con la capacidad de poner en juicio a cualquier sistema de conceptos. Este dispositivo reflexivo se inculcará como contenido por lo que el docente debe ubicar el aspecto práctico a fin de ejercitar la habilidad de preguntar en sus educandos.

Theodor Adorno defiende que “el concepto de educación para la consciencia y la racionalidad apunta a un combate en dos frentes”¹⁴⁶ Es decir que para rescatar esta postura educativa de algún modelo guía la *consciencia cabal* debe abordar la organización del mundo como ideología y a la racionalidad como un proceso de adaptación. En nuestra secuencia se atenderán ambas dificultades, pero desde las vivencias más concretas del estudiante.

La enseñanza no tiene razones para reproducir las condiciones sociales imperantes, por el contrario, la teoría crítica busca atender las inquietudes y dificultades que se encuentran en la sociedad. De acuerdo con Honneth el concepto de la razón es socialmente activo y por esta razón los proyectos de la Teoría Crítica parten de: “la idea de que un proceso histórico de formación ha sido distorsionado por la situación social de una manera que sólo puede corregirse en la práctica.”¹⁴⁷ Si las ideologías justifican a la mayoría de las prácticas sociales, los estudiantes estarán más familiarizados y se facilitaría contrastar con nociones y conceptos de las teorías filosóficas. El educador debe hacer que el educando cuestione con fundamentos los argumentos presentes en las acciones que desempeñan habitualmente.

Así pues, el material de trabajo para la enseñanza de filosofía se constituye a partir de la percepción de los efectos de la ideología instrumental, los cuales se pueden localizar en las diferentes interacciones sociales. En Adorno el ejercicio

¹⁴⁶ *Ibíd.*, p. 96.

¹⁴⁷ Axel Honneth, *Patologías de la razón: historia y actualidad de la Teoría Crítica*, p. 29.

crítico resulta del contraste entre la situación real y las mismas ideologías que legitiman socialmente. Es decir que el examen de la cotidianidad involucra un ejercicio comparativo a fin de evidenciar las deficiencias de ciertos discursos ideológicos, ya que, “la racionalidad es siempre también, y esencialmente, examen de la realidad”.¹⁴⁸

Por ejemplo, Adorno en su texto *Educación ¿para qué?*¹⁴⁹ considera necesario comparar la organización del mundo circundante con el modo en que la ideología dominante genera una visión sobre la adaptación a dichos paradigmas y modelos. Tal es el caso de valorar si existe una concordancia real entre paradigmas o modelos guía de pensamiento como el *sueño americano* en contraste con las políticas migratorias de los Estados Unidos de América. Del mismo modo, se podría poner en tela de juicio cómo según un modelo específico de racionalidad o ideología (seguridad nacional), torturar es un acto racional y dicho acto puede ser llamado acto o acción de inteligencia, es decir, acto para la obtención de información y no un acto de trasgresión de derechos fundamentales. Como se puede observar, a Adorno le preocupa cómo a partir de un modelo o guía específico de ideología se construye un modelo determinado de verdad instrumental que a final de cuentas sirve como modelo de racionalización de pensamientos y comportamientos.

Para Adorno la función y finalidad de la enseñanza de la filosofía consiste en analizar las reglas internas con las que funciona la razón instrumental, es decir se deberá enfocar en los conceptos que organizan la vida social y en los efectos que producen diariamente en la vida a nivel personal. Esto con el fin de despertar en los alumnos el juicio crítico; capaz de transformar la percepción de su contexto desde dentro del mismo.

Esto no implica un ejercicio de educación como adoctrinamiento externo, por el contrario, se trata de favorecer un sentido de autonomía de pensamiento capaz de advertir cómo la reproducción de las ideologías es parte del proceso racional

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 96.

¹⁴⁹ *Ídem.*

mediante el cual aspectos básicos y naturales en el hombre, como las pulsiones o deseos, son sometidos a lo que desde el poder hegemónico se determina como razonable.

2.1.1 Educación y racionalidad instrumental

La racionalidad instrumental se refiere al empleo de la razón en las actividades que dan prioridad al uso de instrumentos para lograr objetivos operativos, sin meditar las consecuencias.¹⁵⁰ Para Max Horkheimer este concepto reduce el contenido de la razón al marco de uno solo principio: “lo particular viene a ocupar el sitio de lo general. [...] Al abandonar su autonomía, la razón se ha convertido en instrumento.”¹⁵¹ Esto significa que se comprende como un ente regulador de las relaciones entre individuos y hacia el medio natural, por consiguiente esta fuerza controla las ideas y las cosas en las que tendríamos que dedicar nuestra vida.¹⁵²

Por otro lado, Marcuse indica que bajo esta condición se encuentra una operación del entendimiento donde la razón funciona necesariamente como medio utilitario en sentido práctico. Así que el problema consiste en que el dispositivo lógico operativo se ha impuesto en todas las esferas de la producción humana sin meditar las posibles consecuencias.¹⁵³ Para ambos autores la causa del estado negativo de la sociedad es resultado de un déficit de razón social, entre las condiciones patológicas y el proceso histórico de realización social. “todo intento de reactivar la tradición de la Teoría Crítica para el presente debe comenzar con el intento de actualizar este acoplamiento conceptual, fundado en una idea ética cuyas raíces se pueden encontrar en la filosofía de Hegel.”¹⁵⁴

¹⁵⁰ María Alejandra Díaz Rodríguez & Anahí Yraida Pérez Lucho, *La racionalidad instrumental como mecanismo de toma de decisiones en la empresa*, p. 7.

¹⁵¹ Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*, p. 80.

¹⁵² *Ibid.*, p. 71.

¹⁵³ Jhonathan Esneider Villegas Betancourth, “Unidimensionalidad y razón instrumental: la lógica de la totalización”, p.9.

¹⁵⁴ A. Honneth, *en op. cit.*, p. 31.

Ya se había mencionado que la organización de la sociedad así como de la economía y la ciencia instrumentalizada se ha convertido en su propia ideología.¹⁵⁵ Ante esta situación la teoría crítica ha procurado distanciarse de los hechos del mundo y del sentido común para develar las contradicciones que presentan los actos concretos respecto al modelo de sociedad racionalmente organizada. Esto implica cuestionar los mismos principios que dan sentido al estatus normal, desde esta negatividad la teoría crítica propone modificar “las relaciones materiales que condicionan la existencia humana.”¹⁵⁶

La teoría crítica evalúa la razón instrumental, para esto analizará el contexto a fin de señalar contradicciones que pasan desapercibidas en el modelo de sociedad, bajo esta postura se encuentra una gran preocupación respecto el destino del hombre. Sobre todo porque se ha puesto en duda el grado de efectividad que la “organización racional social” otorga al encaminar al individuo a su felicidad y pueda localizar dentro de esta estructura organizacional las condiciones para su emancipación.¹⁵⁷ En el panorama real esta situación no es para nada alentadora, puesto que el desarrollo del individuo para las relaciones en sociedad y el desempeño de su libertad “dependen de la medida en que su trabajo satisface una necesidad social. Todos los hombres son libres, pero los mecanismos del proceso de trabajo gobiernan esta libertad.”¹⁵⁸ Entonces, el proceso de trabajo es necesario para distinguir cómo se realiza la razón y la libertad, en este mismos los sujetos inevitablemente tienen que familiarizarse con la dominación de la razón con fines operativos.

Adorno y Horkheimer en su obra *Dialéctica de la Ilustración* señalan: “La Ilustración es totalitaria”¹⁵⁹ esto significa que reconoce lo que se reduce a la unidad, tiende a establecer sistemas para derivar sus explicaciones. La razón en cuanto instrumento universal se aplicó para comprender las leyes naturales a través de las

¹⁵⁵ T. Adorno, “Educación ¿para qué?”, *en op. cit.*, p. 89.

¹⁵⁶ J. Villegas, *en op. cit.*, p. 2.

¹⁵⁷ *Ídem.*

¹⁵⁸ Herbert Marcuse, *Razón y revolución*, p. 261.

¹⁵⁹ Max Horkheimer & Theodor W. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, p. 62.

matemáticas y las ciencias exactas con esto se logró el dominio de la naturaleza para para prevenir los desastres sociales como las guerras. Sin embargo, al convertirse en un simple “órgano de fines”¹⁶⁰ su desempeño se orienta hacia una función calculadora de la producción material.

Herbert Marcuse, el autor del *Hombre unidimensional* identifica la libertad de consumo como el valor central para la sociedad porque en esta dimensión se ejerce la dominación irracional que es aceptable por la mayoría de los individuos.¹⁶¹ La sociedad contemporánea oculta a los sujetos sus propios intereses y posibilidades de realización, esto significa que las relaciones materiales condicionan la vida humana. Para Horkheimer la sociedad está irracionalmente organizada porque la totalidad de la vida únicamente considera uno de los elementos de la razón, el instrumental:

Originariamente la constitución política se concebía como expresión de principios concretos fundados en la razón objetiva; las ideas de justicia, igualdad, felicidad, democracia propiedad, todas ellas debían estar en concordancia con la razón, debían emanar de la razón. Más tarde el contenido de la razón se ve voluntariamente reducido al contorno de sólo una parte de ese contenido, al marco de uno solo de sus principios; lo particular viene a ocupar el sitio de lo general. [...] Al abandonar su autonomía, la razón se ha convertido en instrumento.¹⁶²

Entonces, la felicidad como realización del sujeto únicamente se lograría al modificar el modo concreto de existencia en sociedad, la propuesta de Horkheimer es que los individuos deben cambiar las relaciones de poder dentro de la misma. A nuestro parecer esto se lograría desde la educación, sobre todo en la EMS debido a la situación psicopedagógica del estudiante. El modelo de sociedad se configura en los sistemas sociopolíticos modernos establecidos y el estudiante a esa edad comienza a familiarizarse con los procesos que éstos implican. En ese sentido, el afán de la teoría crítica es seguir el rastro de la racionalidad instrumental, esto significa ir descifrando los discursos que sostienen las prácticas cotidianas.

¹⁶⁰ *Ibid.*, p. 83.

¹⁶¹ W. Navarro, *en op. cit.*, p. 77.

¹⁶² M. Horkheimer, p. 80.

Marcuse en su obra *Razón y revolución* señala que el idealismo alemán plantearía la respuesta teórica acerca de la Revolución francesa, así que la filosofía de Hegel y del resto de pensadores de esta escuela enfocarían su posicionamiento en respuesta a la tarea de Francia de: “reorganizar el Estado y la sociedad sobre una base racional, de modo que las instituciones sociales y políticas concordaran con la libertad y el interés del individuo.”¹⁶³

Esto significa que la concepción de un orden racional del mundo se configura mediante las aportaciones de Hegel a la filosofía, sobre todo porque pretende vincular al hombre con su espíritu y someter la realidad a las normas de la razón: “El hombre se ha propuesto organizar la realidad de acuerdo con las exigencias de su libre pensamiento racional, en lugar de acomodar simplemente su pensamiento al orden existente y a los valores dominantes.”¹⁶⁴

El libre pensamiento racional entendido como cálculo instrumental se encarga del dominio de la realidad, así que lo justo, lo verdadero y lo bueno se realizan en la “organización real de su vida individual y social.”¹⁶⁵ No obstante, los individuos que integran la sociedad poseen diversas opiniones y afirma Marcuse que de esta disparidad no puede surgir un principio que orienta la organización común de la vida. Para este filósofo contemporáneo Hegel vincula las ideas progresistas de la Revolución francesa con las corrientes de la discusión filosófica en ese sentido, “La filosofía de Hegel es, [...] un sistema que clasifica todos los dominios del ser bajo la omnicompreensiva idea de razón. Tanto el mundo orgánico como el inorgánico, tanto la naturaleza como la sociedad, son puestos aquí bajo el imperio del espíritu.”¹⁶⁶

El origen de la razón instrumental se encuentra bajo lo que Hegel denomina pensamiento especulativo que es la primera exposición del método dialéctico.¹⁶⁷ Esta razón no es la fuerza objetiva que volvería en progreso las condiciones de vida,

¹⁶³ H. Marcuse, *en op. cit.*, p. 9.

¹⁶⁴ *Ibid.*, p. 12.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 13.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 29.

¹⁶⁷ *Ibid.*, p. 51.

dado que su uso no se muestra inmediatamente en la práctica, sino sólo en el cálculo y en la previsión. Es decir, que la propia razón tiene un semblante dialéctico porque puede ser fundamento e instrumento para legitimar atrocidades o bien para emancipar. En el pensamiento de Marcuse la labor de la filosofía es el análisis crítico del mundo y de las relaciones que prevalecen social y culturalmente, sobre todo cuando su planteamiento se avala de la racionalidad instrumental. Del mismo modo, la enseñanza como consecución de consciencia cabal reconoce la cualidad crítica del raciocinio para analizar el sinsentido.

Desde el pensamiento de Marcuse y Adorno las lecciones de filosofía tienen que llevar a los estudiantes a desconfiar de la de aquello que se da por sentado como verdadero o, por costumbre, consenso o por imposición desde un poder hegemónico. Así mismo, se debe propiciar en la duda hacia los discursos racionales. De esta manera, el conocimiento conceptual bajo la lupa de un análisis crítico debe servir como herramienta de valoración del sentido de nuestras acciones en la vida práctica y la legitimidad de los discursos o ideologías que sustentan o justifican nuestro comportamiento en la vida cotidiana.

Los hechos sociales están en constante cambio ahí se encontrarán motivos que impulsarán al alumno para cuestionar la legitimidad de los discursos sociopolíticos. Cuando el propósito de la instrucción académica es transmitir ideales extraídos de la racionalidad instrumental, entonces el esfuerzo intelectual docente únicamente reproduce la misma instrucción a fin de capacitar alumnos como candidatos para una adecuada operación funcional laboral, así como en el mismo ámbito académico.

En el enfoque de la teoría crítica sucede algo similar entre justicia y la educación. La ley no es la justicia, debido a que la norma es reflejo de las condiciones materiales y de los acuerdos que se logran en sociedad, sin embargo, encuentra una aplicación instrumental para evitar que las clases en desventaja empleen la fuerza y recuperen los derechos que les corresponde.¹⁶⁸ En esta

¹⁶⁸ Alejandra Zuleta & Anívar Chaves, “La educación bajo el lente de la teoría crítica”, p. 52.

interpretación la educación en filosofía no tiene como meta alcanzar la felicidad ni mucho menos diseñar una nueva sociedad. Por el contrario, se tiene la pretensión de formar individuos que ejercen de manera autónoma un análisis crítico de la realidad, en otras palabras, que ejercen su libertad de pensamiento al margen de los discursos que delimitan, restringen y dictan desde el poder aquello que debe ser considerado como lo racional, lo normal, lo correcto, lo verdadero. Esto es, formar individuos emancipados de las condiciones axiológicas de la razón dictadas desde el poder.

Los sujetos educativos deben ser capaces de evaluar si las relaciones sociales y por ende sus consecuencias se acercan a una racionalidad instrumental.¹⁶⁹ Educar no sólo es impartir contenidos sino también se tiene que enseñar a ejercitar el proceso intelectual desde un análisis conceptual. La emancipación es un proceso y comienza con el desarrollo de una consciencia crítica de las condiciones sociales que alcanzan a los que padecen bajo sus efectos.¹⁷⁰

En cuanto al adecuado proceso educativo que incentiva y despierta las condiciones de reflexividad y sentido crítico en los alumnos, este proceso consiste en hacer que el alumno, a través de un deseo real o un interés genuino, enfoque su atención en el ejercicio crítico, el cual descubre la irracionalidad dentro de la concepción racional del mundo. Ello implica, observar de manera persistente como en cada tarea, acción e interacción cotidiana del ámbito social existen intenciones que a modo de ideología justifican y sostienen la pertinencia racional de las propias acciones al interior de un grupo social, una comunidad o un sector social.

Por un lado, se tiene que especificar que hay una dialéctica en el uso de la razón instrumental, la cual concede el progreso material con el desarrollo y por otro lado, aporta las condiciones para la emancipación humana. Los distintos niveles de producción social buscaron fundamentar el orden racional del mundo y de sus fenómenos bajo leyes objetivas, lógicas y medibles. Luego, el discurso del progreso

¹⁶⁹ W. Navarro, *en op. cit.*, *ídem*.

¹⁷⁰ *Ibíd.*, p. 80.

material recupera este control como fundamento para asegurar el dominio constante de la naturaleza.

En apariencia, la racionalidad instrumental como instrumento de autoridad epistémica sólo guarda interés en los procesos de dominación de la técnica y la tecnología para satisfacer las necesidades por medio de la abundancia material.¹⁷¹ La razón entra en una reversión dialéctica de dominio, dado que el individuo se vuelve “en herramienta precisamente de esa naturaleza a la que subyuga”¹⁷² Esta forma de pensar conlleva a una mejor en la organización social, pero también arrastra diferentes dificultades. Como por ejemplo inducir a los avances del industrialismo como un proceso de adaptación para el sujeto autónomo, esto delimita su libertad en la conservación del sistema.

Para nuestra lección es necesario utilizar una actividad didáctica que inmiscuya el uso autónomo de la inteligencia a fin de mostrar el sinsentido dentro de la organización racional del mundo. En otras palabras, nuestro propósito es dar a conocer y poner en marcha la capacidad del adolescente para pensar la realidad fuera de los límites que impone la racionalidad cotidiana. Esto para que por medio de la subjetividad y el entendimiento se lleve cabo el juicio de los ideales universales y de valores culturales.¹⁷³

Tanto la descripción del sujeto que demanda derechos con la actualización del modelo de sociedad, como la falta de relación entre el progreso material con el de la humanidad son dos dificultades que se pueden abordar en las lecciones de filosofía en la ENCCH. Para tal fin se recuperan las posturas del alumno, sobre todo de sus experiencias cotidianas, cuya prominencia en la adolescencia se encuentra refleja en su acercamiento a los efectos plausibles de esta configuración de los discursos y sus valores que residen en la sociedad y la política.

¹⁷¹ J. Villegas, *en op. cit.*, p. 7.

¹⁷² M. Horkheimer, *en op. cit.*, p. 141.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 8.

2.2 ¿Qué es lo que se va a enseñar para la consecución de *consciencia cabal*?

Cerletti dice que es imposible enseñar temas de filosofía sin considerar la relación entre los contenidos y las forma en que se va a impartir estos saberes.¹⁷⁴ La clase de filosofía es una construcción subjetiva y sus elementos base son objetivos, por lo que el mejor profesor de filosofía tendría que rehacer continuamente de forma creativa y activa esta construcción.¹⁷⁵ Para este académico enseñar filosofía requiere de una estrategia didáctica que unifique contenido y forma.

La cuestión es cómo enseñar temas de ética articulando de la mejor manera contenido con forma, es decir, ¿qué contenido dar en las clases de filosofía para que se consiga *consciencia cabal* y bajo qué método presentarlo al estudiante? El tema de la justicia es muy cercano a la educación en el contexto al que nos enfocamos. La adolescencia es una etapa que se caracteriza por la búsqueda de respuestas, más por el hecho de vivir en México porque al igual que en otras partes del mundo “la injusticia es primera tanto históricamente como lógicamente.”¹⁷⁶

Ahora bien, Reyes Mate identifica dos planteamientos contemporáneos sobre justicia: la que proviene de un consenso racional y la que se experimenta mediante su ausencia, esto es desde la injusticia. En el primer caso se parte de principios universales para realizar en una sociedad, surge en el Occidente después de la Segunda Guerra Mundial en sociedades desarrolladas ahí es donde la justicia da sentido a la política, también se trata de un procedimiento al diseñar reglas aceptables en sociedad adecuando los criterios para lo justo e injusto.¹⁷⁷

Esta situación es diferente en las sociedades donde la democracia no se ha asentado y la población está excluida de los beneficios económicos a causa de la

¹⁷⁴ Alejandro Cerletti, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, p. 9.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 10.

¹⁷⁶ Reyes Mate, *Tratado de la injusticia*, p. 26.

¹⁷⁷ R. Mate, “Aut lex, aut vis valet”, p. 57.

marginación política. Los países hispanoparlantes tienen un origen en el mestizaje porque la imposición del lenguaje y religión dio lugar a un proyecto de aculturación que reprodujo el modelo de civilización europeo.¹⁷⁸

La comunidad de hablantes desconocerá la distinción entre lo justo e injusto a través de su concepto abstracto. R. Mate señala que la justicia general como virtud ha desaparecido, ya que este concepto se relacionó con la realización de un elemento en la naturaleza humana. Actualmente la justicia se entiende como fundamento moral de la política, es decir que no se puede justificar moralmente ninguna política que no tenga fundamento en la justicia.¹⁷⁹

La formación de los Estados en Europa resulta de una racionalización interna, en cambio, en nuestro país fue producto de la instrumentación de mecanismos de la Modernidad como “continuación de la colonización”.¹⁸⁰ En ese sentido, la nación se configura como demanda de libertad en la transición entre Colonia e Independencia que también fue a través de modelos europeos. Así que la idea de justicia no corresponde con la pluralidad, porque entre muchos otros rezagos, prevalecen grupos étnicos que no se han reconocido por parte de esta racionalidad interna¹⁸¹

Introducir como ejemplo el conflicto de Auschwitz permite entender el sentido negativo de la racionalidad instrumental cuando pretende unificar la ciencia mediante este instrumento. El holocausto se incorpora históricamente como un evento injusto cuyo fundamento, al igual que las conquistas en América es el manejo de la razón con fines instrumentales. El mito de la razón conduce a la idea de una organización social, religiosa y económica que opera razonadamente.

Auschwitz está relacionado con la concepción del valor de justicia que se presenta en México debido a que el Holocausto sólo encuentra justificación sobre un acto injusto que redujo a víctimas a los habitantes de la región, al igual que la

¹⁷⁸ Mauricio Pilatowsky, *La filosofía después de Auschwitz en Latinoamérica*, p. 294.

¹⁷⁹ R. Mate, “La memoria principio de la justicia”, p. 102.

¹⁸⁰ M. Pilatowsky, *en op cit.* p. 300.

¹⁸¹ *Ídem.*

Conquista en este país. Así que la percepción de justicia se entiende como respuesta ante la injusticia que representa este acontecimiento concreto.

Para cuestionar el valor de justicia que se encuentra en las acciones sociales se tiene que atender a los pequeños actos, dentro de los cuales se puede identificar que el proyecto Estado Nación del país se configura a partir de un evento injusto y no por la que la idea de justicia como un consenso racional. Con este planteamiento al estudiante interpelará su realidad, desde las injusticias inmediatas, al cuestionarse sobre el significado de las injusticias de nuestros antepasados para el desarrollo de la vida cotidiana.

Como se ha explicado, la enseñanza de la Ética desde la teoría crítica consiste en la confrontación entre las ideas filosóficas y el pensamiento inmediato, más específico en las experiencias concretas del estudiante. Para dar clases de justicia mediante la interpelación a la realidad se puede recurrir al sinsentido en la organización de la vida, es decir dejar en claro que la justicia más que una virtud se ha considera un valor imprescindible en la política.

Esto significa que la justicia ya no se considera una virtud, entendida como disposición habitual para hacer el bien, sino que ahora es una práctica cuyo proceso exige la presencia de este valor. La justicia es un valor que debe contener toda política, lo cual indica que no toda gestión Estatal es justa y que por lo tanto, existen omisiones a este derecho jurídico. Para remarcar esta disposición vale la pena preguntarse sobre si todos los procesos legales poseen una resolución justa.

2.2.1 ¿La clase de filosofía conduce a una reflexión sobre justicia?

Para Adorno la filosofía se distingue de la ciencia porque cada una les da un tratamiento diferente a sus hallazgos, esta última los aprecia como explicaciones fundamentales, “mientras que la filosofía en cuanto localiza alguna pista o concepto

considera que se encuentra ante un signo que debe por obligación descifrar”.¹⁸² Esto significa que la posibilidad de la filosofía depende del entretejido histórico de preguntas y respuestas.¹⁸³

En esto consiste la historia del pensamiento filosófico, en resaltar dichos entrecruzamientos: “el ideal de la ciencia es la investigación, el de la filosofía, la interpretación.”¹⁸⁴ La búsqueda de la verdad acepta la interpretación porque reflexiona sobre estos cuestionamientos. Para nuestra propuesta, la enseñanza de filosofía y con ello la consecución de una *consciencia cabal* encuentra su cauce al interpretar la pregunta por el sentido de la justicia.

No es una tarea sencilla, dado que esta concepción de la enseñanza no asume que la respuesta se encuentre en un texto, sino que se deberá recabar en lo que aparece en las experiencias de los alumnos como valor. En años recientes se ha corroborado mediante investigaciones multidisciplinarias y encuestas que el cambio de valores es un fenómeno latente.¹⁸⁵ En nuestro país y en el resto del mundo se ha experimentado el cambio de los valores como un tema digno de reflexión y es que han surgido múltiples problemas sociales debido a la ausencia de estos principios.

Un reciente estudio señala que durante los últimos treinta y cinco años el concepto de valor viró desde una perspectiva tradicionalista en donde los mexicanos eran más solidarios y asumían su funcionalidad hacia los demás. Un nuevo enfoque estadístico indica que la población está dispuesta a dejar de lado al otro e incluso a utilizarle a fin de conseguir sus propios fines.¹⁸⁶

De acuerdo con lo anterior, en México los habitantes se encuentran ante dilemas y consecuencias de problemas emparejados con la modernidad, pues en la sociedad industrial la orientación de valores enfoca lo meritorio hacia el consumo.¹⁸⁷

¹⁸² T. Adorno, *Actualidad de la filosofía*, en *op. cit.*, p. 82.

¹⁸³ *Ibid.* p. 83.

¹⁸⁴ *Ídem.*

¹⁸⁵ Rafael López, “No hay pérdida sino cambio de valores”, [en línea], pant. 1.

¹⁸⁶ Abitia Alduncin, Valores de los mexicanos, [en línea], pant 1.

¹⁸⁷ I. Villator, *en op. cit.*, p. 59.

Ante esta situación, el acercamiento a los valores, haciendo énfasis en la justicia, tiene que especificar cuál es su definición y de qué forma son captados por el juicio.

Cuando Frondizi afirma que el valor es una cualidad estructural, enfatiza en que lo valioso dependerá de la relación entre el sujeto con las cualidades que desprende el objeto.¹⁸⁸ Recuperando la pregunta sobre cómo es ser educado con *consciencia cabal* o lo que es mejor, cómo se logra la *consciencia cabal* tenemos que recuperar las inconsistencias de la vida cotidiana. Dentro de las cuales se encuentran los discursos ideológicos que permean las relaciones sociales.

Así que resulta necesario desplegar un mecanismo discursivo y didáctico para recopilar estas vivencias a través de la concepción del valor de justicia del alumno. Este instrumento consiste recuperar lo que éste puede afirmar sobre un valor, ya que con esta información se puede intervenir en su participación mediante preguntas que resultan inquietantes a fin de cuestionar al alumno para que él mismo genere un sentido racional de justicia y, que este sentido pueda implicar el ejercicio hipotético de generar y cuestionar valoraciones que pueden ser subjetivas u objetivas.

La clase recupera la postura pedagógica de la teoría crítica de consecución de *consciencia cabal* para abordar el tema de la axiología. De ahí que la estrategia tiene que llevar las experiencias del adolescente al diálogo y ahí dilucidar que su estructura de valoración considera la ideología de la racionalidad instrumental. Esta mentalidad se hace presente a través de la concepción utilitaria que los educandos presentan de los principios morales.

¹⁸⁸ R. Frondizi, *en op. cit.*, p. 107.

2.2.2 Axiología para la consecución de *consciencia cabal*

Actualmente se necesita considerar el modelo reflexivo de la axiología para identificar el sentido de los valores en una sociedad donde los individuos inmersos en el consumo contraponen los valores humanos frente a los principios del mercado, tales como la plusvalía, rentabilidad y ganancia.¹⁸⁹

Desde la teoría axiológica de Frondizi la definición de los valores. permite identificarlos independientemente de las cosas y de los actos humanos. De esta forma se puede proponer como contrargumento para el relativismo ético de los valores que al conocer la naturaleza de éste puede discernir hasta qué grado los principios morales son subjetivos u objetivos. Frondizi resume la pregunta básica de la axiología de la siguiente manera: "¿Tienen las cosas valor porque las deseamos, o las deseamos porque tienen valor?"¹⁹⁰ Si lo primero es cierto, si la existencia del valor depende únicamente de los estados psicológicos, actitudes o deseos del sujeto que valora, entonces el valor es subjetivo. Pero los valores no son lo mismo que el proceso de valoración, debido a que la valoración es subjetiva y procede después del valor.

Al no diferenciar "la valoración del valor"¹⁹¹ la definición del valor sería un círculo, puesto que en esta evaluación se requiere del valor como guía para valorar. Si el valor existe independientemente de un sujeto, entonces podría ser objetivo lo cual es completamente falso, la historia nos presenta desacuerdos permanentes.¹⁹² Frondizi indica que la definición del valor se ha planteado de una forma inadecuada, pues no tiene que ser completamente objetivo ni subjetivo, sino que se constituye de ambos elementos, tal como lo indica: "la dificultad se deriva de que el problema haya sido mal planteado. ¿Tendrá que ser el valor necesariamente objetivo o

¹⁸⁹ José Sánchez Parga, "Valores y contravalores en la sociedad de la plusvalía", p. 96.

¹⁹⁰ R. Frondizi, *en op. cit.*, p. 26.

¹⁹¹ *Ibíd.*, p. 28.

¹⁹² *Ibíd.*, p. 29.

subjetivo? ¿No estaremos ofuscados por el afán de reducir el todo a uno de sus elementos constitutivos?”.¹⁹³

De hecho, en el planteamiento de subjetivismo y objetivismo no se podría dar una relación recíproca entre sujeto y el objeto porque el valor únicamente se podría encontrar en la acción de desear y del otro lado, en el elemento material. Además, si el deseo es lo que dirige al objeto hacia el valor, no se puede concluir que el valor sea el mismo deseo, pues el deseo no se origina en el placer, ya que hay valores que se aprecian sin que resulten placenteros.

Sobre todo, en el caso de los valores morales, no es del todo satisfactorio reconocer la justicia o en su caso la injusticia incluso por encima de nuestro beneficio propio. Por otro lado, se puede afirmar que el deseo es vivencia y que, por lo tanto, inmiscuye ciertos elementos psicológicos. No obstante, los valores se constituyen por medio de aspectos subjetivos y objetivos, así que en cada valoración se despliega una estructura relacional a nivel concreto y por medio de esta tensión se vincula el sujeto con el objeto.

Ahora bien, no todos los valores ordenan de la misma forma al sujeto con el objeto de aprecio, es decir que si los valores existen en una situación específica también presentan una naturaleza determinada según el tipo de valor. Para el filósofo argentino la subjetividad y objetividad depende de la posición jerárquica del valor.¹⁹⁴

Los valores de agrado y desagrado son más volubles al juicio debido al predominio subjetivo, por otra parte, en lo más elevado de la escala axiológica se pueden ubicar a los valores morales. En dichos valores el grado de objetividad se intensifica debido a que el valor se presenta con ímpetu para su reconocimiento y lo hace: “aun contra nuestros deseos, tendencias e intereses personales.”¹⁹⁵

De esta estructura axiológica se puede deducir que, el valor tiene la cualidad de vincular axiológicamente al sujeto con los objetos. Es decir que el valor se

¹⁹³ *Ibíd.*, p. 34.

¹⁹⁴ *Ibíd.*, p. 35.

¹⁹⁵ *Ibíd.*, p. 36.

configura por medio de situaciones concretas humanas porque depende de interrelaciones de factores tanto subjetivos como objetivos. Para Frondizi el principal problema metodológico de la axiología se refiere a la manera en que son captados los valores porque así se puede saber la naturaleza de estos.¹⁹⁶

Las características básicas de los valores son polaridad, gradación e infinitud. La primera cualidad indica que cada valor cuenta con un antivalor, la belleza tiene a la fealdad como contrario de igual modo la bondad a la maldad, así como la justicia e injusticia. Mientras las ideas son, en cambio los valores se presentan desdoblados pueden ser positivos o negativos, pero la existencia de cada polo dependerá de sí mismo. Esto significa que ante la falta del valor positivo no se sigue necesariamente el aspecto negativo, mientras los primeros son deseables por los beneficios de placer, necesidad o deber; los segundos se rechazan por indicar carencias o perjuicios.¹⁹⁷

Frondizi es bastante claro al indicar que la polaridad irrumpe en la posible indiferencia hacia los valores,¹⁹⁸ los objetos del mundo físico son indiferentes hasta que se introduce un valor. La polaridad en los valores resulta indispensable llevar a los contenidos de la Ética, ya que este tema debe despertar el interés y participación en la planeación. Esta cualidad de los valores forma parte importante del aspecto disciplinar o contenido a enseñar porque se relaciona con el interés que el adolescente presentará de manera casi inmediata con el tema de los valores.

La misma respuesta participativa ante la polaridad en la definición de valores que señala el pensador argentino, se puede esperar ante eventos morales que se puedan presentar en la experiencia del estudiante. Así como no hay estudiante que se mantenga indiferente ante la contemplación de alguna obra de arte será inevitable para él mismo opinar algo sobre sus preferencias personales o eventos que ocasionaron algún juicio moral.

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 41.

¹⁹⁷ C. Seijo, *en op. cit.*, p. 151.

¹⁹⁸ R. Frondizi, *en op. cit.*, p. 20.

Este análisis se lograría mejor cuando primero se cuestionan los valores subjetivos, es decir por aquellos gustos inmediatos que satisfacen el deseo personal y que no necesitan de alguna explicación para que se puedan apreciar. Al atender esta cualidad del valor en el nivel de la didáctica se puede esperar la participación de los estudiantes y prepararlos para una posterior reflexión sobre la justicia.

Por otro lado, Frondizi reconoce a la gradación como otra cualidad del valor, ésta se refiere a una estructura jerárquica que organiza a los valores de acuerdo con la intensidad en que participan del elemento de objetividad y subjetividad. Este aspecto se modula de acuerdo con las tres formas en que el valor se vuelve deseable, la primera es por la existencia del valor positivo ante su no existencia, la segunda por importancia del valor positivo ante el negativo y por último porque se elige el valor superior ante el inferior.¹⁹⁹

Por consiguiente, el valor sólo puede existir en relación con un sujeto que valora.²⁰⁰ Esta infinitud en la determinación del valor hace alusión a que los principios morales son finalidades y no se resuelven en situaciones específicas: debido a que “nunca se llegan a alcanzar del todo”²⁰¹ de ahí que el deseo es una vivencia que depende de enlaces psicológicos.

En cambio, el valor no depende del gusto que se imprime en el objeto o actividad, “sino que tratamos de descubrir en el objeto el valor que justifique nuestro interés.”²⁰² Es decir, el valor depende de un sustento tangible, pero no se puede reducir a ninguna cualidad material presente en los objetos por eso Frondizi lo concibe como un “ente parasitario” el valor del receptáculo o *depositario* y la conjunción de ambos se denomina *bien*.²⁰³

El aspecto sensible de un objeto lo captamos por la sensibilidad e incluso por la intelección, pero el valor no se percibe por el intelecto, ni por los sentidos, Frondizi

¹⁹⁹ Alan de J. Bonilla Petlachi & Livia Bastos Andrade, “El carácter relacional del valor según Frondizi”, p. 153-154.

²⁰⁰ Manfredo Kempff Mercado, “Risieri Frondizi. ¿Qué son los valores? (Introducción a la axiología). Breviarios del Fondo de Cultura Económica. México. 1958. 138 páginas”, p. 151.

²⁰¹ C. Seijo, *en op. cit.*, p. 151.

²⁰² I. Villator, *en op. cit.*, p. 60.

²⁰³ A. Bonilla & L. Bastos, *en op. cit.*, p. 154.

ofrece el ejemplo de dos manzanas para indicar que no se puede ubicar el valor nutricional de las mismas por alguna de estas vías.²⁰⁴ Esto significa que, el valor es una cualidad estructural que resulta, inevitablemente, cuando un sujeto interactúa con las propiedades de algún objeto y por ello la relación acontece en una situación concreta. El valor consiste en una conexión estructural con los objetos, es indispensable para la vida humana porque proporciona sentido y significado a los objetos y acciones del mundo cotidiano.

Las grandes cuestiones axiológicas se desempeñan a nivel individual al expresar la preferencia por comida o actividades lúdicas. El salón de clases es un sitio adecuado para este diálogo, ya que los estudiantes pueden opinar sobre sus distintas valoraciones.²⁰⁵ Además recordando la naturaleza de los valores, las razones de los individuos no tienen valor para ellos mismos, es decir que se requiere de otros intelectos que reconozcan y compartan el mismo valor para que se constituya su exponencial valoración.²⁰⁶

Del mismo modo, los valores no tienen por sí mismos la razón suficiente para justificar su planteamiento subjetivo. Lo cual es evidente porque los valores no sólo interpelan al individuo al ocasionar su valoración, en suma, la racionalidad valorativa es individual, más no individualista.²⁰⁷ Por ello, existen valores de jerarquía moral; como la justicia, cuya aplicación condiciona los comportamientos en las relaciones sociales, así como en el funcionamiento de las instituciones²⁰⁸ en este tipo de valores la racionalidad valorativa debe ser compartida por una comunidad o una cultura.

En el pensamiento de Frondizi la escala de valores se refiere al predominio de factores subjetivos, los cuales distinguen lo agradable de lo desagradable. Por ejemplo, la comida, así como alguna actividad, mientras que en los valores del nivel ético y estético resaltan elementos objetivos que deben compartirse por una

²⁰⁴ R. Frondizi, *en op. cit.*, p. 39.

²⁰⁵ Misnal Munir; Rizal Mustansyir & Moses Glorino Rumambo Pandin, “The Axiological Principles as Foundation for Developing Sciences in Minangkabau Culture”, [en línea], pant 2.

²⁰⁶ J. Sánchez, *en op. cit.*, p. 83.

²⁰⁷ *Ibid.*, p. 82.

²⁰⁸ *Ídem.*

comunidad de hablantes. Este es el caso de la justicia misma que abordamos como tópico en nuestra propuesta de enseñanza de la Ética.

Toda situación en donde se presenta un acto injusto depende de diferentes perspectivas para su valoración, las cuales en la mayoría de las ocasiones tienen referentes sociales o culturales. Del hecho de que cada sociedad cuente con su propia estructura de valoración, no se sigue que los valores sean normas mucho menos leyes porque carecen de aspectos coercitivos, es decir que no son impuestos ni obligatorios, sino más bien están condicionados por cada marco cultural y social.²⁰⁹

En el diseño de la propuesta didáctica que proponemos se abre el espacio para que el alumno exprese sus preferencias porque cada estudiante lograría dar a conocer sin inconveniente a sus propios valores y éstos serían distintos más no opuestos ante los de sus compañeros. Entonces, en los valores se presenta *coerción intrínseca*, porque la formación de valores depende en gran parte de la racionalización valorativa, así como de la participación cultural en los mismos valores.

Por su parte, las instituciones sociales se encargan de reproducir el vínculo que se establece entre los individuos concreta e inmediatamente. Los alumnos estarán familiarizados con diferentes discursos y dispositivos sociales y políticos, como la gestión escolar, la dinámica del transporte público y dentro de las instituciones sociales, así que al apuntalar una reflexión crítica sobre los valores que sostienen a los mismos se pueden develar incongruencias.

La postura de *consciencia cabal* se refiere a un punto de vista y una meta para la enseñanza de la filosofía, ya que la formación de consciencias aptas para la emancipación requiere de un examen minucioso sobre los sobresaltos y sinsentidos que proliferan a nivel social. En esto consiste nuestra estrategia en mostrar a los estudiantes a iluminar las discrepancias en los discursos sociales o ideológicos a fin de presenciar su falta de lógica social.

²⁰⁹ *Ibíd.*, p. 84.

El origen de la axiología está marcado por el crecimiento de la economía, en el siglo pasado, por lo que es una disciplina relativamente nueva. La filosofía en cuanto búsqueda del bien y la virtud ya se había cuestionado sobre el valor, pero únicamente desde algún aspecto ético o estético, así que no se había investigado al valor en su forma neutra.

La propuesta de Frondizi consiste en identificar la ontología del valor y le denomina cualidad *Gestalt*, en sentido fenoménico afirma el autor que su presencia se mantiene a pesar de que sus elementos cambien.²¹⁰ El filósofo argentino presenta la metáfora de una melodía para entender la disposición de los valores, ya que, la cualidad *Gestalt* resulta de las relaciones emergentes que hay entre pares.

Es decir, como en una melodía, cada nota cuenta con un valor que se traduce como medida de tiempo, pero también, la combinación e interacción entre notas modifica el valor original (duración en el compás) de cada nota. Sin embargo, la cualidad *Gestalt*, la melodía, es un fenómeno en donde el sonido surge como acción e interacción unificada de notas, ritmo, armonía, silencio y entonación y no como suma de los elementos separados.

La naturaleza de los valores aporta de sentido y significado a una acción en un contexto determinado, justo porque son parte de una interacción unificada de factores y no sólo la suma de racionalizaciones individualizadas. Así, la valoración moral depende de un contexto específico. Frondizi desarrolla esta posición y llega a la teoría del contextualismo de los valores, la cual presupone que la existencia y significado de los mismos se encuentra en una situación en específico. Así pues, se tienen que definir los valores lo antes posible dado que su presencia involucra factores materiales, pero no se puede reducir a ninguno de ellos. El valor de un objeto no puede separarse de sus cualidades empíricas, pero tampoco puede reducirse a ellas.

Los valores surgen de las múltiples interrelaciones de factores subjetivos y objetivos, y el concepto de valor tiene significado solo en situaciones humanas

²¹⁰ Ian Verstegen, "Frondizi and Mandelbaum on the Phenomenology and Ontology of Value", p. 281.

concretas. Habría que distinguir en este análisis que los valores no residen en el estatus metafísico de las cosas, es decir que las percepciones y propiedades puedan existir sin sujeto de valoración.²¹¹ Por el contrario residen en construcciones socioculturales a las que los individuos recurren para estimar algún objeto o evento.

El agrado que se produce con la comida se adjudica al causante incluso sin algún paladar que deguste los sabores, aquí la cualidad valiosa se coloca sobre la posible relación del sujeto con el objeto. Frondizi asegura como punto de partida del análisis al sujeto valorando algún objeto valioso.²¹² El aspecto relacional al que se refiere este filósofo depende de elementos subjetivos, objetivos, así como de factores sociales y culturales.

Para este autor la valoración moral dependerá de elementos del contexto y cada uno de ellos posee una disposición en específico. Las propiedades de una estructura entendida como la valoración moral no se encuentran en ningún elemento por separado, sino en el conjunto de su sentido y función.²¹³ Más adelante afirmará este filósofo que en el aspecto práctico los valores dependen de la situación específica en que se encuentra el sujeto.²¹⁴

En el caso de los valores morales aparece una solución moralmente superior y otra salida que depende de la circunstancia del individuo. Aunque en éstos no se puede aspirar a la universalidad, sin embargo, presentan racionalidad y objetividad. A pesar de la existencia de diferentes tipos de situaciones en donde se presentan juicios cada una de esas veces el planteamiento del juicio de valor debe seguir la jerarquía de los valores, en los dilemas morales se deberá optar por el valor superior.

De acuerdo con este planteamiento se deberá elegir la justicia antes que la conveniencia personal, porque de esta forma se desempeñan principios objetivos. En efecto no se puede definir ningún valor o bien supremo, puesto que los valores dependen del sujeto, objeto y de la situación. Así que en cada sociedad cambia la

²¹¹ R. Frondizi, *en op. cit.*, p. 193.

²¹² *Ibid.*, p. 194.

²¹³ *Ibid.*, p. 212.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 222.

definición de valor supremo porque las ocupaciones de los habitantes son distintas de ahí que el problema de la jerarquía de valores depende de la concepción que se tiene del valor.²¹⁵

La manera en que se determina la posición en la jerarquía de algún valor depende de las reacciones del sujeto, así como de sus necesidades, intereses, aspiraciones, preferencias, de las condiciones físicas del objeto y psicológicas del sujeto, así como socioculturales. El valor se obtiene de estos puntos para considerarse en correspondencia con el sentido de obligación o deber moral. Así que, el simple gusto por determinados objetos de consumo no es un criterio suficiente para identificar el nivel de valor que se encuentra en los mismos.

Por un lado, desde Frondizi la estructura valorativa se justifica mediante hechos y razones así es como se define a todo objeto preferible.²¹⁶ Y por el otro lado, el juicio de valor es bastante independiente respecto de las posibilidades del hombre cuando la razón instrumental ha cercenado la realización de su libertad y felicidad.²¹⁷ Es decir que, mientras Frondizi propone una axiología que toma en cuenta el contexto para la tarea valorativa, para Adorno la razón instrumental como herramienta para poseer poder y dominación imposibilita al hombre para adecuar juicios de valor que sean objetivos y que posibiliten un ejercicio autónomo de su pensamiento racional. De ahí surge el ejercicio de búsqueda de irracionalidad en los supuestos discursos sustentados como racionales desde el poder.

Las limitaciones sociopolíticas condicionan de cierta forma al esquema con el que valoran los individuos en la sociedad industrial. Aunque las posibilidades del estudiante que le impone la racionalidad instrumental estén regidas unidimensionalmente lo que ellos consideran digno de valorar escapa de este

²¹⁵ *Ibid.*, p. 225.

²¹⁶ *Ibid.*, p. 226.

²¹⁷ Para Marcuse el rasgo represivo de la sociedad es delimitar la movilización total de la vida en una *unidimensionalidad* en donde solamente se reconocen valores de eficacia y de poder. Para este pensador si naturaleza y la humanidad se analizan introduciendo conceptos de dominio objetivo, cifra y cantidad, el valor de verdad quedaría limitado en un valor de cambio. (Cf. F. Villegas, *en op. cit.*, p. 16)

carácter limitado. En otras palabras, se pueden valorar objetos, actividades o conductas morales incluso cuando están fuera de nuestras posibilidades.

De ahí la necesidad por definir los valores independientemente de sus depositarios materiales, también el uso que les ha dado la organización empresarial requiere especificar los principios con que se piensan las valoraciones. Si los valores están fuera de las limitaciones que impone la organización racional del mundo de la vida, entonces los alumnos se deben preparar a fin de discernir el origen de ciertas estructuras valorativas que están insertas en la sociedad y que funcionan políticamente bajo las ideologías.

A decir verdad, los estudiantes en este centro educativo ENCCH están familiarizados con movimientos políticos dentro del colegio. Prueba de ello está en la movilización de estudiantes entre abril de 1999 y febrero del año siguiente cuya principal causante fue la aprobación de un Reglamento General de Pagos en la universidad.²¹⁸ Las huelgas y paros son eventos concretos dentro de estas escuelas y han acompañado a los alumnos durante su formación académica. De hecho, en estos últimos años se siguen presentado y no sólo en planteles de EMS.²¹⁹

El objeto de la clase de axiología no es promover ni descalificar la participación de los alumnos en los paros académicos. Por el contrario, buscamos proporcionar al estudiante las herramientas teórico-conceptuales factibles para identificar dificultades en el funcionamiento ideológico, sobre todo en eventos concretos tanto del ámbito académico como político.

El ejercicio didáctico que proponemos en las lecciones de axiología consiste en identificar rasgos de irracionalidad en los discursos ideológicos que supuestamente son racionales. Cuando se abordan los principios con los que regularmente son entendidos los valores, tales como la definición desde una objetividad o subjetividad, el grado de jerarquía que se produce debido a esta

²¹⁸ Teresa Wuest Silva & Patricia Mar, “Estudiantes de bachillerato ante el movimiento de huelga: Posiciones y explicaciones”, p. 39.

²¹⁹ Mariana Barroso, “Estos son los planteles de la UNAM que siguen en paro”, [en línea], pant. 1.

posición y su polaridad, en realidad se está instruyendo mediante un dispositivo didáctico de la teoría crítica.

El análisis de los fenómenos sociales y políticos comienza a través del tema de los valores, sobre todo con la imposibilidad de su realización a nivel social. En otras palabras, la clase de Ética optará por la postura de la *consciencia cabal* para explicar las cualidades del valor dentro de la axiología de Frondizi. Para ejemplificar se hará inferencia al valor de justicia en México, esto servirá para dar a conocer el grado de incongruencia entre la realización concreta del ideal de sociedad democrática y justa, sobre todo por las dificultades y la presencia de injusticia.

La concepción de filosofía de nuestra propuesta pedagógica la identifica como una disciplina indispensable para dismantelar discursos de la racionalidad instrumental. La propuesta didáctica con el tema de axiología pretende demostrar los efectos de la racionalidad instrumental en la estructura moral del estudiantado. Enseñar la Ética debiera formar el pensamiento crítico al cuestionar la validez de los principios que sustentan argumentos o ideales²²⁰ específicamente el sentido de los valores presentes en la vida cotidiana.

De esta forma en la lección de axiología se ponen en marcha herramientas teórico-discursivas en el estudiante a fin de lograr que las aplique tanto en ámbitos escolares como sociales. La clase de filosofía en la unidad de la Ética tiene que permitir que las situaciones de la vida cotidiana del estudiante se piensen en el salón de clases para lograr un aprendizaje significativo. El cual podría de cierta forma movilizar el conocimiento inerte en la simple acumulación de saberes.²²¹ Desde un enfoque axiológico se procederá hacia la identificación de injusticias que han presenciado como adolescentes. En lugar de exponer el valor de justicia desde su incongruencia con la realidad del país, se profundizará en la injusticia a través del enfoque axiológico que se tiene de ésta.

Es imposible recuperar todas las vivencias del alumnado en general, así que se plantea como guía el tema de los valores haciendo hincapié en la justicia. Al partir

²²⁰ W. Navarro, *en op. cit.*, p. 78.

²²¹ E. Peñalosa, *en op. cit.*, p. 87.

de este análisis de la definición del valor se pueden aplicar los conceptos de la teoría crítica sobre todo al hacer más visible la falta de racionalidad entre los principios del orden jurídico con los hechos del mundo concreto.

Ahora bien, si los integrantes de la clase están familiarizados con estas condiciones de injusticia resultará válido discutir la legitimidad de los hechos injustos en concreto. El aspecto principal en la lección sobre principios morales no es dar a conocer el sustento en la racionalidad instrumental de los discursos, sino en cómo se materializan, por decirlo así, en su realidad inmediata, en sus relaciones con sus padres o en las instituciones sociales.

Entonces, al señalar en la clase el sustento operativo, funcional de los valores y su vínculo con la razón instrumental, es más factible esperar una postura cuestionadora del alumnado sobre la validez de estas ideas. Los adolescentes cuentan con los recursos argumentativos para reflexionar críticamente a cerca de grandes cuestiones del mundo contemporáneo. Nuestra estrategia recupera el valor de la justicia para dar a entender que se pueden criticar los principios y los discursos que se consideran objetivos y universales. Los estudiantes de la ENCCH están aprendiendo un mecanismo crítico, bajo el ejemplo de la justicia para develar irracionalidad dentro del orden racional, este instrumento conceptual pone en tela de juicio las posturas aparentemente definitivas. Con la meta de señalar la irracionalidad en la aplicación de las estructuras de la producción social, económica y política se tiene que comenzar con el mismo valor de justicia.

Este dispositivo crítico se activa al analizar la cualidad de polaridad en el valor e involucra a los alumnos a dialogar sobre lo que les gusta. El tema de los valores se adecúa en la consecución de *consciencia cabal* porque les aporta de la autoridad reflexiva sobre su definición objetiva del valor y distinguir en la misma cierto grado de incongruencia con los principios de la sociedad industrializada.

También el tema es consistente con la población de la ENCCH porque se abre un espacio para que todos los estudiantes intercambien su opinión sobre algo que les gusta sin esperar aprobación. Esto propicia fluidez en las participaciones a fin de integrar contenido filosófico. Luego al cuestionar el fundamento objetivo o

subjetivo de los valores indirectamente hace que el aprendiz se pregunte sobre su situación concreta como sujeto que decide desde su propia estructura valorativa que ya presenta a su edad. Dentro de la unidad de la Ética la lección sobre valores permite generar un ejercicio reflexivo a partir de la exposición de diversos dilemas morales que detonan en los alumnos un acto crítico sobre el modo en que generan valoraciones morales, juicios morales y el modo en que valoran costumbres o tradiciones. De este modo, la consecución de *consciencia cabal* es posible cuando se incentiva a los alumnos a identificar los sinsentidos en las diversas estructuras e ideologías que sostienen la convivencia social.

A pesar de que es difícil que a esta edad los estudiantes logren identificar el amplio espectro acerca del modo en que los discursos e ideologías tienen por finalidad el adoctrinamiento para legitimar el poder y el uso de la violencia a través de la racionalidad como enajenación del pensamiento, se puede ofrecer a los alumnos un ejercicio para cuestionar los discursos de la realidad con un sentido crítico y reflexivo. Los estudiantes de la EMS difícilmente identificarán las incongruencias dentro de la ideología industrial, por lo que la propuesta es instruirlos en el ejercicio crítico a fin de que obtengan un acercamiento a los fundamentos de la racionalidad instrumental. Por último, una lección de axiología se puede desarrollar sin dificultad en el lugar donde se ejercerá la propuesta didáctica, así como con la población estudiantil, porque desde su desarrollo psicopedagógico, están en la edad de interesarse sobre cómo cuestionar cada una de las estructuras de poder en las que se desarrollan y los valores que determinan su comportamiento.

Los jóvenes ya cuentan con una tendencia crítica hacia sus viejos moldes de niñez, únicamente falta acercarlos didácticamente los argumentos y elementos pedagógicos para cuestionar la misma estructura de valores desde donde deliberan sus preferencias. Por ejemplo: cuestionando o generando un ejercicio en el que ellos mismos cuestionen que tipo de valores o valoración moral les generan temas relacionados con equidad de género, los roles de género, la aplicación de la violencia como acción implícita del poder, el control disciplinario de los centros de educación.

Capítulo 3: Estrategia didáctica para enseñanza de la Ética en la ENCCH

3.1 El saber docente

En el siguiente apartado presentamos y justificamos la estrategia que se utilizará para impartir lecciones de la Ética. Comenzamos describiendo los elementos del saber docente para identificar de qué manera los profesores integran sus lecciones. Posteriormente, ubicamos en la propuesta pedagógica del aprendizaje por descubrimiento de Bruner la compatibilidad con la estrategia de la pregunta pedagógica.

La metodología para nuestra propuesta de enseñanza consiste en cuestionar las preguntas y preceptos del maestro con la intención de formular una afirmación general. Este procedimiento permite mayor fluidez en las participaciones porque los estudiantes expresan sus posturas desde la inmediatez de sus vivencias. Por último, en el capítulo presentamos el informe de la práctica docente a fin de describir la influencia de la estrategia en el aprendizaje de la Ética. Recapitulamos lo que sucedió en el aula, cuando las lecciones sobre esta disciplina plantearon experiencias de la vida cotidiana y posteriormente cuestiona a los principios internos del valor de justicia e injusticia.

Las sociedades contemporáneas son sistemas socialmente organizados, producen conocimientos científicos y procuran que estos se utilicen en la educación de la población. Este descubrimiento de saberes y los procesos sociales formativos son complementos en la cultura moderna contemporánea.²²² Tanto el profesor como el investigador poseen la misma importancia social, sin embargo, la disciplina magisterial ha sido devaluada porque existe la creencia de que, las actividades de formación están subordinadas ante la producción de nuevos inventos.

La relación que establecen los saberes en el trabajo del educador es operativa, esto significa que el desempeño de éste se concibe como un conjunto de información disponible técnicamente y que se puede aplicar por diferentes prácticas

²²² Maurice Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, p. 29.

sociales, económicas y culturales.²²³ Por el contrario, lo que realizan los profesores no sigue una misma línea normativa, sino que proviene de diferentes fuentes y se va constituyendo a través del dominio del ambiente laboral y de la experiencia ante el grupo.

Tardif identifica una epistemología docente, porque el saber de este profesional es un compendio de conocimientos relacionados con el trabajo en el aula, se puede compartir con otros educadores y adquiere un sentido distinto en cada situación de trabajo.²²⁴ Estos saberes, al igual que las prácticas pedagógicas, cambian con el tiempo, sobre todo por el contexto social y cultural de la escuela. El producto final del saber docente ante los procesos de formación se encuentra en las secuencias de lección que diseñan para instruir a los miembros de la sociedad.

En este sentido los profesores hacen cumplir con estos procesos una y otra vez en sus secuencias didácticas y por ello es indispensable averiguar la manera en que integrarán las lecciones mediante sus habilidades docentes. La didáctica de las lecciones representaría, según Tardif la disposición del docente para retribuir a la sociedad a través de la enseñanza. Para tal fin hace uso de lo que ha adquirido durante su formación.

Lo que sabe hacer el docente es insustituible para la formación social del conocimiento, el valor socio cultural y epistemológico de su saber reside en la capacidad para ser renovado constantemente bajo influencias temporales e históricas, así como por los movimientos sociales.²²⁵ Esto significa que los modos de enseñanza cambian con el paso del tiempo y que un mismo tema que se enseñó

²²³ *Ídem.*

²²⁴ “Los tipos de saberes docentes son los disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales”. Los disciplinarios son proporcionados por la misma institución educativa, dado que resultan de los conocimientos sociales con los que dispone la sociedad de las disciplinas impartidas, ya sea matemáticas, historia, literatura. Por otro lado, los saberes curriculares son los objetivos, contenidos y métodos por medio de los cuales la institución identifica y presenta los saberes sociales. Por último, los saberes experienciales se constituyen durante su trabajo en el aula, como hábitos y habilidades de saber hacer y ser. El docente conoce su materia por medio de saberes disciplinarios y psicopedagógicos, aunque también desarrolla conocimiento práctico desde su actividad cotidiana con sus alumnos. En suma, el valor de la labor docente consiste en dominar, integrar y moviliza estos saberes para su práctica. *Ibid.*, p. 31.

²²⁵ *Ibid.*, p. 168.

hace diez años bajo una dinámica expositiva quizás ya no funcione para los alumnos de la actualidad.

El reto del saber docente consiste en llevar los saberes pedagógicos con los que se dispone hacia nuevos ambientes de aprendizaje. Este saber posee una naturaleza estratégica porque se tienen que marcar mediante ciertos pasos metodológicos un objetivo a conseguir. El uso de estrategias didácticas se elige por la intención u objetivo que se pretende obtener del estudiante. Por ejemplo, si se busca que los alumnos identifiquen ciertas cualidades de algún evento, resultará necesario incluir actividades donde tengan que analizar estas mismas características.

Por otro lado, la docencia es un trabajo profesional regulado por un marco institucional, a partir del cual se organiza el currículo donde opera el docente. El currículo se puede definir como un proyecto que orienta acciones y prácticas educativas.²²⁶ A pesar de que el docente no determina sus objetos de estudio, sí selecciona los contenidos curriculares que se van a transformar en saberes escolares.

Los profesores no elaboran por sí mismos estos saberes científicos y pedagógicos de la enseñanza, sino que se apropian de éstos durante su formación docente. La mayoría de las veces se articula adecuadamente el contenido de la clase, ya sea disciplinar, técnico o científico con el saber pedagógico. En ese sentido la docencia es una experiencia social donde intervienen diferentes actores y no una profesión que implique el desempeño de un solo educador.

Anteriormente en la escuela el proceso educativo sí recaía sobre el docente, muestra de ello, es que la programación escolar, anteriormente, hacía refería al esbozo de grandes temas, que podrían haber conformado el índice de enciclopedias.²²⁷ Pero en el siglo XX, época donde se introdujo la programación

²²⁶ Ángel Díaz Barriga, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, p. 44.

²²⁷ Un programa de estudios es el compendio de contenidos que serán abordados durante un curso escolar, es el indicador que los docentes tendrán que abordar como materia de aprendizaje. Según Ángel Díaz Barriga los planes y programas pueden funcionar como un ordenador institucional y por ello se puede dificultar la integración de la dimensión didáctica en la tarea educativa. *Ibíd.*, p. 45.

escolar, se comenzaron a diseñar propuestas detalladas integradas por elementos como objetivos, contenidos, actividades, recursos didácticos y estrategias.

En última instancia dichos programas no tienen que ser problemáticos, por el contrario, esta brecha institucional le permite al profesor articular las propuestas de trabajo de los educadores con una perspectiva institucional. Esto indica que los programas funcionan como un elemento académico que articula las necesidades institucionales con las necesidades de la realidad escolar.²²⁸ Dentro de este enlace se encuentra la didáctica y el currículum, este último se encarga de identificar y valorar los intereses escolares de la institución, mientras la didáctica es a grandes rasgos una orientación teórica para los procedimientos de intervención que ejercerá el profesor.

El programa de estudios no lo establece el profesor, es posible que pueda participar en su elaboración, pero esta ha sido una tarea institucional. El educador tiene que considerar el enlace entre el carácter normativo de la escuela y sus contenidos que se deben presentar con el contexto social de la institución. Y dentro de este vínculo ha de tener en cuenta el currículum y adaptar estos contenidos mediante una didáctica pertinente para la población que se va a enseñar. De acuerdo con Ignacio Pineda la institución con el currículum vincula el contenido de las disciplinas con los procesos sociales a fin de transformar valores y principios en acciones y prácticas por medio de las cuales los sujetos puedan aprender. La finalidad de la docencia consiste en acercar los conocimientos a los estudiantes para desarrollar facultades, aptitudes y actitudes.²²⁹

En ese sentido, las estrategias que utiliza el docente buscan generar condiciones para el aprendizaje, porque tienen la función de llevar a los alumnos hacia los saberes que favorecen la adquisición de conocimiento.²³⁰ Para la adquisición de conocimiento significativo Frida Díaz Barriga explica que las estrategias son procedimientos, es decir secuencias de pasos que un estudiante

²²⁸ *Ibid.*, p. 51.

²²⁹ Ignacio Pineda, "Saberes profesionales de la docencia universitaria", p. 81.

²³⁰ *Ibid.*, p. 83.

tiene que desempeñar como si fuera un instrumento flexible (porque se puede adaptar en diferentes contextos) para “aprender significativamente y solucionar problemas”²³¹

Entre las cualidades que poseen las estrategias se encuentra el hecho de involucrar técnicas implementadas en su metodología, estas son secuencias de acciones.²³² Así que el profesor tiene que contar con un amplio conocimiento de la estrategia y de los vínculos pedagógicos que resultan indispensables para movilizar los esquemas cognitivos de ese aprendizaje.

La presente intervención pedagógica en alumnos de la ENCCH considera como factor apremiante la aplicación de la estrategia de *pregunta pedagógica* y entre las técnicas que esta intervención requiere se encuentran diferentes tipos de preguntas que se pueden plantear, así como también diversas modalidades de trabajo en equipo que fomentan el diálogo a partir de dichas preguntas. En este sentido, nuestra estrategia determina que el aprendizaje se obtiene al enfocarse en la experiencia del otro y en el contacto que establecen los alumnos con los contenidos disciplinares.

De acuerdo con Pineda cuando se integra la estrategia adecuada en una población de estudiantes se puede optimizar el proceso de enseñanza.²³³ Así el proceso didáctico hemos decidido utilizar promueve la técnica indagación sobre aquellas experiencias a las que los adolescentes dan mayor importancia. Estas experiencias se refieren a las vivencias en donde fundamentan su personalidad y en donde se registra el desarrollo del estudiante.

En otras palabras, el maestro tiene que aplicar preguntas con base en las nuevas experiencias que van adquiriendo los estudiantes, así pues, se pueden formular preguntas desde un acercamiento sociocultural y que involucre las preferencias que son importantes para el desarrollo personal de los alumnos. Es importante que la pertinencia de cada una de las preguntas realizadas o generadas

²³¹ Frida Díaz Barriga Arceo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, p. 141.

²³² *Ídem.*

²³³ *Ibíd.*, p. 89.

deban ser cuestionadas por los alumnos, al igual que cualquier otra suposición que se dé por sentada por el educador.

Entonces, la enseñanza como actividad académica, requiere la identificación del aspecto enseñable en los contenidos de la materia,²³⁴ así como ubicar la estrategia que sea afín con la población. En ese sentido, los profesores de la ENCCH tienen que volverse actores educativos que valoren el conocimiento disponible del alumno a fin de generar o inducir experiencias de aprendizaje.

Además, cumplen una labor creativa al descubrir e integrar el aspecto enseñable, (de acuerdo con las inquietudes que surgen en la adolescencia), que poseen todos los contenidos. El saber docente tiene que definir como vínculo pedagógico con el alumnado a la estrategia adecuada con los procesos de aprendizaje.

La estrategia para la enseñanza de la Ética en nuestro proyecto es la pregunta pedagógica, la cual se trata de un recurso dinámico, ya que permite al estudiante formular cuestiones que surgen como inquietudes propias para dirigirse hacia el contenido de la materia y al educador. La pregunta acerca los conocimientos sobre la Ética al alumno y también facilita la formulación crítica de los principios morales.

Las preguntas se utilizan para inquirir sobre saberes previos, pero también como vehículo para que los alumnos expresen sus dudas al resto de la clase, incluido el profesor. En el siguiente apartado justificamos la estrategia mediante el enfoque del aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner. Esta teoría indica que se tienen que recuperar las experiencias previas que se puedan analizar a través de los conceptos de la lección.

Las preguntas que se plantean al comienzo de la clase no precisamente buscan profundizar en algún aspecto teórico, sino que pretenden fomentar e incentivar la participación del alumno aplicando, expresando o comunicando su propio conocimiento. En un segundo momento de la lección y a partir del diálogo en

²³⁴ *Ídem.*

equipos sus integrantes aplicarían los elementos conceptuales de la asignatura de la mejor forma.

3.2 Estrategia pedagógica de la pregunta para clases de la Ética en la ENCCH

Desde la perspectiva constructivista el aprendizaje resulta de la reflexión que el estudiante aplica al momento de resolver problemas y para esto se tiene que formular preguntas.²³⁵ Pero no cualquier tipo de interrogantes, sino aquellas que se puedan responder a partir de la experiencia particular de cada alumno y que también recuperen elementos de los contenidos teóricos que se proporcionan en clase.

Las situaciones en la vida cotidiana del estudiante se tienen que convertir en preguntas para que ellos sientan la necesidad de responder desde su conocimiento ante los cuestionamientos. Ahora bien, debido a que el aprendizaje resulta de las relaciones establecidas entre los nuevos conceptos y las experiencias previas, es indispensable preguntarles sobre el método que mejor les funciona para acercarse a estos elementos epistémicos.

De acuerdo con el constructivismo el conocimiento consiste en un proceso de construcción genuina del individuo, esto significa que no resulta por completo de los conocimientos que existen en el mundo moderno.²³⁶ Desde el enfoque piagetiano se hace hincapié en una construcción genuina de las estructuras generales del conocimiento, por lo que este proceso se vincula con las categorías universales. El desarrollo resulta de cambios a nivel neuronal los cuales son asociativos y cuantitativos en el procesamiento de la información.

En cambio, el constructivismo vygotskyano concibe la planificación e implementación de una actividad regulada semióticamente por las distintas formas

²³⁵ Claudine Glenda Benoit Ríos, “La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula”, p. 97.

²³⁶ Existen diferentes enfoques del constructivismo, que según Serrano & Pons difieren en cuestiones epistemológicas, tales como el desempeño social o en solitario en que se realiza dicha construcción, así como el nivel de disociación entre el sujeto y el mundo. Los diferentes constructivismos se pueden distribuir en tres ejes en cuyos extremos los pares dialécticos serían: endógeno-exógeno, social-individual y dualismo-adualismo. En otras palabras, se diferencian porque identifican diferentes explicaciones sobre “qué y cómo se construye, al igual sobre quién construye” José Manuel Serrano González-Tejero & Rosa María Pons Parra, “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, p. 4.

de reestructurar los significados culturales, en esa medida, en el construccionismo social que propone la recomposición artefactos culturales.²³⁷ En el constructivismo sociocultural el elemento social y cultural desempeñan una función determinante para la construcción de su conocimiento, el cual se puede definir con las preguntas relacionadas con su contexto.

Desde el enfoque constructivista el individuo elabora sus significados al mismo tiempo en que interactúa en un ambiente estructurado con otras personas. El conocimiento sobre la existencia de una dimensión de intersubjetividad resulta de que los alumnos conciben que su entorno, del cual extraen significaciones, se comparte con sus compañeros.²³⁸ Por ello la actividad de nuestra propuesta sugiere comenzar la reflexión con un elemento de la intersubjetividad, un valor del gusto.

Mediante el empleo de preguntas como estrategia pedagógica con estudiantes de la ENCCH resulta accesible la indagación en las diferentes posturas que pueden presentar los alumnos sobre los valores. La estrategia que proponemos adopta como fundamento teórico que los cambios en el modelo cognitivo de los alumnos involucran un análisis crítico sobre las perspectivas socioculturales.²³⁹

Esto significa que la pregunta planteada para las lecciones de la Ética en la ENCCH se constituye a través del lenguaje y de ciertos procesos sociales que sólo se realizan en el aula. En otras palabras, cuando el alumno pregunta o resuelve cuestiones relacionadas con su entorno, construye su conocimiento al integrar nuevos conceptos en el proceso de responder a sus propias inquietudes.

Nuestro punto de partida para la estrategia no son los conceptos que pueden utilizar los individuos para dar continuidad a las discusiones en clase, sino que serían los procesos mentales. Para tal fin procuramos aplicar preguntas y que ellos respondan con preguntas en la resolución de problemas. A decir verdad, los alumnos tienen la capacidad de formularse preguntas y al interactuar en entornos

²³⁷ *Ídem.*

²³⁸ *Ibíd.* p. 8.

²³⁹ Graham Nuthall, “El razonamiento y el aprendizaje del alumno en el aula”, p. 758.

culturalmente organizados pueden cuestionarse sobre lo que sucede en su vida diaria.

Una de las principales tesis de la obra *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* es que la pedagogía crítica depende de la adopción de una actitud cuestionadora, encaminada hacia las cualidades del entorno social, porque en el preguntar está la posibilidad de la transformación.²⁴⁰ En ese sentido el ejercicio del pensamiento crítico sería la problematización del contexto inmediato y en nuestra estrategia optamos por indagar en la percepción de injusticia que posee el adolescente de la ENCCH.

Las preguntas deben plantearse a través de un diálogo significativo, que tenga por finalidad estratégica plantear una propuesta final que englobe cada uno de los elementos y argumentos vistos en clase. De esta manera, cada uno de los planteamientos y cada una de las respuestas guarda correspondencia con los contenidos temáticos de cada lección.

La estrategia resulta factible para el alumno adolescente, puesto que el proceso de cuestionamiento es en sí mismo un proceso y actitud relevante a esta edad, sobre todo, porque la capacidad para interrogar se ha ido preparando durante cada momento de la educación formal del niño. Conforme el estudiante va creciendo se encuentra con la tarea de descifrar los sentidos fundamentales de lo que va aprendiendo.²⁴¹ Por ejemplo, mediante la lectura y escritura se fortalecen los elementos trabajados oralmente. Por ello, en este nivel educativo, la pregunta es un elemento que corresponde con las inquietudes del docente para generar un ambiente en el que se enfoque el aprendizaje sobre los intereses particulares de los alumnos que conforman la clase.

En la universidad y también en la EMS el adolescente tiene que solucionar cuestionamientos que se desprenden de su vida académica y que son importantes para su futuro profesional. Es decir, si las preguntas se tienen que contextualizar de acuerdo con los conocimientos previos de los educandos, entonces sus respuestas

²⁴⁰ Rafaél Lucio Gil, et al, *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, pp. 15-16.

²⁴¹ C. Benoit, *en op. cit.*, p. 97.

tendrán que partir desde la experiencia personal del estudiante para ampliarse hacia los conceptos disciplinares de la lección y por medio de estos elementos realizar predicciones, inferencias y complementación de sentidos.²⁴²

Entre los autores que defienden la estrategia que hemos optado se encuentra N. Maarfia, a lo largo de su investigación señala que, la pregunta cumple con una función insustituible en la actividad pedagógica, ya que cuestionar es fundamental para hacerse de nuevos conocimientos. En su artículo *El uso ineficaz de la pregunta*, N. Maarfia señala que la interacción didáctica que ofrece el planteamiento de interrogaciones no cumple su propósito si éstas no se formulan mediante el código lingüístico que domina del alumno.²⁴³

El uso de las preguntas se limita cuando éstas no tienen que ver con la vida cotidiana de los alumnos,²⁴⁴ por consiguiente, las incógnitas tienen que promover el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, J. Granados identifica que es necesario formular cuestiones desde diferentes niveles cognitivos.²⁴⁵ Así mismo, García González y Furman consideran que la pregunta rectora sugiere desde su implementación conocer las situaciones de aprendizaje, en donde los estudiantes aplicarán el cuestionamiento como parte fundamental para su formación académica, por ende inquirir tiene un lugar protagónico de su construcción de conocimiento.²⁴⁶

Un estudio reciente realiza el análisis taxonómico de las preguntas para ello las distingue por su grado de dificultad para resolverse, por un lado, bien elaboradas conducen a nuevos conocimientos, generan debate y promueven la exploración integral del tema, en cambio las cuando su construcción es inadecuada sofocan el aprendizaje y confunden a los estudiantes al intimidarlos y censurando su pensamiento creativo.²⁴⁷

²⁴² *Ibid.*, p. 98.

²⁴³ N. Maarfia, “De l’usage inefficace du questionnement par l’enseignant en classe de FLE au primaire”, p. 10.

²⁴⁴ *Ídem.*

²⁴⁵ Granados, J., “La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía”, p. 556.

²⁴⁶ García González, S. & Furman, M., “Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación”, p. 81.

²⁴⁷ Tofade T., Elsner J, Haines, “Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool”, p. 2.

El interrogatorio pedagógico involucra diferentes dominios cognitivos y cada uno se distingue de orden inferior o superior en cuanto a la dificultad cognitiva. Por lo que es muy importante el diseño que deben llevar para impartir una lección de axiología a fin de acercar al estudiante a un conocimiento profundo del tema. La mayoría de los enfoques didácticos que involucran cuestiones para dirigir la conversación señalan al maestro como el encargado de plantear los cuestionamientos.

Dentro de este panorama Bowker comprendió cómo se da el proceso para realizar declaraciones y provocar dudas en los estudiantes. Él identifica que cuando no hay respuestas definitivas ante las preguntas que se formulan entonces hay mayor complejidad de pensamiento y compromiso por parte de ellos.²⁴⁸ Ahora bien, las interrogantes potencializan el aprendizaje significativo, pero no todas están formuladas para adquirir conocimientos.

Esto significa que el docente se tiene que encargar de identificar qué tipo de preguntas generan hipótesis induciendo la reflexión, es decir el docente debe estar atento a la tarea de cómo plantear las preguntas para favorecer la participación y comunicación oral entre los alumnos. Además, el docente debe de recuperar aquellas preguntas que propician un ambiente favorable de aprendizaje. Desde el enfoque del constructivismo el propósito de la enseñanza no es: “modificar su conducta para que reproduzca el conocimiento”,²⁴⁹ sino aportar al alumnado, en este caso el adolescente de la ENCCH, las herramientas que se requieren para organizar su aprendizaje. La pregunta es un instrumento pertinente para el proceso de acomodación del nuevo conocimiento, porque indudablemente toma como base la manera de ver y entender la realidad del alumno.²⁵⁰

Para nuestra estrategia pedagógica se consideran dos clases de interrogantes, las de alta exigencia cognitiva y las de baja exigencia cognitiva. Las primeras pretenden recuperar conocimientos aprendidos con anterioridad, sobre

²⁴⁸ *Ídem.*

²⁴⁹ Dayanna Valeria Zamora Roa & Manuela Ávila Arango, *La pregunta, estrategia pedagógica que, generada a partir de ambientes de confianza favorece el aprendizaje*, p. 26.

²⁵⁰ *Ibíd.*, p. 27.

todo adoptan la fórmula “¿Qué es?”, también se aplican para construir algún significado con el material educativo que se ha presentado durante la lección y para tal fin se pueden configurar así: ¿Cuál es la idea principal de?”²⁵¹

Las preguntas de alta exigencia cognitiva tienen la intención de analizar algún elemento y para ello descomponen el conocimiento en partes, lo cual permite emitir juicios, por ende, se formulan nuevos saberes a través de los conocimientos que ya fueron adquiridos. Algunas veces las cuestiones se introducen con: “ustedes creen que la estética sea una ciencia”, “que los valores nos relacionan con los objetos”. Entonces con la estrategia se procura introducir los nexos entre lo que el alumno ya sabe con los nuevos conceptos o perspectivas teóricas que se van a adquirir.

En la investigación de Claudine Benoit la autora identifica diversos tipos de preguntas, que inducen procesos cognitivos de diferente complejidad. Si una pregunta se plantea a fin de orillar al estudiante a reflexionar, en él se tienen que activar diversas habilidades cognitivas y lingüísticas, tal como describir, explicar, justificar e incluso argumentar.²⁵² Por consiguiente, preguntar es una técnica didáctica que contribuye al ejercicio del pensamiento crítico,²⁵³ ya que inaugura un espacio para que el alumno proceda desde sus creencias en la integración de elementos disciplinares a fin de responder inquietudes del ámbito social o cultural.

Preguntar involucra inevitablemente un pensamiento reflexivo, esto es pieza importante para la formación de un pensamiento crítico. A decir verdad, las actividades escolares se tienen que orientar hacia los problemas en los que sea factible preguntar, porque por medio de la conversación se buscará construir respuestas. De acuerdo con lo anterior, la función docente en nuestra estrategia es dirigir mediante preguntas las soluciones teóricas que están en las propuestas teóricas y disciplinares.

La propuesta pedagógica desde la Teoría crítica de Adorno se denomina *consciencia cabal* cuya intervención indica que estas perspectivas filosóficas se

²⁵¹ *Ibid.*, p. 26.

²⁵² C. Benoit, *en op. cit.*, p. 101.

²⁵³ Gregorio Valera Villegas & Gladis Madrid, “Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria”, p. 5.

tienen que abordar a través de situaciones concretas que permitan al adolescente estimular el discernimiento.²⁵⁴ La función que el profesor desempeña en el aula tiene que ser la de un interlocutor de los contenidos disciplinares y formular preguntas a partir de la curiosidad del estudiante adolescente y asegurarse que las posibles respuestas estén orientadas para la atención filosófica del problema planteado.

En ese sentido nuestra propuesta indica que el conocimiento se construye al verificar hipótesis a través de las preguntas que los mismos estudiantes lanzan al docente y hacia el resto de sus compañeros. De esa forma las reglas del aprendizaje con las que el educando concibe el mundo real se modifican conforme se van relacionando con el ambiente sociocultural.

En la propuesta pedagógica de Jerome Bruner el descubrimiento guiado puede motivarse por la curiosidad. En este enfoque el rol del profesor no se reduce a una explicación de contenidos relacionados con la lección, por el contrario, tiene que proporcionar material adecuado para estimular a los estudiantes a través de dudas y otras tácticas como la observación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias.²⁵⁵

Es una instrucción que cumple con su objetivo al ejercitar este tipo de reflexión. La cuestión no es abordar algún contenido del pensamiento crítico de Adorno, en cambio, es llevar el análisis hacia una situación concreta en donde el educando consideró alguna situación como injusta. Así que la lección recuperará la concepción previa del alumno sobre lo que quieren y le gusta realizar, pero únicamente para dar pauta a una construcción del conocimiento sobre los aspectos que considera, poseen los principios éticos.

²⁵⁴ Luis Carlos Morales Zúñiga, “El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea”, *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, pp. 4-5.

²⁵⁵ Esteban Moisés Guilar, “Las ideas de Bruner «de la revolución cognitiva» a la «revolución cultural»”, p.237.

3.2.1 La metáfora del andamiaje y la formulación de preguntas

En el capítulo VI de la educación como invento social, en la obra: *Desarrollo Cognitivo y Educación* (1988), Jerome Bruner propone que el desempeño cualitativo para el almacenamiento y procesamiento de información en el cerebro humano tiene como propósito fundamental la construcción de modelos mentales interpretativos, en los que el lenguaje²⁵⁶ es un factor de aprendizaje “no sólo por su potencial para la comunicación, sino también por su potencial para la codificación de la realidad”²⁵⁷ a través de los datos que el propio cerebro recibe.

El proceso de almacenamiento de cada sujeto y las inferencias cognitivas mediante las cuales el sujeto aprende y aprehende la realidad; son un conjunto de elementos de codificación que inmiscuyen las cosas del mundo en representaciones de que son parte de modelos mentales y abstractos.²⁵⁸ Para este psicólogo estadounidense el desarrollo humano se cumple por etapas, en ellas se simplifica la interacción con la realidad al agrupar eventos o conceptos que ya se habían presentado.²⁵⁹

El aprendizaje en cuanto procesamiento de datos construye y representa las experiencias más allá de la información previa del alumno, esta reagrupación es identificada por Bruner como modos de representación y su ejecución dependerá del desarrollo cognitivo de los niños. El estado en activo es cuando se representa el objeto a partir de su reacción inmediata, este momento correspondería con el periodo que Piaget denominó sensor-motor en el primer año de vida del niño.²⁶⁰

²⁵⁶ Sobre la función del lenguaje como factor en la adquisición del conocimiento Jerome Bruner señala en *The Role of Interaction Formats in Language Acquisition*: “who have spent a great deal of time working and brooding over whether the acquisition of knowledge about the social world and about the world generally is in some sense constitutive of language.” (hemos pasado mucho tiempo trabajando y dándole vueltas a la cuestión de si la adquisición de conocimientos sobre el mundo social y sobre el mundo en general es en cierto sentido constitutiva del lenguaje), p. 31.

²⁵⁷ Jerome Bruner, *Desarrollo Cognitivo y Educación*, p. 137.

²⁵⁸ Elma Vielma & María Luz Salas, “Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo”, p. 35.

²⁵⁹ E. Moisés, *en op. cit.*, p. 238.

²⁶⁰ *Ibíd.*, p. 237.

Más adelante, en la etapa del modo simbólico se cumple al representar una cosa a través de un símbolo arbitrario como la misma expresión lingüística es donde se encuentran los adolescentes porque ya pueden hacer uso de ideas abstractas, así como de símbolos lingüísticos para entender y representar la realidad.²⁶¹

Para nuestra estrategia el estudiante se tiene que representar su propia experiencia y conocimiento estableciendo vínculos entre los conceptos que ya posee con nuevas construcciones conceptuales de la disciplina en que se enseña. Para Bruner la educación es la construcción estructural de conceptos con la forma de “círculos en espiral” esto sería el diseño de modos de conectar y de profundizar en un contenido disciplinar, pero que esté regulado por el entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del alumno.²⁶²

En otras palabras, la instrucción se tiene que acoplar a la etapa del desarrollo cognitivo de los individuos. Así que, primero se enseña con la acción directa que sería la reacción inmediata ante la presencia de un determinado objeto, luego con una representación gráfica y por último se puede introducir una definición de ella. En el proceso de la educación se puede enseñar axiología a cualquier niño, pero se tiene que respetar su etapa o momento evolutivo en el cual se encuentra.

Bruner desvía la reflexión cognitiva y los intereses pedagógicos en el proceso de representación de los alumnos. A través del concepto *andamiaje (scaffolding)*²⁶³ acuñado en 1978, este autor construye una metáfora mediante la cual expone el desarrollo de la capacidad auto reguladora de los estudiantes y con ello pretende mostrar cómo es el cambio en los procesos de representación de los estudiantes y cuál es la intervención de los sistemas de ayuda que se requieren para los procesos de formación. El andamio se refiere a la ayuda del instructor que puede involucrar involucra interacciones comunicativas,²⁶⁴ mediante instrucciones verbales, físicas o de conceptualización. Así, la finalidad del andamio es lograr el dominio por parte del aprendiz de herramientas o instrumentos a aprehender, de esta manera; “Bruner

²⁶¹ *Ídem.*

²⁶² *Ídem.*

²⁶³ J. Bruner, *en op cit*, *The Role of Interaction Formats in Language Acquisition*, p. 37.

²⁶⁴ *Ibíd.*, p. 42.

propone el concepto de *andamiaje*, como un proceso de transferencia de habilidades, en el que el adulto apoya al niño en el aprendizaje”²⁶⁵.

Conforme se logra control por el estudiante, el docente procede a retirar su ayuda e involucra mayor responsabilidad y control en la tarea del aprendiz.²⁶⁶ Según esta teoría la cantidad de andamios dependerá del desempeño del educando, porque cuando el profesor detecta menor competencia, entonces será mayor la ayuda que debe proporcionar.

Esta metáfora indica que la educación es un proceso público en donde se intercambian y comparten significados. Los andamios son sistemas de ayuda que se insertan en los procesos de enseñanza puesto que facilitan el movimiento hacia los niveles subsecuentes. En cada escalón el aprendiz encuentra la apropiación de una determinada herramienta cultural.²⁶⁷ Por el contrario, el saber se configura a través de las prótesis o andamiajes que se instalan intencionalmente para ampliar las capacidades cognitivas.

Los andamiajes demuestran un factor externo que posibilita intercambiar información. Así en la propuesta de enseñanza con la estrategia pedagógica de la pregunta, este tipo de interrogantes se aplican como andamios para acercar al desarrollo cognitivo de los alumnos a los temas reflexionados en la lección. Ahora bien, en términos prácticos la pregunta se parece a la discusión guiada.

Frida Díaz Barriga señala que es un procedimiento organizado para abordar un determinado tema, tiene la cualidad de activar inicialmente los conocimientos previos. En una didáctica de este tipo se intercambia información sobre los aspectos centrales del tema.²⁶⁸ Para establecer un diálogo se tiene que considerar los objetivos, así como el rumbo que optará la conversación, cuyo itinerario tiene que incluir a los nuevos contenidos. Hay que dar comienzo introduciendo el tema central

²⁶⁵ Camargo, *et. al. Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia*, p. 339.

²⁶⁶ *Ibid.*, p. 238.

²⁶⁷ *Ídem.*

²⁶⁸ Frida Díaz, *op. cit.*, p. 150.

e invitar a los alumnos a aportar lo que ellos saben al respecto, para tal fin se diseñarán preguntas que requieran respuestas abiertas.

Para involucrar a los estudiantes en esta estrategia se diseñan preguntas de fácil respuesta dentro de un diálogo informal, sobre todo se espera que por medio de este planteamiento los alumnos puedan hacer preguntas sobre las respuestas de sus compañeros. En el cierre se tienen que recuperar las ideas principales que se desprendieron de la discusión y animar a los alumnos a fin de participar en los comentarios finales, que por cierto se pueden anotar en el pizarrón.²⁶⁹

3.2.2 ¿Cómo diseñar las preguntas para integrarlas en la secuencia?

En nuestra planeación utilizamos preguntas para la construcción de la definición de los principales conceptos en la unidad. Los cuestionamientos funcionan como puentes al conectar las inquietudes de los estudiantes con las explicaciones dentro de los argumentos que dirigen la clase o el tema. Bajo el enfoque de Adorno el propósito de esta metodología es mostrar las incongruencias en el discurso ideológico de la razón instrumental y que seguramente afectan de algún modo durante la formación académica al adolescente.

Los puntos de contacto que permitirán al alumno acercarse reflexivamente al sentido de los sistemas ideológicos se clasifican por el nivel de abstracción que requieren para resolverse.²⁷⁰ Así pues, la comprensión de los conceptos filosóficos depende de la conexión que establecerá el alumno desde la experiencia cotidiana,

²⁶⁹ *Ídem.*

²⁷⁰ Los conceptos permiten clasificar, ordenar, establecer modelos y conectar a los pensamientos o experiencias, en tanto conectores enlazan elementos dentro de la experiencia de un estudiante, entre diferentes vivencias de los respectivos alumnos, así como entre aspectos concretos de la experiencia cotidiana con principios o valores que se generalizan por la aparición constante de la vivencia misma. (Laurence J. Splitter & Ann M. Sharp, *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, p. 28)

no es lo mismo hacer que se refiera al concepto de tocar, ver, oler y del sabor que las nociones de: amor, verdad y justicia.²⁷¹

Entonces para abordar alguna de estas últimas temáticas se tienen que instalar los puentes dentro de las experiencias o vivencias del adolescente. En nuestra secuencia se aborda el valor de justicia, este principio moral se originó dentro de una negociación cultural²⁷² y en nuestro país adquirió un sentido negativo, ya que todo el proyecto nación se ha fundamentado en un evento injusto.

Además, los adolescentes tienen la facultad para articular conceptos sin elementos de su experiencia inmediata, pero debido al proceso psicopedagógico que está pasando resulta más didáctico al proceder desde sus experiencias hacia las explicaciones teóricas de la filosofía. Esto significa que únicamente experimentan la injusticia en la vida real. El propósito de preguntar en la clase es solventar alguna curiosidad sobre algún evento o circunstancia del alumno, así que formulará una duda, aunque no conozca la respuesta.

Las interrogantes se clasifican de acuerdo con el tipo de respuesta que pretenden encontrar, en primer lugar, las preguntas corrientes buscan una respuesta directa, por ejemplo: ¿Me puede indicar una ubicación en la ciudad?, otro tipo de preguntas son las de indagación cuya respuesta requiere clarificar o analizar el significado de algún concepto que resulte problemático.

Por último, están las *preguntas retóricas* que tienen como fin identificar información en un segundo orden, es decir corroborar que los increpados posean información original o de primer orden.²⁷³ La estrategia que proponemos para la enseñanza de la Ética en la ENCCH utiliza la pregunta corriente para indagar en las concepciones previas del estudiante, pero también genera un puente de enlace entre las experiencias y los conocimientos de axiología.

Así que se integran preguntas de indagación que tienen la cualidad de dirigir al interlocutor hacia más preguntas y respuestas, pero también son igual de

²⁷¹ *Ídem.*

²⁷² *Ídem.*

²⁷³ *Ibíd.*, p. 76.

importantes las preguntas corrientes, ya que se utilizan la mayoría del tiempo en las conversaciones por alumnos adolescentes. Las *Preguntas Corriente* también inmiscuyen supuestos,²⁷⁴ mismos que al señalarse puntualmente pueden desembocar en *preguntas indagadoras*.

Por ejemplo, en nuestra práctica sobre valores se utilizaron preguntas relativas a los valores de placer y displacer. ¿Los valores sobre la preparación de un alimento son objetivos o subjetivos? También en una lección de Estética sobre las categorías *de* esta disciplina le preguntamos a los alumnos: ¿La estética es lo mismo que el arte?, ¿La estética puede considerarse como una ciencia?

Estos interrogantes adquieren la forma de una pregunta corriente, sin embargo, integra conceptos que no se usan regularmente en una plática entre adolescentes. En ambos casos se solicita una respuesta concreta, pero oculta el hecho de que el concepto de estética no se encuentre bien definido y, por tanto, requiere que el docente precise su significado.

Ante esta situación, se pueden perfilar por parte de los alumnos dos preguntas más que se suman en lugar de definir una respuesta. ¿qué características debe tener el valor? Y ¿Si la Ética es una disciplina filosófica cuál es su objeto de estudio y qué papel cumplen os valores? Entonces, si introducimos conceptos filosóficos bajo la forma de una pregunta corriente se pueden esperar más preguntas por parte del estudiante.

Estas últimas interrogantes se presentarán bajo la formulación de pregunta indagadora, es decir que los estudiantes cuestionarán la legitimidad de una respuesta directa. Siguiendo el ejemplo de “¿La estética es una ciencia?” el estudiante simplemente puede responder sí para simpatizar con la aparente postura del educador. Así que, se tendrá que agregar, en lugar de si, no porque, la pregunta cómo, es decir, al responder “sí” a la pregunta de arriba, el docente increpa al interlocutor a través del complemento “cómo”.

²⁷⁴ *Ibíd.*, p. 77.

Por consiguiente, si la estética es una ciencia “cómo” es posible que se defina como tal o lo que es mejor ¿“cómo” se entiende que una disciplina se pueda convertir en ciencia? La discusión sobre una cuestión requiere examinar aquellos supuestos que incorpora la duda, en esta situación son los preconceptos de arte y estética, pero pueden ser la concepción de justicia a nivel ético.

En todo caso, se tendría que anteponer a esta formulación del tipo corriente el sufijo “a qué se refiere”. De esta forma el alumno buscará poner en tela de juicio lo que anteriormente se había planteado acerca de algún concepto.²⁷⁵ En la lección sobre los valores utilizamos la pregunta corriente: ¿creen que tal evento es injusto?, en otra ocasión fue: ¿Qué consideran que tiene su objeto de valor que no se encuentre en ningún otro?

Este tipo de expresiones indagatorias invitan al alumno a la articulación concreta de sus inquietudes sobre los conceptos filosóficos abordado. Así que, los estudiantes se pueden percatar de la importancia que tiene su esquema de valoración dentro del debate de la axiología. El material anecdótico tiene que relacionarse con la visión de injusticia desde la cotidianidad del adolescente, porque de esta forma el educando desempeña su pensamiento crítico abordando los principios de funcionamiento de justicia que impregnan la organización social en nuestros días.

Las siguientes formulaciones se diseñaron con el fin de recuperar las experiencias mediante el enfoque teórico de Frondizi: ¿cómo se configura un valor?, es decir, ¿qué elementos hacen a un valor? Para hacer reflexionar al alumno se le plantea la pregunta: ¿quiero las cosas porque valen o valen porque las quiero?²⁷⁶ Esta es una pregunta bastante compleja, por lo que no se espera su respuesta

²⁷⁵ Supongamos la sentencia que ofrece como ejemplo el mismo Frondizi: “existe el sonido que produce un objeto al caer en el desierto inhabitado” Para abordar esta pregunta es indispensable aclarar el sentido de la palabra sonido, porque puede entenderse como las vibraciones de un objeto al caer o como un sonido oído. Del mismo modo un valor no existe sin una relación con el sujeto que lo valora. (*en op. cit.*, p. 193)

²⁷⁶ En la obra de Frondizi que ya hemos citado esta pregunta corresponde al aspecto medular de la axiología, sólo que la fórmula de la siguiente forma: “¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?” *op., cit.*, p. 26.

inmediata, puede considerarse como una pregunta detonadora, ya que abarca diferentes temas de la axiología.

Entonces es una interrogante que puede utilizarse para que los alumnos identifiquen antes de participar, si valoran las cosas desde un aspecto subjetivo o desde un semblante objetivo. Una vez planteada esta entrada se da por iniciada la discusión mediante la cual los estudiantes se preguntan por la definición de los valores.

Antes de pasar al informe de nuestra práctica, dedicaremos el siguiente apartado a presentar el diseño que se ha considerado en la secuencia didáctica para la lección de axiología dentro de la unidad de la Ética. Señalamos puntualmente los rasgos distintivos del diseño en el *modelo de aprendizaje auténtico contextualizado* y de qué forma incorporará en su estructura a los elementos que requiere la clase sobre principios morales.

3.3 ¿Qué es un diseño instruccional de una clase y en qué medida la propuesta de Peñalosa resulta innovadora?

El constructivismo es una teoría del aprendizaje cuya explicación radica en cómo se crea el significado de los conocimientos mediante la conjunción entre creencias y los nuevos eventos, ideas y actividades que se presentan al alumno. El enfoque de Vygotsky supone que el aprendizaje se obtiene a través de la interacción social y cultural del individuo en su entorno.²⁷⁷ Por su parte, Piaget entiende que el saber resulta de fuentes individuales y psicológicas.

En ambas posiciones el aprendizaje depende del procesamiento de la información, es decir de qué tanto se afianza mediante elementos significativos para los estudiantes. De hecho, el constructivismo se fundamenta en los procesos de interpretación que desempeñan los individuos desde su contexto y realidad, de ahí

²⁷⁷ Ghaour Nesrine, “Piaget’s and Vygotsky’s Constructivist Theories”, p. 41.

que esta teoría se pueda valorar como filosofía de vida y no como una simple estrategia de instrucción.²⁷⁸

Ahora bien, el diseño que debe presentar la clase a fin de lograr un aprendizaje significativo se refiere a la secuencia y distribución de recursos didácticos que se enfocarán durante el proceso. Para que los escolares constituyan su propia comprensión del mundo es imprescindible la asimilación y acomodamiento en la construcción cognitiva, que desde el pensamiento de Vygotsky se entiende como una construcción colaborativa de conocimientos y de valores.²⁷⁹

Con base en lo anterior, los adolescentes reflexionarán sobre sus propias experiencias al abordar situaciones que no son ajenas a su realidad, por ejemplo, sobre su lugar en alguna fila donde tengan que esperar su turno. El diseño de la instrucción es muy importante en la teoría constructivista, pues incluirá actividades que orillen a la interacción dentro de un proceso de formación. La discusión y el análisis tienen el propósito de que el educando modifique, defienda y postule hipótesis con bases argumentativas.

Para que un diseño instruccional se considere constructivista deberá adoptar como fundamento información subjetiva del estudiante. La secuencia se enfoca en la manera de aprender del alumno y lo hace mediante el sustento didáctico que éste requiere. En el constructivismo este diseño se refiere al orden secuencial de la lección cuya intención es generar nuevas experiencias en donde el adolescente tomará control de su proceso formativo.²⁸⁰

Cuando el docente tiene una idea clara acerca de qué procesos didácticos se ajustan a los temas del currículo y a los intereses de los estudiantes, el docente puede generar espacios de participación haciendo la clase más amena. Así, el alumnado no sólo puede explorar su experiencia,²⁸¹ sino que, además, evitará la simple exposición de puntos considerados relevantes para las demostraciones del conocimiento. Regularmente, los métodos pedagógicos más utilizados en la

²⁷⁸ Cristina Umaña, “Consideraciones pedagógicas para el diseño instruccional constructivista”, p. 7.

²⁷⁹ *Ídem.*

²⁸⁰ *Ibid.*, p. 9.

²⁸¹ *Ibid.*, p. 16.

enseñanza de la Ética y cualquier otra asignatura filosófica buscan las respuestas correctas, pero no pretenden la aplicación espontánea ante nuevas situaciones.²⁸²

Cuando el contenido de la lección no se enfoca hacia algo útil y práctico en la vida del estudiante difícilmente éste reflexionará sobre tal aspecto teórico. Dentro de la visión constructivista, el saber se va edificando mediante elementos que proporciona el estudiante, por consiguiente, el estudiante pretenderá integrar este conocimiento nuevo a su vida cotidiana. El diseño de la clase más que una medida prescriptiva, al establecer las recomendaciones pertinentes sobre materiales, recursos, medios, técnicas y estrategias, es un recurso flexible en el desarrollo eficiente y eficaz de la lección.

La planeación es un recurso en la actividad profesional docente debido a que posibilita el aprendizaje en el proceso de formación, esto porque la secuencia aporta una visión panorámica con los pasos de la lección. Algunos de los modelos de diseño instruccional que son eficaces en el logro de objetivos académicos presentan tres elementos en común: asignan como primera actividad problemas o tareas que son relevantes del mundo de los estudiantes, ofrecen información con base en el conocimiento previo y permiten el ejercicio del aprendiz en espacios de reflexión sobre la resolución de dificultades.²⁸³

Estos elementos del modelo instruccional favorecen el conocimiento profundo el cual se define como el dominio de la información requerida en la solución de problemas: “implica la construcción de saberes significativos, esto es, de conocimientos, que tienen sentido para el estudiante, los cuales se integran a su conocimiento previo y adquieren significado como parte de su forma de entender y actuar en el mundo”.²⁸⁴

La propuesta de Peñalosa es innovadora porque consiste en un método de ordenamiento para las acciones del docente. La meta de la educación en el *Modelo de diseño instruccional de aprendizaje auténtico contextualizado* no es que los

²⁸² *Ídem.*

²⁸³ E. Peñalosa, *en op. cit.*, p. 96.

²⁸⁴ *Ibíd.*, p. 86.

colegiales capten cómo se ejecutan sus procedimientos cognitivos que puede ser automática y mecanizadamente. Ni tampoco inculcar una instrucción que será idéntica al resto de las situaciones en donde se va a ejercer este saber.²⁸⁵

El aprendizaje del conocimiento inerte se puede demostrar por medio de actividades memorísticas, pero resulta imposible de aplicar en una situación diferente debido a la falta de datos dentro del proceso formativo. En cambio, el proceso formativo tiene como finalidad integrar el conocimiento de modo que el alumno pueda transferirlo en situaciones de la vida cotidiana.²⁸⁶

Peñalosa sugiere que la lección deberá comenzar con algún elemento de la vida cotidiana del estudiante por lo que sirve como contexto para la participación y le denomina actividad auténtica contextual.²⁸⁷ En nuestra propuesta el objetivo es que el adolescente analice críticamente los principios morales bajo la axiología desde Frondizi. Así que, primero se le pregunta a los alumnos sobre sus gustos y preferencias personales, porque la construcción de las experiencias educativas desde las cavilaciones previas del estudiante²⁸⁸ hace que los contenidos conceptuales adquieran sentido durante su formación académica.

Al final de la lección se retomará la actividad auténtica contextual con el fin de analizar la utilidad del conocimiento que se obtiene mediante la resolución del dilema,²⁸⁹ por esta razón es importante tener en cuenta los deseos del estudiante que se reflejan en los objetos o actividades que les gusta hacer porque consideran de valor. Mediante este elemento experiencial el aprendiz puede llevar este acercamiento al pensamiento crítico hacia otras vivencias dentro de un compendio de experiencias similares.

Una vez efectuado este paso sigue la inducción al tema, que se refiere a la activación de las ideas previas, este es el momento para presentar los argumentos

²⁸⁵ *Ídem.*

²⁸⁶ “El aprendizaje profundo va mucho más allá de la mera adquisición de conocimiento, lo cual implicaría tan solo la reproducción, la paráfrasis o la ejecución algorítmica de procedimientos de manera automática.”, *Ibid.*, p. 88.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 96.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 86.

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 97.

disciplinares mediante la estrategia didáctica. En la clase de axiología se utiliza la pregunta sobre los principios morales como medio para articular la perspectiva de los estudiantes. En esta fase de la secuencia pedagógica se va perfilando una definición de los valores mediante el diálogo el cual se dirige a través de las inquietudes del aula. Nuestra propuesta adopta la expresión que Frondizi ubica en el núcleo de la cuestión axiológica: ¿Tienen las cosas valor porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor?²⁹⁰ esto con el fin de inducir y activar el conocimiento previo que los alumnos tienen de los valores.

El *modelo de aprendizaje auténtico contextualizado* está diseñado para que el educando participe en actividades de reflexión, discusión, así como para defender sus apreciaciones y nuevos conceptos. Una vez que los educandos identifican, mediante la resolución de la pregunta anterior, cuál es el fundamento de sus gustos se puede inferir que ya disponen de la base teórica para la construcción del conocimiento, la cual sin duda alguna es la definición de valor como estructura.

La siguiente etapa tiene la función de construir y aplicar el saber que resultó relevante para solventar la actividad auténtica contextual. Así que la estrategia de la pregunta enfoca como punto de discusión a la injusticia como principio moral. Este momento es considerado como la fase sustancial, consiste en elaborar un modelo de conocimiento sobre el tema, esto es la definición del valor en la teoría axiológica de Frondizi.

Para elaborar esta pauta reflexiva los aprendices tienen que procesar la información disciplinar y organizar los elementos que aparecerán en las preguntas. Así que pueden cuestionar con base en sus inquietudes sobre los rasgos teóricos más importantes desde esta disciplina. Las siguientes expresiones se pueden formular para interrogar a cada proposición que se afirme ante la clase: ¿en qué sentido? Y ¿cómo se deducen los conceptos?

Mientras que la construcción conceptual surge del cuestionamiento directo de los propios alumnos hacia los argumentos que se involucran con la tarea

²⁹⁰ Frondizi, *op. cit.*, p. 26.

auténtica contextual del estudiante. En cambio, la etapa de aplicación reside en la reflexión crítica sobre la justicia y su contrario la injusticia en el contexto social. Entonces, aplicamos el modelo estructural del filósofo argentino a fin de distinguir los conceptos elementales de esta teoría axiológica, por último, el educando reflexiona sobre lo que sucede cuando la sociedad interactúa con este valor de justicia. La ejecución que requiere el diseño del *modelo de aprendizaje auténtico contextualizado* se relaciona con la actividad inicial, porque busca inquietar al alumno sobre cuál es la fuente de validez que le permite afirmar su gusto o deseo por algún objeto, del mismo modo que se preguntará sobre los rasgos distintivos que presenta la injusticia en nuestro país.

La aplicación del esquema de estudio se efectúa en casos concretos donde hayan presenciado o padecido alguna injusticia. Para que los aprendices reflexionen sobre algún fundamento objetivo en la justicia y la importancia de este valor para la vida en sociedad. En suma, la pregunta pedagógica se desempeña desde la fase de inducción y activación para explicar los sustentos teóricos de los valores, luego en la subetapa de construcción la indagación en las vivencias de injusticia ayudará para que la aplicación del modelo con la discusión en equipos se logre solventar la actividad inicial, sobre su fuente de valoración para los objetos. Esto se lograría al encontrar diferentes aportaciones en los equipos sobre la justificación de una justicia objetiva.

En el paso de “integración” que de acuerdo con el modelo instruccional de Peñalosa consiste en actividades mediante las cuales comprendan la utilidad que tiene este aprendizaje una vez que se regresa a la actividad auténtica, esto con el propósito de que apliquen lo aprendido en nuevas situaciones.²⁹¹ La secuencia didáctica define que la actividad es identificar las características del valor de injusticia en una vivencia donde ellos presenciaron este tipo de eventos de abuso y arbitrariedad.

Entonces, el diseño instruccional propone una secuencia de actividades que desempeñará el profesional con el propósito de establecer a dónde se desea llegar

²⁹¹ Peñalosa, *op. cit.*, p. 97.

con la propuesta didáctica y la lección en particular, este punto subyace bajo el planteamiento del objetivo de la sesión.²⁹² Así mismo, se tienen que especificar las técnicas que permitirán al instructor llegar a la comprensión, análisis o identificación de algún elemento conceptual o teórico.

Las preguntas que se utilizaron en nuestra planeación están encaminadas para hacer pensar al alumno, más que para ofrecerle respuestas sobre la definición del valor. Es decir que se trata de centrar su participación en los elementos descriptivos de los principios morales. Cuando reflexionan sobre estas cuestiones ejercitan el pensamiento crítico, por lo tanto, resultaría más factible instruir al aprendiz en la inconsistencia que subyace en el valor de justicia.

3.4 Informe de prácticas docentes

La enseñanza, prácticamente, consiste en que el educador aborde algún contenido establecido en el programa del centro donde colabora. El maestro tiene que asegurarse de emplear la estrategia más efectiva para cumplir con los objetivos de aprendizaje establecidos. En nuestra práctica nos enfocaremos en una lección de axiología, cuya prominencia consiste en recuperar las experiencias cotidianas del estudiante a fin identificar en ellas cómo se percibe el valor de justicia e injusticia.

El alumno profundizará en una situación de injusticia a través de las diferentes características que presentan los valores. En la secuencia se establece que los adolescentes participen activamente en un espacio que les permita apreciar y valorar su participación por el resto de sus compañeros. Para la didáctica de nuestra clase que proponemos de la Ética se necesita una estrategia flexible y que pueda adaptarse ante las diferentes formas de pensar y de conocer del alumnado.

La pregunta es la estrategia pedagógica y consiste en una dinámica interactiva entre estudiantes a fin de interrogar al profesor que coordina los

²⁹² *Ibíd.*, p. 87.

planteamientos. Esta herramienta tiene el objetivo de que los estudiantes formulen preguntas dirigidas al contenido temático de la clase a fin de que expongan todas las dudas que éste origina ante su curiosidad.²⁹³

El recurso de la conversación dirige el diálogo mediante las inquietudes de los asistentes hacia las aristas del contenido disciplinar. En suma, el esfuerzo intelectual docente plantea expresiones bajo la forma de interrogantes que permitan al estudiantado cuestionar e inquietarse sobre el sentido que puede adoptar la lección. No sólo es prever la posible respuesta, también se tienen que configurar otras soluciones que puedan surgir y que aporten para el logro de los objetivos.

El conocimiento previo de los alumnos permite al adolescente construir alguna vivencia significativamente al involucrar el conocimiento sobre los valores, porque abordan los temas mediante sus propias dificultades.²⁹⁴ Los conceptos filosóficos que se utilizaron para hacer reflexionar a los alumnos son los valores y la justicia, así que mediante su estudio se lograron abordar algunos problemas de la cotidianidad. Nuestra propuesta contribuye a la creación de hábitos que favorecen la imaginación, la creatividad y el pensamiento crítico. Las preguntas que se plantean en la secuencia interrogan algún elemento de la realidad de la cual ellos participan. Por consiguiente, el aprendizaje inducido por esta estrategia permite dialogar e interactuar entre equipos y que ellos trabajen entre iguales.

Ahora bien, la práctica docente se aplicó en dos instituciones diferentes en el CCH Azcapotzalco y en Centro de Estudios Naucalpan (CEN). En este último la lección duró tres clases de sesenta minutos cada una, mientras que en el Colegio ésta se distribuyó en dos reuniones de dos horas cada una. En ambas situaciones se la evaluación final consistió en el análisis de algún evento injusto que se hubiera presentado anteriormente en su experiencia.

Estas instituciones ENCCH y CEN cuentan con una gestión distinta, por lo que el tipo de población estudiantil se integra por alumnos con diferentes

²⁹³ Zamora, Roa, Dayana Valeria & Ávila Arango, Manuela, *La pregunta, estrategia pedagógica que, generada a partir de ambientes de confianza favorece el aprendizaje*, p. 21.

²⁹⁴ C. Benoit, *en op. cit.*, p. 105.

aspiraciones. Estas cualidades se retomaron para el diseño de las planeaciones en las prácticas docentes y se recuperan los logros y dificultades de los estudiantes con el objetivo de identificar la eficacia de la estrategia en disímiles ambientes áulicos.

3.4.1 Primera sesión en el Centro Educativo Naucalpan (CEN)

El Centro de Estudios Naucalpan está incorporado a la Secretaría de Educación Pública del Estado de México, la institución educativa funciona mediante una administración privada. El currículo se diseñó en respuesta a la necesidad de generar espacios en el Nivel Superior y Medio Superior a los jóvenes para continuar con sus estudios, pero ofrece formación en los distintos niveles educativos.²⁹⁵

En cuanto a los aprendices, cabe señalar que, la mayoría de ellos no estaban familiarizados con el trabajo en equipo, esta situación se fue identificando con el desarrollo del trabajo a lo largo de las sesiones. Los educandos están acostumbrados a realizar independientemente los ejercicios siguiendo la exposición del profesor.

A decir verdad, el docente recomendó el tema porque una parte del curso aborda teorías de la Ética y por ello esta práctica les ayudaría a comenzar a familiarizarse con los conceptos filosóficos. La lección sobre valores les permitió adoptar terminologías que se utilizan en la materia de la Ética para expresar sus propios juicios y las diferentes posturas filosóficas sobre axiología para analizar dilemas morales. En esta sesión se presentaron treinta alumnos y se dividieron por equipos.

Ahora bien, en los anexos se presentan las secuencias didácticas de cada sesión, en el Anexo 1 se describen puntualmente los pasos que se siguieron en la primera clase. En esta ocasión exploramos el nivel de conocimiento con el que cuentan los alumnos por lo que explicamos la importancia de la axiología para la

²⁹⁵ Rectoría, Reglamento Escolar del Centro de Estudios Naucalpan 2021, p. 7.

vida cotidiana. En esta planeación se toma en cuenta la técnica de rejillas para ordenar los equipos, ya que los adolescentes participan fluidamente entre pares. Aunque esta técnica resultó difícil de aplicar, pues, no están habituados a este tipo de procedimiento, les proporcionamos una infografía sobre las cualidades de los valores. Este recurso ayudó a definir sus ideas sobre el tema presentado, el material está en el Anexo 5.

Para activar el pensamiento crítico, se les preguntó sus gustos personales sobre la música que escuchan, las películas que ven o por alguna actividad recreativa. Posteriormente explicamos que los valores pueden apreciarse por aspectos subjetivos como alguna vivencia particular o cuando el sustento material es un obsequio. Así que se utilizó la siguiente expresión: ¿Quiero las cosas porque valen o en verdad valen porque las quiero? A fin de hacer reflexionar al aprendiz en torno a su forma de apreciar alguna situación. En el segundo capítulo ha quedado claro que esta expresión sintetiza la mayor dificultad de la axiología desde Frondizi y según se presenta en la secuencia marco una serie de interrogantes destinadas a esclarecer al alumno la naturaleza del valor.

Se espera que el alumno averigüe a través de sus inquietudes las características de los principios morales, así como el grado en que se presentan al momento de elegir mediante alguna decisión. El valor de justicia se constituye con diferentes situaciones sociales y culturales, esta estructura es el punto de partida para que ellos presenten sus preferencias. Con esta actividad no solamente discuten sobre lo que les gusta de manera subjetiva tal como objetos o actividades recreativas, sino que al disponer de las condiciones cognitivas pueden explicar las razones de su valoración.

Los criterios a evaluar fueron la discusión en equipos, sobre todo cuando seleccionaron las cualidades consideradas importantes para valorarse universalmente. Esta actividad les permitió identificar las razones de su valoración desde su conocimiento. Luego, en una plenaria se les pidió a los grupos desarrollar una breve reflexión para responder esta cuestión:

En la práctica nos dimos cuenta de que si los alumnos proponen algún bien material o pasatiempos personal para presentar ante el grupo surgen múltiples ejemplos que funcionan como temas de discusión. Desde este momento ellos encuentran un proceso de construcción en donde justificar sus gustos, utilizaron los conceptos de Frondizi para dar sentido a sus vivencias cotidianas. Además, entre los equipos eligieron al ejemplo que más se adecuó a los requisitos del ejercicio y se les pidió justificar su preferencia mediante alguna experiencia.

Al término de la clase se les pidió a los equipos exponer sus hallazgos, por lo cual se aplicó la pregunta pedagógica para impartir observaciones sobre sus gustos personales. Para que los alumnos de bachillerato consigan una *consciencia cabal* sobre los principios morales y su presencia en la vida diaria es necesario que se acerquen desde sus experiencias personales para construir su definición de los valores en la que se considere el contexto desde el cual se justifican axiológicamente. En ese sentido, la *consciencia cabal* es el punto de reflexión a fin de cuestionar estos elementos de la Ética. También fue posible ejercer la técnica de rejillas para delimitar los pasos en el proceso de construcción de sus propias definiciones. Porque cuando los integrantes de los equipos cambiaban de lugares se veían obligados a exponer lo aprendido con sus compañeros.

3.4.2 Segunda sesión en el Centro Educativo Naucalpan (CEN)

La segunda sesión se desarrolló con el propósito de abordar la definición del valor a través de la postura de Risieri Frondizi, por lo que en la planeación se enunciaron las cualidades que propone dicho filósofo. La idea de esta planeación es recuperar mediante las dudas del aprendiz algunas de las cualidades que están presentes en el valor. En la práctica se les pidió a los alumnos expresar mediante sus propias palabras la razón o argumento que da validez a su valoración hacia su objeto o actividad. Así ellos se fueron percatando del objetivismo axiológico y la distinción entre valores superiores e inferiores, debido a que algunas veces sobrevaloran

objetos materiales y por el contrario, pueden a pasar desapercibidos hacia estos valores.

Los alumnos discutieron sobre cómo califican algún objeto y si su juicio parte de fundamentos objetivos o subjetivos. Aquí se recuperó la noción de valor y se presentó a través de la postura de *consciencia cabal* de la teoría crítica. La estrategia de pregunta guiada funcionó porque se recuperó la participación de los equipos para intervenir en sus planteamientos, por lo tanto, les preguntamos si consideraban que existiera una jerarquía entre los valores.

Con este procedimiento se conceptualizaron los valores superiores y los educandos del CEN platicaron acerca del proceso que atraviesa su juicio sobre algún fenómeno. Después se recuperó como ejemplo clave la justicia e injusticia como valor político, por lo cual se les pidió reflexionar sobre esta duda: ¿Los valores más universales como justicia o bondad tienen que ser subjetivos u objetivos?

Por último, la actividad de cierre en la segunda sesión fue pertinente para consolidar la fase de construcción de conocimiento. Una vez que regresaron a sus equipos originales, trabajaron discursivamente en una experiencia donde hayan inducido un juicio de valor. Así que para averiguar cómo deliberaron ante esa situación se les pidió realizar una serie de preguntas entre sus compañeros. Según lo revisado en el desarrollo psicopedagógico, cuando los adolescentes aplican su conocimiento aprendido en sus círculos sociales conformado de pares marcan su aprendizaje mediante alguna experiencia significativa.

Es por ello que las instrucciones de la actividad indicaron que la discusión giraría entorno de aquellas experiencias concretas y significativas donde los alumnos realizaron un juicio de valor, es decir cuando algo les pareció justo, injusto, bueno o malo. Inevitablemente entre los equipos eligieron el ejemplo más adecuado desde la rúbrica, esto marcó parte sustancial de la evaluación. Por último, se les pidió exponer la forma en que solucionaron su dificultad y señalar qué cualidades del valor están presentes.

En el Anexo 2, las evidencias de la actividad muestran la preocupación de los estudiantes sobre la imparcialidad en la aplicación del reglamento. La evaluación contempló la redacción por equipos de sus respectivas respuestas, de conformidad con la facultad del estudiante a esta edad, para establecer nuevas experiencias algunos integrantes de los equipos apoyaban estas posiciones y favorecieron la discusión sobre si está presente la justicia en los reglamentos de la escuela.

Para hacer pensar mediante la postura de *consciencia cabal* los estudiantes profundizaron en alguna situación que juzgaron como injusta. En esta clase se retomó una situación injusta en el contexto escolar y se explicaron los argumentos principales de la justicia desde Reyes Mate a fin de que el aprendiz relacione aquellas dificultades en el valor de justicia con pequeños acontecimientos donde esta idea aparece para criticar la explicación sobre algún abuso.

3.4.3 Tercera sesión en el Centro Educativo Naucalpan (CEN)

Posteriormente, la tercera clase se diseñó con el objetivo de analizar algún caso concreto de injusticia a fin de identificar a través de ejemplos las cualidades de los valores que postula Frondizi. Al comienzo, se aplicó la técnica de rejillas y se dividieron a los equipos, posteriormente se intercalaron los integrantes en sus equipos originales con el propósito de que aplicasen los conceptos aprendidos con sus otros compañeros.

La experiencia educativa de la práctica corroboró que el alumno relaciona la importancia del valor de justicia en la organización social y dentro de las interacciones cotidianas en su centro de estudios. La justicia fue el tópico para el trabajo en equipos y ocasionó que el educando construyera estas cualidades del valor a partir de su experiencia. Esta fue la razón por la cual en el Anexo 2 las participaciones denuncian interrogantes sobre la justicia como un principio que da razón a la organización escolar.

La secuencia de actividades asignó en primera instancia explicar los objetivos y propósitos de la lección, así como la modalidad de trabajo y las instrucciones de la actividad a entregar. El ejercicio consistió en elaborar un análisis de alguna situación donde se presentó la injusticia, así que seleccionaron por equipos el material anecdótico para la plenaria.

En lugar de responder cómo solucionaron su dificultad, les pedimos responder sobre su percepción de este evento utilizando tres conceptos de la teoría de la axiología. Los ejemplos que presentaron fueron: los privilegios de algunos profesores para acceder a las áreas deportivas, las sentencias judiciales que padecen algunos mexicanos en Estados Unidos, la aplicación imparcial del reglamento en cuanto uniforme y horario, los beneficios de ciertos docentes para acceder a las zonas recreativas del centro de estudios, el hambre en el mundo y por último sobre el préstamo de un vehículo para uso particular.

Como resultado de esta estrategia pedagógica se logró un cumplimiento parcial del objetivo. En primer lugar, en el Anexo 2 se reúnen las aportaciones de los equipos, dos de los cuales señalaron ineficacia de las reglas: no se aplican en todos los alumnos y docentes por igual, esta reflexión surgió desde su experiencia inmediata con la autoridad de la escuela. En otros grupos de trabajo identificaron dos eventos injustos a nivel global, el hambre mundial y las condenas judiciales de los migrantes en Estados Unidos.

Por último, aportaron el ejemplo de un préstamo de un bien que regresó en mal estado. En cuanto a los resultados de las rúbricas, la mayoría de los equipos lograron exponer en plenaria sus hallazgos, sobre los valores en alguna situación cotidiana. Aunque se recuperó la participación mediante la discusión y un organizador visual, faltó detenerse en cada aportación de los equipos y por cuestiones de tiempo no se distinguieron los elementos conceptuales, ni tampoco se les cuestionó sobre sus primeras respuestas.

En la planeación se dividió por sesenta minutos las tres sesiones y se calcularon espacios para formular preguntas sobre las participaciones de sus compañeros no siempre se dirigían hacia los argumentos desarrollados vistos en la

axiología. Cabe señalar que, en la actividad faltó identificar con mayor precisión las cualidades de los valores dentro de su objeto o acción de valor.²⁹⁶ En ese sentido, el profesor más que proporcionar la información tendría que pedir a los alumnos investigar por su cuenta diferentes definiciones de valor.²⁹⁷ Esto les permitiría obtener información previa a la clase y la actividad, aunque sea una lectura superficial del tema. En cuanto al desempeño didáctico de la estrategia cabe señalar que faltaron algunos puntos para lograr el aprendizaje significativo a partir de las preguntas planteadas.

Aunque las cualidades de la población del CEN complican el trabajo en equipos, la plenaria logró puntos de evaluación como la participación constante y también se estableció conexión con los contenidos de la unidad. Por otro lado, la estrategia de pregunta didáctica se adecua al desarrollo de la lección y con el tema, ya que el diálogo siempre se mantuvo y discutieron sobre sus percepciones de forma respetuosa y abierta.

La modalidad de trabajo propició el espacio para la reflexión de temas coyunturales para ellos, sobre todo en lo que se refiere a las inconformidades sobre el reglamento de la institución, así como de la relación con su familia y amigos, es decir la clase resultó amena para que sus posturas se recibieran con la debida importancia para sus pares. Por último, la táctica de cuestionar no siempre se ajustó a las necesidades de la lección, porque al preguntar sobre aspectos subjetivos y de sus gustos personales no se contempló cómo aportar párrafos directos de la lectura o algún recurso con el argumento teórico. En cuanto al análisis comparativo de los resultados en las rubricas, en esta práctica el diseño instruccional aún no se incorpora mediante preguntas, ni tampoco se sugiere a los alumnos la modalidad de trabajo mediante la cual formulan sus propias dudas al tema.

La clase impartida en el CEN no cumplió con sus objetivos, debido a que faltó un segundo momento para reflexionar sobre las respuestas de los equipos quienes

²⁹⁶ Es necesario proporcionarles fragmentos de la lectura: Frondizi, Risieri, *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*.

²⁹⁷ En este sentido, Piaget señala en su obra: *Psicología y Epistemología*, 1971; que es necesario que el conocimiento surja del ejercicio de aprender a investigar o descubrir a través de los propios medios.

identificaron los argumentos clave en la clase sobre axiología. Las actividades se calificaron con base en el desempeño del estudiante y como se aprecia en el Anexo 2, el resultado de la interacción y comentarios indujo al ejercicio libre del pensamiento. Esto porque algunos de ellos cuestionaron el apego a las leyes por parte de la misma autoridad. En esta lección se pretendió indagar en sus experiencias con la injusticia partiendo de sus preferencias personales. Las cualidades particulares del CEN se consideraron para el diseño de la secuencia, no sólo en el aspecto del tiempo, sino en el tipo de actividades que estarían dispuestos a realizar sus alumnos.

En la segunda práctica docente aplicamos la pregunta pedagógica como método para cuestionar los contenidos y hacer a los alumnos construir sus propias inquietudes. Para poner en marcha su *consciencia cabal* no sólo se propone como objeto de estudio la situación de injusticia en nuestro país, además por cuestiones de tiempo se incluyeron otros temas de interés, como la poesía y la música. El propósito de contrastar ambas prácticas es demostrar que la estrategia de nuestra propuesta funciona en toda población siempre y cuando sean adolescentes.

3.4.4 Primera sesión en la ENCCH

La instrucción fue diseñada para alumnos de la ENCCH esto porque su estructura atiende el tiempo considerado en cada sesión y porque el trabajo se organizó en equipos. La clase se impartió en el grupo 668 del ciclo escolar 2023-2, con un horario de 17:00 a 19:00 horas los lunes y viernes. En la materia de Filosofía 2 del sexto semestre, en cuanto al nombre de la unidad es Introducción a la Ética y Estética. La asistencia fue de treinta alumnos, pero en las siguientes sesiones esta cantidad fue cambiando. La práctica se dividió en dos sesiones de dos horas cada una, en total fueron doscientos cuarenta minutos repartidos en dos sesiones de dos horas cada una.

El objetivo de la clase: El alumno analizará las diferentes cualidades de los valores en una situación de su contexto para identificar estos elementos en una experiencia. La primera sesión se denominó “¿qué es el valor?”, los contenidos temáticos fueron el subjetivismo axiológico, la polaridad en los valores y el sustento material para reconocer estos principios.

La lección comenzó, tal como refiere Peñalosa, desde una actividad auténtica que se recuperó durante toda la sesión, se les preguntó sobre aquello que les gusta, ya sean objetos de consumo, actividades o algún alimento a fin de que ubiquen inmediatamente su preferencia. Este cuestionamiento fomentó la participación y generó las condiciones para entrar en la etapa de inducción y activación.

En la planeación identificamos como experiencia de aprendizaje que, el alumnado se pregunte sobre el significado de los objetos que valoran por medio de la pregunta: “¿Quiero esta cosa porque vale o tienen este valor porque la quiero?” Con esta interrogante se espera que el estudiante active sus saberes previos sobre los valores e identifique la fuente de su gusto, por lo cual se aportarán preguntas guía para que deparen en las cualidades de los valores que propone Frondizi.

De acuerdo con este modelo de instrucción el docente puede plantear las bases de una discusión sobre aquellas cosas que son valoradas por los asistentes en el aula y con este procedimiento introduce puntos para una distinción entre una apreciación subjetiva y una objetiva.²⁹⁸ Así que para mantener la duda y avanzar en la presentación del tema, se plantearon diferentes preguntas con el fin de llevar a los oyentes hacia la fase de construcción y aplicación del modelo sobre la naturaleza o definición del valor.

La pregunta que planteamos sobre los principios morales no pretende alejarse de las nociones que ya manejan los adolescentes, por eso se les preguntó si ¿aquello que quieren tiene algo que las demás personas pueden valorar o resulta de un proceso psicológico, es decir, un movimiento interno? Esta cuestión se diseñó

²⁹⁸ En otras palabras, la pregunta sería ¿son los valores objetivos o subjetivos?, por lo que se requiere aclarar la terminología para el significado de subjetivo y objetivo. Frondizi, *en op. cit.*, p. 27.

con el propósito de que el alumno formule interrogantes cuyo planteamiento los acerque a la definición del valor como estructura.

En ese sentido, pueden preguntar a qué se refiere un proceso psicológico o también cuestionar sobre la definición del valor en concreto, esto en referencia al sustento material que afirmaron. Con el fin de mantener la duda ante los presentes en la clase, se diseñaron preguntas para explicar a profundidad la consistencia de los valores, así que recurrimos al ejemplo de dos manzanas.²⁹⁹ Este planteamiento de Frondizi asegura que la vista se topa con los objetos sensibles, en cambio la semejanza y su cantidad se percibe por el intelecto.

Así que, se les preguntó: ¿cómo se capta el valor nutricional de la manzana? Se espera que ellos respondan desde su experiencia señalando saberes de la biología o de psicología, pero se fueron delimitando las aportaciones y se les preguntó directamente: ¿ustedes creen que si sabemos cómo se captan los valores también conoceríamos su naturaleza? Como se ha venido trabajando, al grupo no se le proporcionó la respuesta inmediata, sino que se le invitó a pensar en lo que sucede con los valores morales. En esta parte de la secuencia la formulación de preguntas requiere mayor profundidad en las respuestas. Por ejemplo, con la siguiente duda: ¿qué hace a una persona buena, mala, fea o bella? En el caso de que los estudiantes respondan mediante las cualidades que puede presentar un individuo respetable, entonces se les hace saber que, están concibiendo al valor moral como la suma de actos positivos, dejando de lado los negativos.

Así pues, se formulará la pregunta: ¿puede ser buena una persona que actúa moralmente para su conveniencia e intereses? Por el contrario: ¿puede ser alguien malo al actuar inmoralmemente para ayudar desinteresadamente? Este tipo de cuestiones motivaron al alumno a reflexionar sobre las diferentes posibilidades en que puede definirse el valor en una situación real. En suma, para resolver algunas

²⁹⁹ “por ejemplo, cuando vemos dos manzanas, captamos cada una de ellas con los ojos, pero la semejanza no la captamos con los ojos de la cara, sino con los del intelecto. Es evidente que no sería posible captar intelectivamente la semejanza si antes no hubiéramos percibido sensorialmente objetos semejantes”. Frondizi, *en op. cit.*, pp. 40-41.

dudas surgió la propuesta de que cada persona dispone de una estructura constitutiva de su cualidad moral.³⁰⁰

De acuerdo con lo anterior los actos morales objetivos no hacen a una persona moral, sino el grado en que participa de los valores en determinadas situaciones. Para afinar sus participaciones se plantea: ¿creen que lo bueno, lo malo, lo bello y lo feo en tanto valores no son totalidades sino grados? En ese sentido, ¿los valores surgen en situación física y humana concreta, y requieren un ambiente físico y contexto cultural para entender su significado?

Esta serie de preguntas dan por sentado que los valores son construcciones objetivas y culturales que interactúan y van cambiando con el tiempo y el uso de los hablantes. Si se perciben en un contexto sociocultural, entonces su naturaleza es del mismo tipo, es decir que sus cualidades dependen de un ambiente social por tal razón resulta complicado identificarlos ya sea desde su aspecto objetivo o subjetivo. Dado que los asistentes se fueron integrando al salón en equipos con quienes coordinabas sus participaciones y hacían sugerencias entre ellos, se aplicó la técnica de rejillas para dividir a los equipos.

Una vez que se reubicaron por números, se especificó que los valores dependen de sustentos materiales que son las situaciones en donde ocurren decisiones o actos morales. En esta posición se les pidió ponerse de acuerdo en un evento concreto en donde realizaron algún tipo de juicio de valor. La situación se analizó con las características de los valores, por lo que se les pidió por equipos cómo identificar algún evento donde presenciaron algún juicio de valor.

A fin de facilitar este análisis se les proporcionó una infografía para identificar las cualidades de los valores y la forma en que éstos pueden afectar a las decisiones morales.³⁰¹ Esta parte de la sesión se evaluó mediante la participación entre

³⁰⁰ De acuerdo con Kohlberg la construcción del juicio moral se desarrolla conforme crecen los individuos, al igual que sus otras habilidades como el lenguaje y su capacidad para razonar (*en op. cit.*, p. 16). Del mismo modo Piaget indica que la conciencia de la regla moral depende del desarrollo cognitivo por lo que “la conciencia de las reglas del juego dependerá del conjunto de la vida moral del niño.” Jean Piaget, *El criterio moral en el niño*, p. 41.

³⁰¹ Anexo 5.

equipos, debido a que la mayoría estuvo trabajando con compañeros diferentes se toma en consideración la estructura psíquica del adolescente y se formularon expresiones interrogativas fáciles de comprender. Posteriormente, se les pidió regresar a sus equipos originales para continuar con la actividad: la cual es redactar en un párrafo aquellos hallazgos sobre algún objeto de valor o evento en donde se haya presentado la idea de valor, además se debía señalar en dicho objeto deseado las características del valor tal como la polaridad, la disposición jerárquica y su depositario material.

Para dar a conocer esta definición, se analizaron los objetos de valor en el estudiante y se les preguntó sobre cómo consideran que los objetos materiales se sobrevaloran cuando en realidad dependen de la percepción propia. Durante la plenaria los equipos expusieron ante el resto del grupo el evento que eligieron y la forma en que lo solucionaron. Este ejercicio tiene como fin que los alumnos identifiquen qué cualidades de los valores se pueden presentar en eventos comunes. Cuando terminó la sesión se les preguntó sobre sus dudas y sobre su percepción de la clase, esto resulta factible por la situación de la institución, así que sugirieron profundizar en el aspecto subjetivo y objetivo de los valores. Si bien faltó precisar este punto sobre los principios expuestos se debe en cierta medida al valor que se adjudicó a la pregunta detonadora del tema.

Esto significa que esta interrogante no les hizo reflexionar más allá de los conceptos de valor y del querer, pero en ninguna medida se despertó su interés para evaluar si su objeto de placer tenía referente objetivo o subjetivo. Además, las instrucciones de la actividad no fueron tan claras, ya que muchos grupos se detuvieron a preguntar sobre las cualidades que debería contener el entregable. Como observaciones generales de la sesión, además de la falta de pasos precisos para elaborar el ejercicio, la notable disposición de los y las alumnos para participar en las preguntas fue muy evidente, quizás debido a que se les preguntó sobre alguna actividad que realizan con frecuencia. Esto cambió la dinámica de la clase, pues sus saberes se convirtieron en el centro de la reflexión. Entre las respuestas

que aportaron dos equipos manifestaron que: “meterse a una fila” es un acto injusto, así como los asaltos y muestras de violencia.

Un equipo en particular proporcionó material para la siguiente clase (que trató de la justicia), puesto que definió a la injusticia como una aplicación imparcial de las leyes. Aun se esperaba que en esta clase únicamente llegaran al nivel de conocimiento de las cualidades de los valores y dejar en claro que una parte de la jerarquía de valores está asociada con el gusto, este equipo se adelantó y permitió una plenaria que introdujo de lleno al siguiente tema que se abordaría en la segunda sesión.

3.4.5 Segunda sesión en la ENCCH

Los contenidos de esta clase se refieren a la diferencia entre el aspecto subjetivo y objetivo del valor, para ello se les pidió analizar un evento injusto en concreto que se presentó en su vida como estudiantes. Con el objetivo de inspeccionar el valor de justicia desde su aspecto social y cultural ubicaron en una situación injusta algunos elementos presentes en ésta. El propósito de la segunda y última sesión fue que los alumnos reconocieran la importancia de los valores para la organización social e interacción cotidiana.

La actividad auténtica y detonadora que inaugura esta lección consistió en preguntarles sobre algún evento incómodo que hayan tenido con la autoridad. Por medio de esta pregunta se conoce la noción de injusticia con la que ya están familiarizados. Así que, se puede utilizar la siguiente pregunta: ¿cuál es su percepción con la autoridad? ¿alguna vez he sido injusto con alguien? Luego se dirige la participación de los educandos por medio de preguntas en donde se buscó enlazar las dos posturas de justicia del filósofo Manuel Reyes Mate.

En la planeación se toman en cuenta los tiempos para la discusión, porque a esa edad es más importante el diálogo entre pares para aprender algo nuevo. Además, la instrucción se fue constituyendo mediante preguntas, la primera se refiere a la distinción entre el fundamento subjetivo y objetivo del valor. Para tal fin se formularon las siguientes cuestiones: ¿si las cosas son valiosas porque las

deseamos, definimos al valor desde el subjetivismo?, por consiguiente, ¿el valor dependerá de estados psicológicos, actitudes y deseos del sujeto que valora? Y ¿los valores no son lo mismo que el proceso psicológico de valoración?

Por otro lado, si identifican que desean lo que quieren porque es por sí mismo valioso, entonces se define al valor desde el objetivismo. Ante esta salida se les preguntó: ¿el valor se considera de forma objetiva y existe sin la consciencia que lo valora? Y ¿creen que el valor cambie con el tiempo o las cosas a las que se les adjudica tal valor? Para responder se les pide preguntar (con fines estratégicos) a las preguntas, es decir increpar al profesor. Los alumnos se decidieron a intervenir planteando ¿si el mismo cambio temporal alcanza a los valores por consiguiente se modificaría el objeto de percepción o de gusto?

Para profundizar en esta cuestión y enlazar este discurso con el tema de la justicia e injusticia se plantean las siguientes formulaciones: ¿creen que el valor se defina desde la subjetividad o mediante la objetividad?, ¿el valor es algo objetivo, algo subjetivo o existen valores de ambos tipos? Si esto es así: ¿No todos los valores tienen el mismo sentido o significado para nuestras vidas? En la secuencia se determinó como objetivo analizar el valor de justicia, que por cierto se ahondará mediante las experiencias del aprendiz, por lo cual se da por sentado que los adolescentes poseen facilidad para aprender por vía visual, así que se les proporcionó un material donde se expone con viñetas a los tres planos de imposición del valor:

- a) Desear su existencia ante su no existencia, es decir ¿desear una resolución justa ante una pérdida?
- b) Desear el valor positivo ante el negativo, ¿desear lo bello ante lo feo, en alimentos por ejemplo lo saludable ante comida perjudicial para la salud?
- c) Desear el valor superior ante el inferior, ¿valoramos la seguridad ante la comodidad, en algún lugar donde se habita?³⁰²

³⁰² Frondizi, *en op. cit.*, p. 44.

Conforme se avanza en la exposición se les explicó a los alumnos con el ejemplo de la justicia. Acto seguido, se desintegran, momentáneamente, los equipos para intercalar los integrantes mediante números pares y nones, como en la sesión anterior. Ahora bien, se distribuyó en códigos Qr el material disponible sobre los planos descritos arriba y en esa disposición se les preguntó sobre alguna situación dentro o fuera de la academia en donde han realizado algún juicio de valor sobre algún acto injusto y cuál fue su respuesta.

Para motivar su participación se plantearon las cuestiones: ¿creen que los valores como la justicia puede estar limitados en ambientes externos donde la productividad y eficiencia son más importantes?, ¿creen que el concepto de justicia sea la misma aquí y en más países desarrollados? Como solución ellos consideraron a la justicia como una idea universal, por consiguiente, se formuló la explicación sobre dos nociones de justicia en Reyes Mate.

Con base en lo anterior, la justicia proviene de un consenso racional y mediante su ausencia, esto es desde la injusticia. En el primer caso se parte de principios universales que se pueden realizar en una sociedad y el concepto de justicia surge en el occidente después de la Segunda Guerra Mundial en sociedades desarrolladas que superan la pobreza y miseria. Desde esta diferenciación, se les preguntó ¿ustedes creen que la comunidad de hablantes decide cómo definir lo justo e injusto? ¿es posible hablar de injusticia hasta definir lo justo?

Posteriormente, se describe la situación de justicia en países de habla castellana, para ello se emplearon las preguntas: ¿cuál será el valor de justicia en una sociedad donde la mayoría de la población está excluida de los beneficios económicos? Mientras que en Europa los Estados se fueron constituyendo por una racionalidad interna, en México la nación es una demanda de libertad, así que: ¿cómo sería el modo de vida de una sociedad cuyo fundamento sea la injusticia?

Nuevamente se distribuyen por equipos bajo la técnica de rejillas para discutir en torno de algún evento donde hayan sido víctimas de la injusticia o que presenciaron algún evento de este tipo. Para ayudar a los alumnos se sugirió que identifiquen por equipos el concepto de justicia a partir de las siguientes cuestiones:

¿alguna vez se ha deseado lo injusto ante lo justo, en qué situaciones?, ¿valoramos la justicia ante la comodidad?

Por último, regresaron a sus equipos originales para explicar cada cualidad del valor de su ejemplo de injusticia ante los otros equipos. En esta parte de la clase se les dio a conocer las instrucciones de la actividad y trabajar en una experiencia donde hayan inducido un juicio de valor sobre algo que les pareció injusto. En la discusión en nuevos equipos se identificaron experiencias concretas y significativas que entre los compañeros pensaron.

Después, entre los equipos eligieron el ejemplo que resultó más consistente con los requisitos de la actividad y explicaron la situación en donde valoraron algo injusto y en qué medida se impone este antivalor de acuerdo con la infografía proporcionada como material de trabajo³⁰³ y la explicación previa. Como producto a evaluar se les pidió la redacción de un párrafo en donde se sintetizó su respuesta para después leerla ante el resto del grupo.

La secuencia utilizada para esta lección pasó por diferentes cambios tanto en la metodología como en el sentido de la clase. Es decir que la propuesta se enriqueció tanto de las prácticas docentes y de la investigación educativa, en especial sobre resultados que se hallaron al utilizar la pregunta pedagógica. El cambio central fue dirigir las dudas de los estudiantes bajo la fórmula de una pregunta. En lugar de esperar respuestas corrientes de “sí, no y porque” se les pidió desvincular las mismas formulaciones y anteponer la duda “cómo y en qué sentido”.

En esta clase se aplicaron preguntas directas para averiguar la percepción de injusticia, recuperando las nociones de *consciencia cabal* se abordaron los fundamentos de los principios morales y se acercó al alumnado a dos definiciones o planteamientos para el valor de justicia. Para dar a conocer esta distinción se parte de las mismas dudas e inquietudes de los asistentes a clases, quienes pueden cuestionar toda proposición hasta obtener la respuesta pertinente.

³⁰³ Véase Anexo 5.

3.4.6 Conclusiones de las prácticas docentes

La propuesta para impartir una lección de axiología en la ENCCH originalmente consideró la integración de las experiencias cotidianas del adolescente para reflexionar sobre este mismo evento, pero a través de los contenidos disciplinares. El enfoque teórico de Frondizi ofrece una visión de los valores como cualidades estructurales que empiezan desde la relación del individuo con las cualidades que presenta un objeto.³⁰⁴ De acuerdo con esta definición los principios morales no son subjetivos ni objetivos, sino que de cierta forma participan en estos elementos.

Así pues, el valor como principio del comportamiento no es una construcción completamente ideal, posee una naturaleza distinta y varios aspectos dignos de analizar. Por consiguiente, se puede analizar a la justicia de acuerdo con este planteamiento axiológico de Frondizi y descubrir, en el sentido que Adorno entendió la labor de la educación, la existencia de incongruencias en la disposición social al gestionarse con base en este valor político.

Más que presentar un tema de clase se indujo al alumno una forma de abordar los argumentos filosóficos, primero al demostrar que las problemáticas axiológicas están en la vida diaria, segundo al enseñarles a formular preguntas a las preguntas que dan por sentado algún enlace entre conceptos. En las prácticas

³⁰⁴ I. Villator, *en op. cit.*, p. 59.

se aplicó el mismo procedimiento en comunidades con intereses diferentes y en centros educativos que trabajan planes y programas distintos.

En el CEN la población no estaba acostumbrada a desarrollar actividades en equipos, mientras que en el CCH Azcapotzalco esto no fue impedimento alguno. La metodología se recibió de idéntica manera, pues en ambas situaciones fueron participativos. La diversidad en la población orilló el diálogo hacia puntos diferentes, mientras que en el aula del CEN que pertenece a una administración privada, los alumnos expresaron su inconformidad hacia los reglamentos internos.

Por otro lado, en el CCH las inquietudes de los participantes incorporaron otros temas de la filosofía, como la política y la estética. Ahora bien, en cuanto a la evaluación se establecieron rúbricas que se dieron a conocer durante cada ejercicio. Cabe señalar que, en general, los asistentes participaron en la discusión, aunque no todos integraron los elementos del valor en su análisis. Esto a pesar de que la profesora a cargo del grupo recuperó el mismo entregable para su lista de calificaciones.

Desde que se consideró implementar preguntas para llevar la exposición del argumento filosófico, resaltó la duda sobre ¿cómo diseñar cuestiones que obligasen a los estudiantes a contestar desde su experiencia y formular otras dudas? En algunas investigaciones se sugieren las vías para conseguir esto, sin embargo, al momento de implementar en la práctica por momentos se hizo presente falta de interés. A nuestro parecer este fenómeno corresponde a un vacío dentro de la formación del alumnado, ya que no están habituados a cuestionar la información que facilitan las lecciones.

La estrategia de la pregunta pedagógica requiere para su ejecución de una familiaridad con las reglas para establecer una discusión a través del cuestionamiento sobre los datos que se propician. En suma, se tendrían que planear sesiones periódicas con el objetivo de ejercitar este tipo de reflexión y no tanto de dar a conocer un tema. Aunque sería más recomendable hacer uso de estas reglas del preguntar desde el comienzo del curso. En todo caso los adolescentes sin importar el aula en que se encuentren tienen la aptitud de cuestionar, por lo cual el

diseño de la instrucción funcionó en ambos lugares donde se llevaron a cabo las prácticas.

También se puede decir que se cumplieron los objetivos de cada secuencia, al final de las respectivas lecciones, en las plenarias, manifestaron conocimiento profundo sobre el tema. Este tipo de aprendizaje consiste en el dominio, así como en saber transformar para utilizar el conocimiento sobre la definición de los valores como herramienta para proponer soluciones a otros problemas de su vida cotidiana.³⁰⁵ Aunque no reunieron en su mayoría los puntos señalados en la rúbrica, sí meditaron sobre otras posibles experiencias en donde se presenta el valor.

En un análisis comparativo de la rúbrica y de acuerdo con las sesiones, así como de las evidencias recuperadas, podemos deducir que el diseño de la clase se puede impartir en diferentes instituciones de EMS porque la metodología es afín para esta edad. Al recuperar sus experiencias inmediatas se despertó su inquietud hacia la teoría, aunque faltó afinar la estructura de los interrogantes, el resultado fue el diálogo sobre conceptos que por cierto incluyeron en su lenguaje a fin de responder las actividades que se les pidió.

Mientras que en el CEN los alumnos reunieron los puntos de la rúbrica, debido al tiempo y los conceptos que fueron revisados, en ENCCH la discusión permitió profundizar en otras disciplinas filosóficas como la Estética. Los resultados de las evaluaciones indican que los alumnos del CEN respondieron mediante las cualidades de los valores ¿por qué les parecía cierta situación injusta? Por otro lado en el Colegio de la UNAM realizaron propuestas sobre cómo se concibe cierta situación injusta a partir de los conceptos filosóficos de Frondizi.

³⁰⁵ E. Peñalosa, *en op. cit.*, p. 86.

Anotaciones finales

Para finalizar, cabe señalar que el objeto de estudio del presente proyecto es la enseñanza de los valores a través de las situaciones cotidianas del adolescente. La hipótesis que dirigió los objetivos y el capitulado de la investigación designa que, al introducir las vivencias de la población estudiantil de la EMS en las lecciones sobre los principios morales, se consigue un aprendizaje significativo. En el sentido que su aplicación se puede transferir hacia otros ámbitos escolares y personales.

El propósito del presente proyecto buscó resolver el cómo impartir una lección de la Ética, en específico sobre axiología, mediante el uso de experiencias del adolescente. En el material anecdótico identificaron los elementos filosóficos del valor desde la propuesta de Frondizi, por lo que procedimos por medio de interrogantes a fin de que los estudiantes construyeran sus propias inquietudes hacia el tema. Este procedimiento se justifica a través de la pedagogía de Adorno, esta postura involucra al educando en un ejercicio crítico que consiste en revisar los principios internos de la razón instrumental desde sus efectos en la concepción del valor de justicia.

Es por ello por lo que la cualidad estructural de los valores en el pensamiento de Frondizi es el claro ejemplo del uso y el sentido que éstos adquieren en un contexto instrumental. Aunque el contenido de la lección es la teoría axiológica desde el pensamiento del filósofo argentino, también se estaría enseñando cómo pensar estas y otras cuestiones filosóficas. Dado que la instrucción en las lecciones tendría que cuestionar la veracidad de los principios que sostienen a los valores.

Ahora bien, en cuanto al cumplimiento de los objetivos, el primero que se estableció fue justificar la propuesta de enseñanza, esto implica el tema de los valores, la metodología que requiere la pregunta pedagógica y el lugar en donde se implementó. Para cubrir este punto se dividió el capítulo en dos partes, por un lado, se revisó la situación de la Ética como asignatura dentro del desarrollo histórico de la ENCC. En este apartado se menciona cómo influyen los cambios socio políticos

en el desarrollo del currículo del Colegio con el fin de dar a conocer el enfoque académico que presenta dicha unidad en el programa de Filosofía.

Por el otro lado, se analizó la pertinencia de la lección de axiología con las cualidades del adolescente, sobre todo en cuanto a su capacidad de reconocimiento ante conceptos que operan dentro de los dilemas morales. Para este fin se profundizó en la manera en que el alumno de la EMS va conociendo y los rasgos de su enseñanza, que en ese momento de su desarrollo enfocan dentro de su construcción de identidad los nuevos compromisos entre sus compañeros dentro del ámbito fuera de la familia.

Con esta concepción teórica se justificó el procedimiento a adoptar en la instrucción, es decir si lo más significativo durante el desarrollo psíquico del sujeto a esa edad son las nuevas experiencias. Entonces los dilemas morales se deberán enfocar en cómo va distinguiendo ideologías en su contacto ante los discursos e ideas utilizadas al razonar estas situaciones. La conclusión de este apartado conduce a una propuesta metodológica consistente para la población, en donde el contenido disciplinar sea erotizado por el educador, esto significa la adopción de una forma atractiva desde el proceso de aprendizaje.

El segundo objetivo planteado se refiere a nuestro sustento teórico del concepto de educación desde Adorno como consecución de *consciencia cabal*, esto hace alusión a una actividad iluminadora de la misma razón en el pensamiento del estudiante hacia los principios internos de la razón instrumental. Por su parte, la definición de los principios axiológicos desde Frondizi fungió como el contenido temático abordado en las clases, es decir se analizaron los fundamentos operativos dentro de una valoración moral.

Como conclusión del segundo capítulo encontramos que la postura de consecución de la *consciencia cabal* representa un relámpago que ilumina las interpretaciones filosóficas, pues, como instrumento pone en tela de juicio a las posturas aparentemente definitivas. Esto bajo la intención de indicar la presencia de

irracionalidad en el contacto con las estructuras de la producción social, económica, política y por supuesto en el mismo valor de justicia.

Por lo tanto, al profundizar en esta temática realmente están aprendiendo un mecanismo crítico, ya que, bajo el ejemplo de la justicia se devela perfectamente la irracionalidad dentro del orden racional, que sería la gestión jurídica del país. También encontramos que, este dispositivo crítico se concibe después de especificar la cualidad de la polaridad en los valores. En el siguiente capítulo desarrollamos el informe de las prácticas y se verificó que al enterar a los alumnos de esta característica se estableció un ambiente participativo y expresaron lo que les gusta.

El tema de los valores es adecuado en la consecución de la *consciencia cabal*, ya que los adolescentes se cuestionan sobre su manera subjetiva de valoración. Por consiguiente, ellos distinguen en los fundamentos de la injusticia un grado considerable de incongruencia con los principios de la sociedad industrializada. Por último, se encontró que la lección de axiología se puede aplicar sin dificultad, esta es la edad de la pregunta y los jóvenes ya disponen de una tendencia crítica hacia sus viejos moldes de comportamiento.

Así que requieren de los argumentos a fin de cuestionar la misma estructura de los valores, es decir, su perspectiva donde deliberan sus preferencias. Entonces, los resultados de los apartados precedentes propiciaron la configuración del siguiente capítulo el cual consiste en la didáctica pedagógica de nuestra secuencia de enseñanza.

El último objetivo de nuestra propuesta es la definición de la estrategia que desempeñó la instrucción sobre los conceptos de la axiología. La forma en que se solventó este apartado fue a través de la justificación de la pregunta activa del estudiante hacia las cuestiones que presentó el docente. La estrategia se fundamentó mediante la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner, a partir del enfoque constructivista se asumió que el diseño de las preguntas fungiría como andamiaje dentro del proceso educativo.

Del mismo modo, especificamos en qué consiste un diseño instruccional desde el constructivismo y optamos por el *modelo de aprendizaje auténtico contextualizado*. Con este recurso logramos identificar la importancia de enseñar la Ética utilizando experiencias de la vida cotidiana, además de hacernos de los instrumentos necesarios para consolidar las fases en nuestra clase.

Los hallazgos de la investigación sobre la estrategia pedagógica que incidieron en la práctica marcaron cambios en el aspecto procedimental. Esto sucedió porque al principio sólo se sabía que se utilizaría material anecdótico, pero no entendíamos la forma de hacer llegar al estudiante los contenidos conceptuales para realizar el análisis de sus vivencias. Así que la pregunta pedagógica perfeccionó nuestro método de enseñanza, puesto que se aplicaron diferentes tipos de interrogantes que cubrían el develamiento de conceptos clave para la lección.

Como conclusión de la estrategia encontramos que su factibilidad a esta edad se puede extender desde el comienzo del curso, como una manera de proceder ante cuestiones de la filosofía. A decir verdad, no encontramos dificultades en generar participación entre los asistentes a la clase, sin embargo, no todos lograron el diálogo profundo entre pares. Uno de los puntos críticos se encontró al esperar cuestionamientos sobre las definiciones y sentencias, ya que la mayoría se limitaba a responder y no tanto formularon sus propias preguntas.

Cabe mencionar que a lo largo de la aplicación de nuestra propuesta se desprendieron diferentes puntos a profundizar en futuras investigaciones. Uno de ellos y el más significativo para nuestra hipótesis es cómo recuperar las experiencias cotidianas partiendo de preguntas encaminadas hacia la formulación de dudas en el educando. Esto implica un mayor enfoque pedagógico para desplegar una revisión minuciosa sobre todas las posibles combinaciones de incógnitas que se pueden develar por vía crítica como en el caso de la injusticia.

También se abre el tema de investigar otras estrategias pedagógicas en donde se cubra el propósito de indagar en la vida cotidiana del alumno para después identificar las inconsistencias de la razón instrumental. De hecho, la consecución de consciencia, asegura Adorno, funciona al trabajar para lograr personas

emancipadas para el funcionamiento de una democracia genuina. En ese sentido, se puede profundizar en temas de la política con esta postura filosófica.

Por último, la importancia de esta intervención reside en hacer uso de las nociones de los jóvenes para adentrarlos en conceptos filosóficos, esto es en la disciplina axiológica. Además, el empleo de la pregunta pedagógica como herramienta para enseñar filosofía bajo el enfoque disciplinar de la teoría crítica. En cuanto al alcance de la parte práctica podemos aclarar que se cumplió con el objetivo, ya que no sólo se mostró la definición del valor como cualidad estructural.

Este tipo de abordaje en el pensamiento de Frondizi siguió una pauta en el sentido crítico porque se revisaron los fundamentos que subyacen bajo los principios morales, por consiguiente, la metodología propuesta emplea una didáctica consistente para acercar a los adolescentes al pensamiento filosófico. Sobre todo, porque aplicaron por cuenta propia el análisis del sentido conceptual que adoptaban las nociones, en el caso de la injusticia llevaron estos elementos a la exposición de su caso.

Anexos

Anexo 1. Secuencia didáctica aplicada en el CEN

UBICACIÓN DE LA CLASE	
1. Responsable	Adán Filiberto Rosas Peralta
2. Asignatura(s)	Introducción a la filosofía
3. Unidad	Ética
4. Objetivo de la clase(s)	El alumno aplicará el modelo de la estructura del valor de justicia en sus experiencias pasadas o en una situación presente en donde se requiera deliberar de cierta forma.
5. Contenidos ¿Qué aprenderá el alumno?	<p>Contenidos conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none">AxiologíaValorDecisión moralJusticiaÉticaConocimiento filosóficoHistoria del pensamiento <p>Resumen del concepto(s) a abordar</p> <p>-Axiología es la disciplina o teoría de los valores que ofrece conocimiento razonado sobre lo que vale o se desea esto mediante análisis de la naturaleza de los valores y su relación con el hombre.</p> <p>El valor es una relación estructural que se da en el momento adecuado y que depende de la interacción entre el sujeto y otras cualidades que le pertenecen al objeto. La relación se da a nivel concreto y físico.</p>

6. Vinculación con otras áreas del conocimientos (asignaturas filosóficas o disciplinas)	Historia, Derecho, Biología.		
7. Horas de clase	180 minutos (3 sesiones de 60 minutos)		
8. Título de la clase	¿Qué es el valor?		
PRIMERA SESIÓN			
Contenido	Experiencia de aprendizaje	Estrategia	
-Subjetivismo axiológico -Polaridad en los valores	Los alumnos se preguntan sobre el significado de los objetos que valoran por medio de la pregunta: “¿Quiero las cosas porque valen o tienen este valor porque las quiero?” Los alumnos identifican las cualidades de los valores y su importancia, mediante la dificultad para distinguir lo que nos agrada de lo verdaderamente agradable.	Pregunta detonadora Pregunta rectora	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se realiza la exposición sobre los objetivos de la lección y los propósitos de la primera clase, así como las modalidades de trabajo y la evaluación en general. 2. Se les pregunta sobre conocimiento previos sobre los valores. 3. Se les explica sobre la importancia de la axiología en el contexto contemporáneo, así como su aplicación en la vida cotidiana y en situaciones concretas. 4. Se dividen por equipos de acuerdo con la cantidad de alumnos en el salón de clases y se les pide como actividad discutir sobre lo que les gusta y que esto les permita explicar las razones de su valoración para presentarlo como ejemplo por equipos. Se realiza la plenaria y se les pide dar respuesta por equipos, si es posible se recuperan elementos expositivos de sus puntos de vista para describir la disciplina de la axiología, 		Técnica	Tiempo
			2 minutos 10 minutos

sobre cómo se han ido definiendo los valores en diversas posturas filosóficas (subjetivista, objetivista). Para que el alumno identifique en los valores razones personales o circunstanciales.

- Preguntar sobre la importancia de los valores en la vida cotidiana y se les pide una breve reflexión individual para responder la pregunta ¿Quiero las cosas porque valen o en verdad valen porque las quiero?

Instrucciones de la actividad

- La discusión de los equipos se tiene que dirigir mediante la pregunta sobre lo que les agrada en comida, actividades y objetos de preferencia personal y que decidan cuál presentar en equipos ante el grupo.
- Entre los equipos tendrán que elegir el ejemplo que más se adecúe a los requisitos de la actividad, explicar lo que les gusta y justificar su preferencia mediante alguna experiencia o elemento subjetivo.

Rubrica de evaluación

Criterios	Excelente	Suficiente	No cumple
Explicación del objeto de valor	3 Puntos Los alumnos exponen su objeto de valor e indican si su gusto surge por una experiencia o circunstancia.	1.5 Puntos Los alumnos mencionan su objeto de valor, pero no indican el origen de su preferencia.	0 Punto Los alumnos no mencionan su objeto de valor.
Justificación de gusto preferencia	3 Puntos Los alumnos señalan porque su objeto de valor es subjetivo y qué cualidades son dignas a considerar universalmente.	1.5 Puntos Los alumnos identifican si su objeto es subjetivo u objetivo.	0 Punto Los alumnos no señalan si su objeto cuenta con valor subjetivo u objetivo.
Discusión en equipos	4 Puntos Los alumnos discuten sobre el caso más ejemplar para presentar.	2 Puntos Los alumnos no platican sobre los contenidos de la clase.	0 Punto Los alumnos no discuten entre ellos.

Rejillas

18 minutos

Plenaria

13 minutos

12 minutos

SEGUNDA SESIÓN			
Contenido	Experiencia de aprendizaje	Estrategia	
<p>-Objetivismo axiológico valores superiores e inferiores</p> <p>-Cualidad jerárquica de los valores</p>	<p>Por medio de las definiciones que los alumnos utilizan comúnmente para calificar algún objeto de valor se especifica la jerarquía de los valores. Conceptualizan a los valores superiores entre pares o equipos platicando sobre su proceso para juzgar algo como valioso o perjudicial.</p>	<p>Pregunta rectora</p> <p>Rejillas</p>	
<p>1. Se especifican los objetivos, propósitos de la lección y de la clase en particular, así como la modalidad de trabajo en equipo y el entregable final (un organizador gráfico).</p> <p>2. Se expondrá por medio de infografías las cualidades del valor, cómo se perciben, su alineación jerárquica y su apariencia semejante al de la melodía.</p> <p>3. Se desintegran, momentáneamente, los equipos para intercalar los integrantes mediante números pares y nones.</p> <p>4. Se realiza la plenaria y se les pide dar respuesta por equipos, si es posible se recuperan elementos expositivos de sus puntos de vista para hacer hincapié en la característica del valor como elemento que jerarquiza situaciones y objetos.</p> <p>Actividad de cierre</p> <p>5. Se recupera el ejemplo de la justicia o injusticia para Responder de forma breve: ¿Los valores más universales como justicia o bondad tienen que ser subjetivos u objetivos?</p> <p>Instrucciones de la actividad</p> <p>- Se les pide trabajar en una experiencia donde hayan inducido un juicio de valor y pensar en cómo deliberaron esa situación.</p> <p>-La discusión en los nuevos equipos deberá identificar experiencias concretas y significativas en donde los alumnos hayan realizado un juicio de valor, esto significa que algo les pareció justo, injusto, bueno malo, etc.</p>		<p>Técnica</p> <p>Exposición</p> <p>Discusión en equipos</p> <p>Plenaria</p>	<p>Tiempo</p> <p>12 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>13 min</p> <p>7 minutos</p>

-Entre los equipos elegirán el ejemplo que más se adecúe a los requisitos de la actividad, exponer la situación en donde valoraron algo y porque les pareció así, así como la forma en que solucionaron.

-Se recupera su participación mediante la redacción por equipos de su respuesta para leer ante el grupo.

Rubrica de Evaluación

Criterios	Excelente	Suficiente	No cumple
Descripción de juicio de valor	3 Puntos Los alumnos exponen la situación donde juzgaron alguna situación.	1.5 Puntos Los alumnos mencionan su situación, pero no indican que valor se incumple.	0 Punto Los alumnos no mencionan ningún evento.
Explicación de solución	3 Puntos Los alumnos indican cómo solucionaron su dificultad.	1.5 Puntos Los alumnos identifican el problema, pero no la solución.	0 Punto Los alumnos no comparten ninguna situación de valor.
Discusión en equipos	4 Puntos Los alumnos discuten sobre el caso más ejemplar para presentar.	2 Puntos Los alumnos no platican sobre los contenidos de la clase.	0 Punto Los alumnos no discuten entre ellos.

TERCERA SESIÓN

Contenido	Experiencia de aprendizaje	Estrategia	
<p>La justicia como valor</p> <p>La importancia de la justicia en la organización social y en la escuela</p>	<p>A partir de su experiencia y de una pregunta detonadora el estudiante vincula la importancia de los valores para la organización social y en las interacciones cotidianas. Define la justicia como concepto dentro del trabajo por equipo, hace una construcción a partir de su experiencia, su saber previo y sus interrogantes sobre la justicia como un valor que da razón de ser a la organización social.</p>	<p>Pregunta didáctica sobre situación de injusticia social.</p> <p>Pregunta eje sobre la responsabilidad ante la injusticia</p>	
<p>1. Se explican los objetivos y propósitos de la lección, así como la modalidad de trabajo y las instrucciones la actividad a entregar.</p> <p>2. Se realiza la exposición sobre dos nociones de justicia y su contexto o situación en el caso de países hispanos en particular en México los alcances y consecuencias de este valor para la vida en sociedad.</p> <p>3. Los alumnos regresan a sus equipos originales y se les pide la resolución de un caso práctico.</p> <p>4. -Se recupera su participación mediante la elaboración de un organizador visual por equipos y se les pregunta sobre lo que creen de las participaciones de sus compañeros.</p> <p>5. Se realiza el cierre del tema y se exponen algunas problemáticas de la axiología en la actualidad, para que el alumno integre las cualidades del valor en el caso de la justicia, bajo este encuadre se analizará el papel que desempeña la justicia sobre algún acontecimiento en particular y una situación política o social.</p> <p><i>Instrucciones de la actividad</i></p> <p>-Elaborar un análisis de alguna situación donde se presenta injusticia.</p> <p>-Se recupera por equipos material anecdótico en donde observaron o fueron parte de alguna injusticia.</p> <p>-En lugar de responder cómo lo solucionaron, se requiere saber cuál es su percepción de este evento utilizando tres conceptos o más de axiología y cuál fue en ese entonces.</p>		<p>Rejillas</p> <p>Plenaria</p>	<p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>15 Minutos</p>

-Después, plasmarán mediante un organizador visual la situación concreta donde se haya cometido injusticia y se realiza la plenaria entre los equipos.

Rubrica de Evaluación Entregable

Criterios	Excelente	Suficiente	No cumple
Descripción de situación de injusticia	3 Puntos Los alumnos redactan en un párrafo la situación de injusticia.	1.5 Puntos Los alumnos mencionan la situación, pero no explican porque la consideran así.	0 Punto Los alumnos no redactan ningún evento.
Mapa conceptual	3 Puntos Los alumnos emplean 3 conceptos vistos en clase para explicar su caso.	1.5 Puntos Los alumnos emplean 2 conceptos vistos en clase para explicar su caso.	0 Punto Los alumnos emplean 1 concepto visto en clase para explicar su caso.
Discusión en equipos	4 Puntos Los alumnos discuten sobre el caso más ejemplar para presentar.	2 Puntos Los alumnos no platican sobre los contenidos de la clase.	0 Punto Los alumnos no discuten entre ellos.

13. Fuentes
Incluyendo las fuentes electrónicas

Básicas:

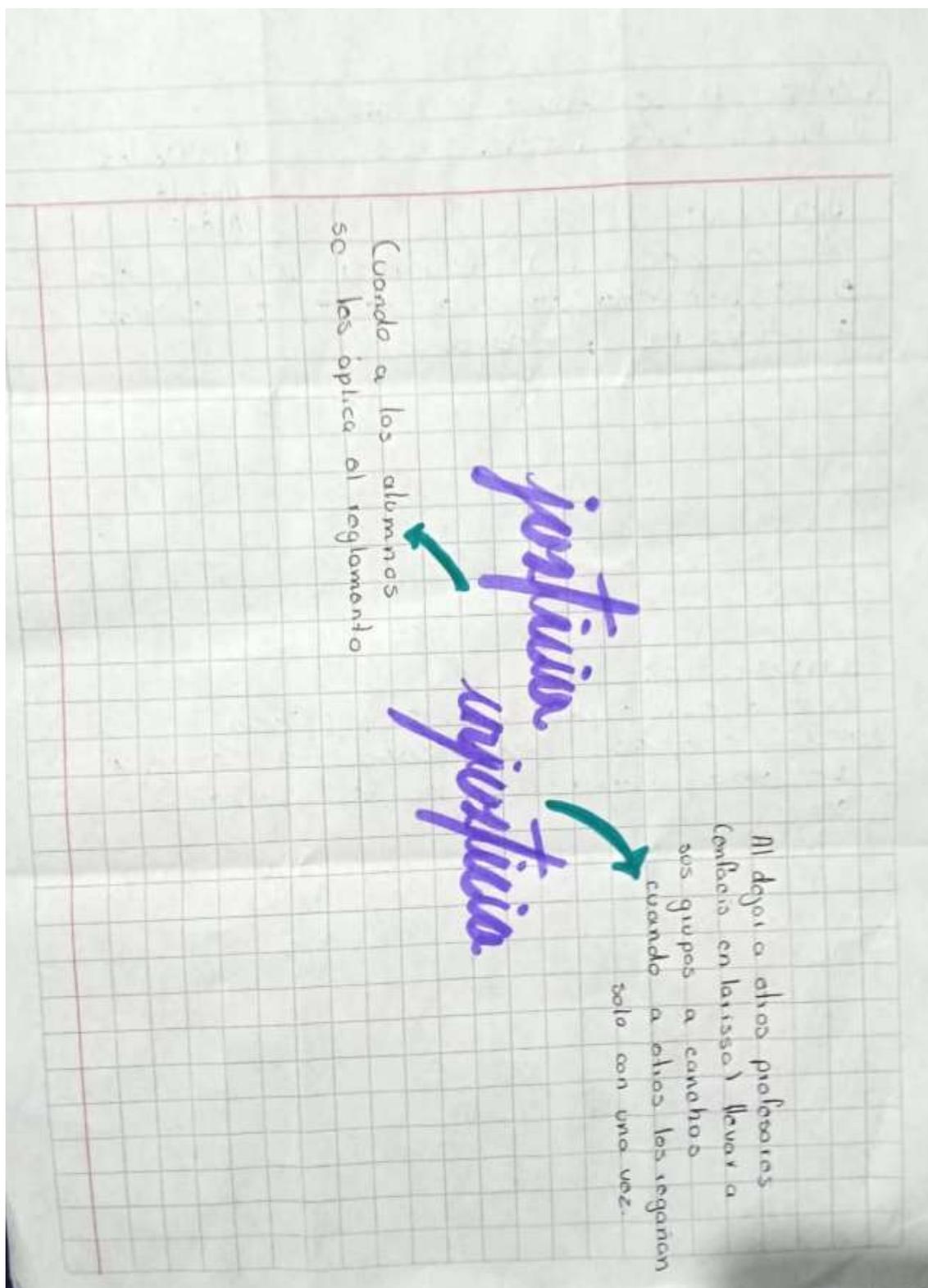
- Bonilla, Petlachi, Alan de J., "El carácter relacional del valor según Frondizi", *Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida* Año 13, Núm. 26, Julio-Diciembre, 2021, Recuperado de: <https://revistas.uma.es/index.php/myp/article/view/13109/13454>
- Seijo, Cristina, Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos, *Clío América*. Julio - Diciembre 2009, Año 3 No. 6, p.p. 152 – 164.

Complementarias:

- ELIO-CALVO, Daniel. *Axiología médica*. Cuad. - Hosp. Clín., La Paz, v. 62, n. 2, p. 104-112, dic. 2021. Disponible en http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762021000200015&lng=es&nrm=iso. accedido en 07 nov. 2022

*Fuentes: Formato para elaborar Secuencias Didácticas. Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017

Anexo 2. Evidencias de la práctica docente en el CEN



11-11-22

Justicia

Creo que es justo la mayoría de condenas en Estados Unidos ya que con algunas violaciones y personas que cometen crímenes atroz obtienen lo que merecen.
Pero también es algo injusto ya que si cometen un crimen grave y meten a alguien inocente por falta de información suficiente una persona inocente.

He leído artículos y noticias, y creo que existen muchísimas percepciones que tienen los estadounidenses algunos están de acuerdo con este tipo de justicia y otros que están en su contra.

Gabriel Valdéz Sánchez

J-B

Viernes 11 de Noviembre 2022

Justicia como valor.

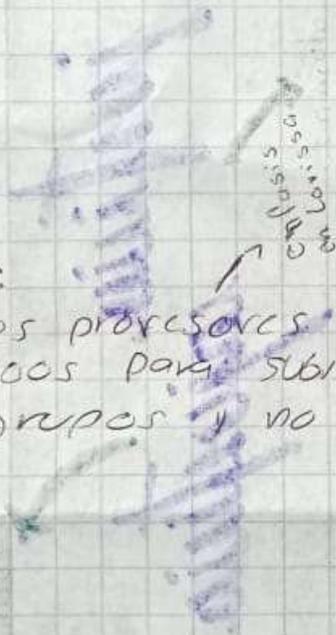
Luis Carlos
Angela
Alexa.

Justicia:

Que a todos los alumnos les apliquen el reglamento como se debe, en cuanto a uniforme y horarios.

Injusticia:

Que a otros profesores les den más ventajitas para subirlos a canchales con otros grupos y no les impartan clase.

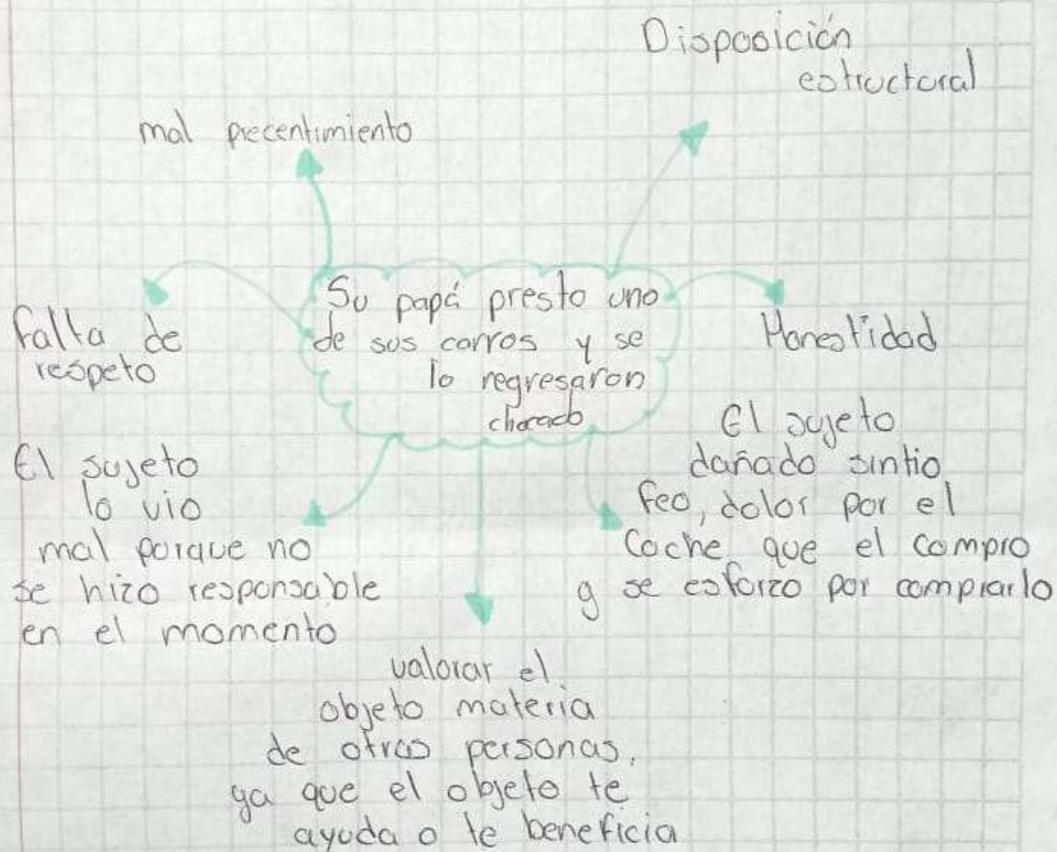


~~La vida~~
"El hambre"

La existencia del hambre se debe a dos factores fundamentales: los conflictos y los cambios que se producen en el clima. La situación se agrava cuando la vida de las personas depende de la agricultura y cuando se producen dificultades para acceder a los alimentos en los mercados.

Magano
Ronny
Dylan.

11-11-22



Aranza Gutierrez
Diego Castillo

Anexo 3. Secuencia didáctica aplicada en CCH Azcapotzalco

UBICACIÓN DE LA CLASE	
1. Responsable	Adán Filiberto Rosas Peralta
2. Asignatura(s)	Filosofía 2 Introducción a la Ética y Estética
3. Unidad	Unidad 1 Ética
4. Objetivo de la clase(s)	El alumno analizará las diferentes cualidades de los valores en una situación de su contexto para identificar estos elementos en una experiencia que comparta con sus compañeros.
5. Contenidos ¿Qué aprenderá el alumno?	<p>Contenidos conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> Axiología Valor Decisión moral Justicia-injusticia Ética Conocimiento filosófico Historia del pensamiento <hr/> <p>Resumen del concepto(s) a abordar</p> <ul style="list-style-type: none"> -Axiología es la disciplina o teoría de los valores que ofrece conocimiento razonado sobre lo que vale o se desea esto mediante análisis de la naturaleza de los valores y su relación con el hombre. -El valor es una relación estructural que se da en el momento adecuado y que depende de la interacción entre el sujeto y otras cualidades que le pertenecen al objeto. La relación se da a nivel concreto y físico.
6. Vinculación con otras áreas del conocimiento (asignaturas filosóficas o disciplinas)	Historia, Biología, Química, Física, Taller de Lectura y Redacción.

7. Horas de clase	240 minutos (2 sesiones)		
8. Título de la clase	¿Qué es el valor?		
ETAPA I: APERTURA			
PRIMERA SESIÓN			
Contenido	Experiencia de aprendizaje	Estrategia	
-Subjetivismo axiológico -Polaridad en los valores	Los alumnos se preguntan sobre el significado de los objetos que valoran por medio de la pregunta: “¿Quiero las cosas porque valen o tienen este valor porque las quiero?” Los alumnos identifican las cualidades de los valores y su importancia para la vida cotidiana mediante preguntas sobre su postura al valorar objetos y situaciones.	-Pregunta rectora -Pregunta detonadora	
1. Se realiza la exposición sobre los objetivos de la lección, los propósitos de la clase, así como las modalidades de trabajo y la evaluación en general. 2. Se les explica sobre la importancia de la axiología en el contexto contemporáneo, su alcance y aplicación en la vida cotidiana. 3. Se dividen por equipos de acuerdo con la cantidad de alumnos en el salón de clases y en esa disposición se les pregunta por algo que les guste, puede ser un objeto, una acción o un sentimiento, se recupera un ejemplo para preguntarles si eso lo consideran de valor.		Técnica	Tiempo
			3 minutos
			5 minutos
		Lluvia de ideas	4 minutos

<p>4. Para justificar su respuesta se les plantea la pregunta básica de la axiología según Frondizi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Las cosas son valiosas porque las deseamos, o las deseamos porque son valiosas? <p>Si lo primero es cierto, si la existencia del valor depende únicamente de los estados psicológicos, actitudes o deseos del sujeto que valora, entonces el valor es subjetivo. Si esto último es cierto, si el valor existe independientemente de un sujeto, entonces el valor es objetivo.</p> <p>(Esto ayuda a identificar si presentan razones subjetivas u objetivas para su objeto de valor y que ellos se den cuenta de lo mismo).</p>	Lluvia de ideas	6 minutos
<p>5. Preguntar sobre si encuentran razones subjetivas u objetivas respecto al objeto, actividad o elemento de valoración. Para explicar que podemos sobrevalorar objetos por algún aspecto subjetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Los valores no son lo mismo que el proceso psicológico de valoración? • ¿La deseabilidad no surge de su reacción psicológica, sino de las propiedades del objeto que lo hace deseable? • ¿No a todos les gusta lo mismo, así que el deseo está en la interacción del sujeto con el objeto? 		6 minutos
<p>6. En caso de la mención de objetos materiales o que dependan de ellos para su realización se les pregunta</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida lo que valoran depende de cualidades descriptivas para reconocerse? • ¿Si el valor se reconoce por sustentos materiales o tangibles, qué piensan al respecto? • ¿El valor puede ser algo que existe con la cosa o receptáculo es depositario? 	Lluvia de ideas	7 minutos
<p>7. Se hace alusión y se pregunta sobre lo que saben de parásitos, para sugerir la interpretación sobre los valores, explicar con el ejemplo de dos manzanas: objetos se perciben por la vista, su semejanza o cantidad por el intelecto, pero:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se capta su utilidad nutricional? • A esta conjunción se capta por los sentidos o por el intelecto y el valor no. • Entonces: Al saber cómo captar los valores se puede averiguar cuál es su naturaleza. 		7 minutos
		5 minutos

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Los valores poseen tanto aspectos subjetivos como objetivos, es una noción relacional que se da en la relación entre sujeto y objeto, tienen existencia en una situación específica? <p>8. En el caso de <i>valores morales</i> ¿qué hace a una persona buena, mala, fea o bella? Es el balance de actos positivos y negativos, se les pregunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Puede ser buena una persona que actúa moralmente para su conveniencia e intereses? • Por el contrario: ¿Puede ser alguien malo al actuar inmoralmemente para ayudar desinteresadamente? <p>9. Si consideran que, cada persona posee su propia estructura constitutiva de su cualidad moral, entonces los actos morales objetivos no hacen a una persona moral, sino el grado en que participa de los valores en determinadas situaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Creen que lo bueno, lo malo, lo bello y lo feo en tanto valores no son totalidades sino grados? • ¿Los valores surgen en situación física y humana concreta: ambiente físico contexto cultural? <p>Instrucciones de la actividad</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se reúnen por equipos para discutir la pregunta axiológica sobre lo que les agrada en comida, actividades y objetos de preferencia personal y que decidan cuál presentar en equipos ante el grupo. 2. Entre los equipos tendrán que elegir el ejemplo que más se adecúe a los requisitos de la actividad, explicar lo que les gusta y justificar su preferencia mediante alguna experiencia o elemento subjetivo. 3. Identificar en su ejemplo los conceptos elementales del valor e indique en qué medida se aplica. 	Plenaria	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>20 minutos</p>
---	----------	---

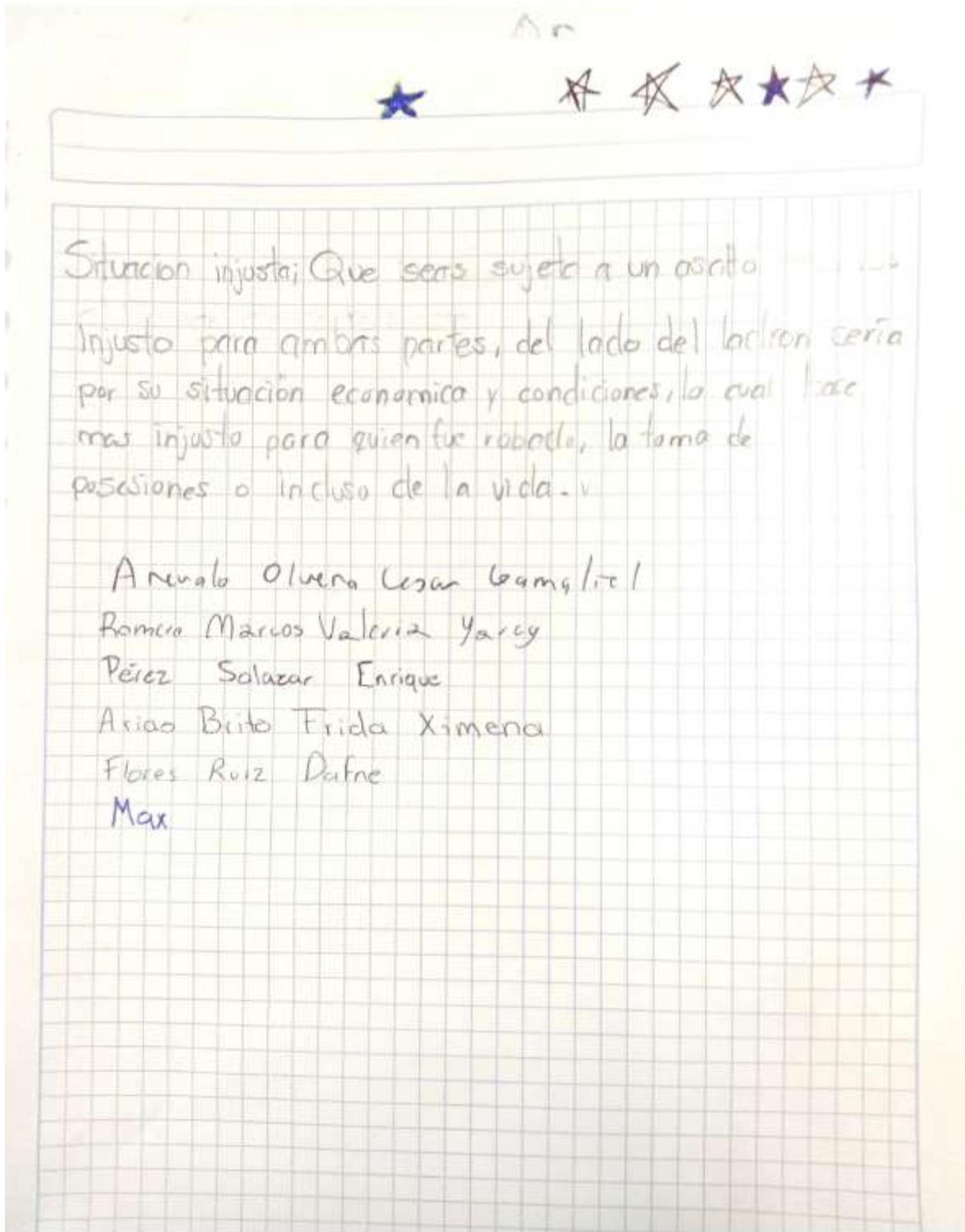
Rubrica de evaluación					
Criterios	Excelente 3 Puntos	Suficiente 1.5 Puntos	No cumple 1 Punto		
Explicación del objeto de valor	Los alumnos exponen su objeto de valor e indican si su gusto surge por una experiencia o circunstancia.	Los alumnos mencionan su objeto de valor, pero no indican el origen de su preferencia.	Los alumnos no mencionan su objeto de valor.		
Justificación de gusto preferencia	Los alumnos señalan porque su objeto de valor es subjetivo y qué cualidades son dignas a considerar universalmente.	Los alumnos identifican si su objeto es subjetivo u objetivo.	Los alumnos no señalan si su objeto cuenta con valor subjetivo u objetivo.		
Discusión en equipos	Los alumnos discuten sobre el caso más ejemplar para presentar.	Los alumnos no platican sobre los contenidos de la clase.	Los alumnos no discuten entre ellos.		
SEGUNDA SESIÓN					
Contenido	Experiencia de aprendizaje		Estrategia		
-Diferencia entre aspecto subjetivo y objetivo de valor -La justicia como valor.	Mediante la revisión de algún evento injusto los estudiantes identifican los aspectos del valor de justicia respecto la situación elegida. El alumno reconoce la importancia de los valores para la organización social, sobre todo en las interacciones cotidianas. A partir de su experiencia y de una pregunta detonadora el estudiante define la justicia como concepto para el trabajo en clase. En		Pregunta detonadora sobre la experiencia de injusticia.		

<p>a) Desear su existencia ante su no existencia ¿Desear una resolución justa ante una pérdida?</p> <p>b) Desear al valor positivo ante el negativo ¿Desear lo bello ante lo feo, en alimentos por ejemplo en mal estado?</p> <p>c) Desear al valor superior ante el inferior ¿Valoramos la seguridad ante la comodidad, en algún lugar donde se habita?</p> <p>3. Se desintegran, momentáneamente, los equipos para intercalar los integrantes mediante números pares y nones.</p>	Pregunta Detonadora	7 minutos
<p>4. Se distribuyen mediante códigos Qr material sobre los planos descritos arriba.</p> <p>5. Se les pregunta sobre alguna situación dentro o fuera de la academia en donde han realizado algún juicio de valor y cuál fue su respuesta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Consideran que los valores son síntesis de reacciones subjetivas a las cualidades de un objeto, así que vincula axiológicamente sujeto con objetos? • ¿Qué sucederá con la justicia? • ¿Creen que los valores como la justicia puede estar limitada en ambientes externos donde la productividad y eficiencia son más importantes? 	Rejillas	4 minutos
<p>6. Para adentrar al alumno en los planteamientos contemporáneos sobre justicia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Creen que el concepto de justicia sea la misma aquí y en occidente en países desarrollados? <p>Primero la justicia proviene de un consenso racional y mediante su ausencia, esto es desde la injusticia. En el primer caso se parte de principios universales a realizar en una sociedad, surge en el occidente después de la Segunda Guerra Mundial en sociedades desarrolladas que superan la pobreza y miseria.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La comunidad de hablantes decide cómo definir lo justo e injusto, de esta forma no es posible hablar de injusticia hasta definir lo justo? 	Pregunta detonadora	4 minutos
<p>7. Se describe la situación en países de habla castellana:</p> <p>¿Cuál será el valor de justicia en una sociedad donde la mayoría de la población está excluida de los beneficios económicos?</p>	Pregunta detonadora	5 minutos

Rubrica de Evaluación Entregable				Plenaria	20 minutos
Crterios	Excelente	Suficiente	No cumple		
Descripción de situación injusticia	3 Puntos Los alumnos redactan y explican en un párrafo la situación de injusticia.	1.5 Puntos Los alumnos mencionan la situación, pero no justifican porque la consideran así.	0 Punto Los alumnos no redactan ningún evento relacionado al tema de justicia.		
Resolución de preguntas	3 Puntos Los alumnos responden las 3 preguntas para explicar su caso.	1.5 Puntos Los alumnos responden 2 preguntas para explicar su caso.	0 Punto Los alumnos responden 0 preguntas para explicar su caso.		
Discusión en equipos	4 Puntos Los alumnos discuten sobre el caso más ejemplar para presentar.	2 Puntos Los alumnos no platican sobre los contenidos de la clase.	0 Punto Los alumnos no discuten entre ellos.		
13. Fuentes Incluyendo las fuentes electrónicas		<p>Básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Bonilla, Petlachi, Alan de J., "El carácter relacional del valor según Frondizi", <i>Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida</i> Año 13, Núm. 26, Julio-Diciembre, 2021, Recuperado de: https://revistas.uma.es/index.php/myp/article/view/13109/13454 Seijo, Cristina, Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos, <i>Clío América</i>. Julio - Diciembre 2009, Año 3 No. 6, p.p. 152 – 164. <p>Complementarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> ELIO-CALVO, Daniel. <i>Axiología médica</i>. Cuad. - Hosp. Clín., La Paz, v. 62, n. 2, p. 104-112, dic. 2021. Disponible en <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762021000200015&lng=es&nrm=iso>. accedido en 07 nov. 2022 			

*Fuentes: Formato para elaborar Secuencias Didácticas. Escuela Nacional Preparatoria, Universidad Nacional Autónoma de México, 2017
Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías. Guía práctica*, Pearson, México, 2

Anexo 4. Evidencias de la práctica docente en CCH



Mata Zamora José Alberto

Ordoñez Jiménez Eric Fabian

Arlette Alvarado Espinoza

Carlos Alberto León García

Cuando estas formado y alguien se mete en la fila

¿Por que es injusto?

Por que se rompe la regla de el que llega primero tiene prioridad sobre el que se metio

Solución

Dialogar con la persona de manera amable sobre como debe esperar su turno y "a el final de la fila

a) Podria ser desear una solución justa y una perdida (Como es el tiempo)

b) Desear una reacción amable sobre una violenta ó agresiva

c) Establecer cierta superioridad y seguridad al saber que al estar primero tienes un lugar establecido y esta falta te quita esta seguridad.

Nombre:

Día

Mes

Año

Folio

Tema:

Injusticia Social

1. Cuando estas formado y se mete alguien a la fila
2. Cuando entran en mi espacio con vergara y no respetan su turno
3. Cuando alguien se estaciona en lugares de discapacitados
4. Que no dejan entrar despues de las 8:00 pm al plantel que por que ya cerro
5. Cuando alguien una vez iba con mi abuelo un sueldo se obstruía

Cristian Iria Gomez

Angel Israel Ayala Cruz

Jorge Yael Garcia

Actividad

13 - marzo

Las leyes parecen no ser iguales para todos. Ejemplo: cuando a funcionarios no son juzgados por sus actos de delincuencia y corrupción como otras personas.

Consideramos que es injusto porque todos deberían ser aplicados las mismas leyes y ser juzgados como todos, independientemente de la persona.

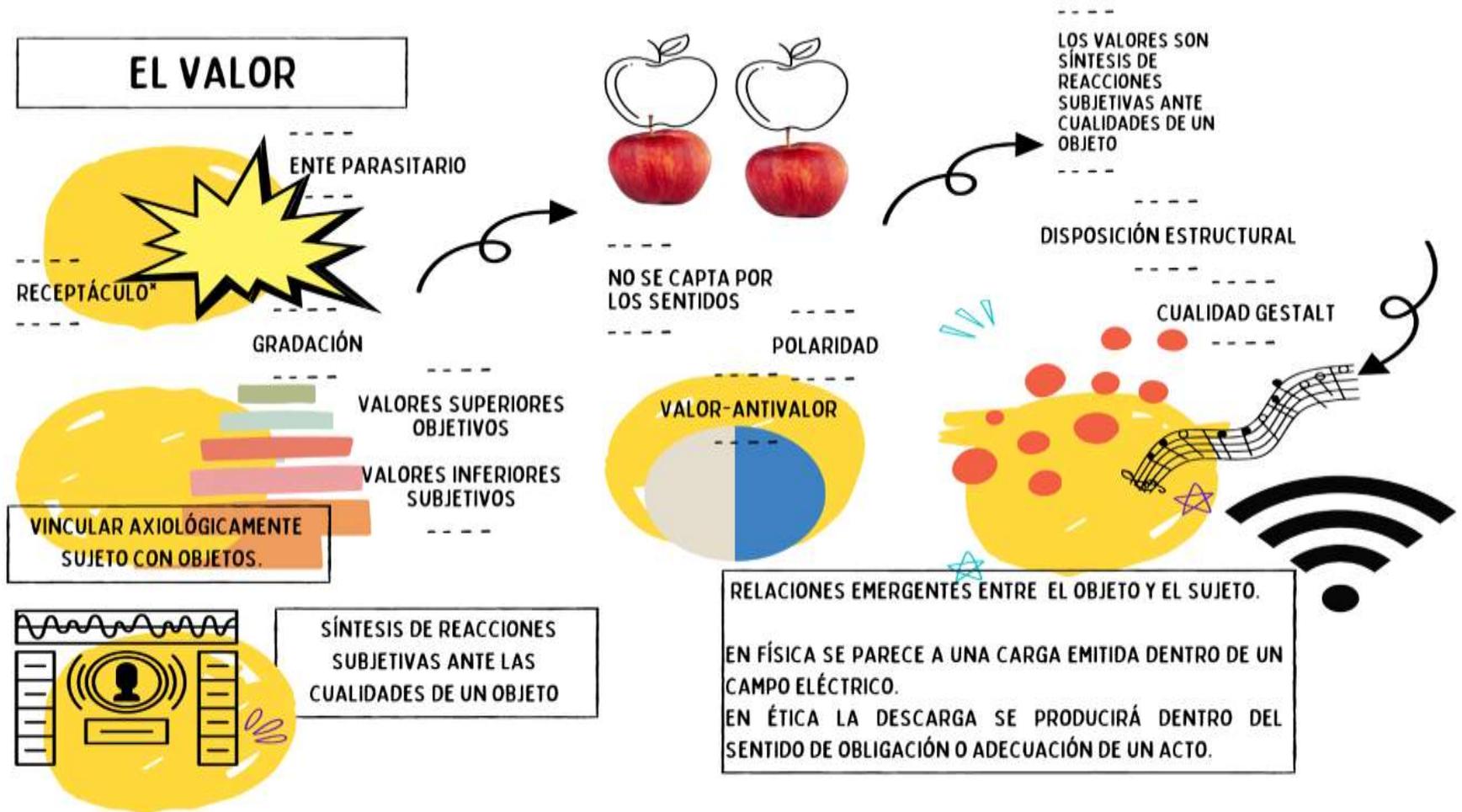
Como debería resolverse:

- Aplicando las leyes de la misma forma para todos
- Exponer el caso para aplicar presión y así aplicar la ley de forma igualitaria.
- Creando nuevas leyes para hacer obligatorio los juicios a exfuncionarios, independientemente de si hay o no detonantes previos para realizarlo.

En este caso creemos que puede no aplicarse la ley por cuestiones de superioridad. Los funcionarios llegan a ser tratados con superioridad y ser beneficiados por esto, cuando no debería ser así.

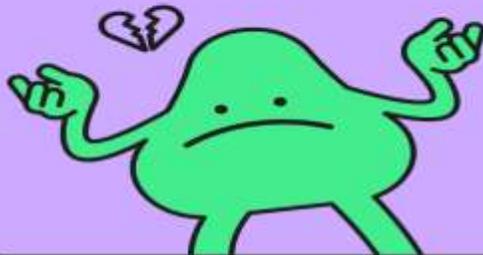
- Marco Antonio Séptimo González
- David Soto Vazquez

Anexo 5. Material didáctico

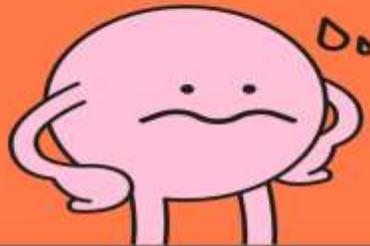


PLANOS DEL VALOR

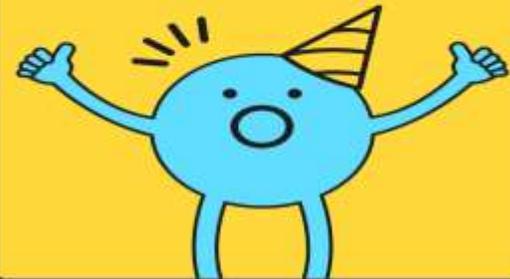
a) Desear su existencia
ante su no existencia



b) Desear al valor
positivo ante el negativo



c) Desear al valor
superior ante el inferior



a) Desear respuesta
justa en una pérdida



¿Desear lo bello ante lo
feo, en alimentos por
ejemplo en mal estado?



¿Valoramos la seguridad
ante la comodidad, en
algún lugar donde se
habita?



Bibliografía

- § Aberastury Arminda y M Knobel, *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, Madrid, Paidós, 2005.
- §
- § Adorno, Theodor, W., “Educación ¿para qué?”, en *Educación para la Emancipación Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*, Edición de Gerd Kadelbach, Madrid, Ediciones Morata, 1998.
- § _____, *Actualidad de la filosofía*, Barcelona, Editorial Paidós, 1991.
- § Alduncin, Abitia, *Valores de los mexicanos*, Este País, 2016, <<https://anterior.estepais.com/articulo.php?id=504&t=valores-de-los-mexicanos>>
- § Athanassiou Cléopâtre, “Los estados eczematosos”, en Geissman C. & Houzel D., *El niño, sus padres y el psicoanalista*, Madrid, Editorial Síntesis, 2000.
- § Banco Mundial, *Educación Panorama General*, Banco Mundial, [en línea], 2022, <<https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview#1>> [Consulta: 24 de marzo, 2022.]
- § Barra Almagiá, Enrique, “El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg”, *Revista Latinoamericana de Psicología*, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia, Vol. 19, Núm. 1, 1987, (pp. 7-18).
- § Bazan Levi, José, “Un bachillerato de habilidades básicas”, *Revista de la educación superior*, vol. 17, núm. 65, 1988, (pp. 53-73), <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista65_S1A4ES.pdf>
- § Bello Martínez, Dante, “Pertinencia de la enseñanza de los valores en la Ética, como una disciplina básica de la Filosofía” en Vargas Lozano, Gabriel, et al, *La situación de la filosofía en la Educación Media Superior*, Ciudad de México, Editorial Torres Asociados, Red Internacional de Hermenéutica Educativa, (pp. 211-228), 2011
- § Benoit Ríos, Claudine Glenda, “La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay, [en línea], Vol. 11,

Núm. 2, 2020, (pp. 95-115),
<<https://www.redalyc.org/journal/4436/443670377006/443670377006.pdf>>

- § Bernal, Serrano, Nancy, A., “Principales problemas del Sistema Educativo Mexicano”, *Acta Educativa*, Publicación Núm. 11, 2017, <<https://revista.universidadabierta.edu.mx/docs/PRINCIPALES%20PROBLEMAS%20DEL%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20EN%20MEXICO.pdf>> [Consulta: 24 de marzo, 2022.]
- § Binet, É., “Françoise Dolto (1908–88)”, *Prospects*, Springer Nature Switzerland, Vol.29, 1999, (pp. 444–454), <<https://doi.org/10.1007/BF02736967>>
- § Blanch Cañellas, Magda, “Recordando a Françoise Dolto”, *Intercambios, papeles de psicoanàlisis / Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, Núm. 23, 2009 (pp. 9-15), <<https://raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/354110>>
- § Blanchard-Laville, Claudine, *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Ciudad de México, UAM-Xochimilco-Universidad Veracruzana, 2001.
- § Binet, É., “Françoise Dolto (1908–88)”, *Prospects*, 1999, vol.29, (pp. 444–454), <<https://doi.org/10.1007/BF02736967>>
- § Bruner, Jerome, “Chapter 2 The Role of Interaction Formats in Language Acquisition”, *En. Language and Social Situations*, New York, Springer-Verlag, 1985.
- § Bruner, Jerome, “Desarrollo cognitivo y educación”, Selección de textos por Jesús Palacios. Quinta edición, Madrid, Ediciones Morata, S.L., 1995.
- § Camargo Ángela & Martínez Hederich, “Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia”, *Psicogente*, vol.13, núm. 24, julio-diciembre, Colombia. Universidad Simón Bolívar, 2010, pp. 329-346.
- § Carrey Normand, “The Two Ericksons: Forgotten Concepts and what Constitutes an Appropriate Professional Knowledge Base in Psychiatry”, en *J. Can Acad Child*

Adolesc Psychiatry, [en línea], núm. 4, 2010, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2962535/>

- § Castaño Rodríguez, Paola Andrea, “Zygmunt Bauman y el problema del orden: una mirada sociológica a la modernidad y la posmodernidad”, *Revista Colombiana de Sociología*, Bogotá, Colombia, núm. 24, 2005, (pp. 275-296), Universidad Nacional de Colombia, <<https://www.redalyc.org/pdf/5515/551556299011.pdf>>
- § Colby A. & Kohlberg L., “Los dilemas utilizados por Kohlberg”, *The Measurement of Moral Judgment*, Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge University Press, 1987.
- § Cerletti, Alejandro, *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2008.
- § Cislscuolacosenza, “Un’ora di lezione può cambiare la vita Un libro di Massimo Recalcati: L’ora di lezione. Per un’erotica dell’insegnamento (Einaudi, 2014)”, *Aprofondimento*, [en línea], 2020, <<https://www.cislscuolacosenza.it/index.php/finestra-di-approfondimento/677-un-ora-di-lezione-puo-cambiare-la-vita-un-libro-di-massimo-recalcati-l-ora-di-lezione>>
- § Cuesta, Micaela, “Sobre la tarea de la filosofía. Theodor Adorno y Walter Benjamin”, *V Jornadas de Sociología de la UNLP*, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata Argentina, Actas, Mesa 30, [en línea], 2008. <<https://www.academica.org/000-096/463>>
- § Colette Daiute, Zeynep F. Beykont, Craig Higson-Smith, Larry Nucci, *International Perspectives on Youth Conflict and Development*, USA, Oxford University Press, 2006.
- § De Santiago, Herrero, Francisco Javier; Lin Ku, Alejandra & Garcia, Mateos, Montfragüe, “Erotismo y perversión: Un diálogo entre psicoanálisis y filosofía”, *Límite (Arica)*, vol. 14, núm.1, 2019, <<https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652019000100201>>

- § De Preester, Helena & Knockaert Veroniek, *Body Image and Body Schema: Interdisciplinary Perspectives on the Body: Advances in Consciousness Research*, Philadelphia, John Benjamins Publishing, 2005.
- § Díaz Barriga Arceo, Frida & Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. México, McGrawHill, 1998, pp. 69-112.
- § Díaz Barriga, Ángel, *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*, Barcelona, Ediciones Pomares, 2005.
- § Dolto, Françoise, *La Causa de los adolescentes*, México, Seix Barral, 1992.
- § Estrada Díaz, Juan, “El nihilismo axiológico según Adorno y Horkheimer”, *Pensamiento*, [en línea], Vol. 62, Núm. 233, (pp. 245-271), <<https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/4622/4436>>
- § Fernández, Daniela, “Contribuciones del Contra-Edipo parental en la clínica con adolescentes”, *Psicología USP*, vol. 32, 2021, <<https://www.scielo.br/j/pusp/a/P7ZqyNJRW4cfnpStt4DBbdS/?format=pdf&lang=e>>
- § Freud, Sigmund, *Más allá del principio de placer*, [en línea], <<https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/MAS%20ALLA%20DEL%20PRINCIPIO.pdf>>
- § Freud, Ana, *Psicoanálisis-Del-Desarrollo-Del-Nino-y-Del-Adolescente*, Barcelona, Paidós, 1985, [en línea], <<https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/f/Freud-Anna--Psicoanálisis-Del-Desarrollo-Del-Nino-y-Del-Adolescente-Paidos.pdf>>
- § Frondizi Risieri, *¿Qué son los valores?*, México, FCE, 2015.
- § Fuentes, Trujillo, Hugo, Cesar, “La tutoría en el CCH como promotora en la enseñanza de valores”, *Poiética*, vol.4, 2014.
- § Gaceta UNAM, “Se creó el Colegio de Ciencias y Humanidades”, Colegio de Ciencias y Humanidades, 2013. <http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/204/Documenta1_Art01_1472010923.pdf>
- § García González, S. & Furman, M. “Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación”, *Praxis & Saber*, Vol. 5, Núm. 10, (pp.75-91), <https://doi.org/10.19053/22160159.3023>

- § Geissmann Claudinne, *El niño, sus padres y el psicoanalista*, Madrid, Síntesis, 2000.
- § Gil Rafael; Cortez Arnin; Catalán José; Avendaño Porras, Victor; Fuentes Carolina; Flórez Daniel; Bonilla Roxana; Malagón Rusby; Rincón Helka; Rodríguez Fernando; Herrera Gloria; Martínez Ruth; Morales Ferley, *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*, Buenos Aires: CLACSO, 2018, 183 pp.
- § Gonzáles Rodarte, Jorge de Jesús; Sánchez Rivera, Virginia; Donis Galindo, Martha; Martínez Ortiz, Elsa; Perea Armando; Román Palacios, Laura & Santos, Roberto, "Una nueva perspectiva en la enseñanza de la Filosofía", *Cuadernos del Colegio*, [en línea], núm. 15, México, 2017, http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/269/CC_15_01_1500446465.pdf
- § Granados, J., "La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, Vol. 63, Núm. 3, (pp. 545-559). https://ddd.uab.cat/pub/dag/dag_a2017m9-12v63n3/dag_a2017v63n3p545.pdf>
- § Guilar Moisés, Esteban, "Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural"", *Educere*, vol. 13, núm. 44, 2009, pp. 235-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- § Honneth, A., *Patologías de la razón: historia y actualidad de la Teoría Crítica*, Madrid, Katz Editores, 2009.
- § Horkheimer Max, *Crítica de la razón instrumental*, traduce H. A. Murena y D. J. Vogelmann, [en línea], Colección Socialismo y libertad, <<https://elsudamericano.files.wordpress.com/2020/01/193.horkheimer.pdf>>
- § Horkheimer Max & Adorno Theodor, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Editorial Trota, 2001.
- § Hurtado, Guillermo, "Hacia una filosofía para la democracia en América Latina" en Vargas Lozano, Gabriel; Beuchot, Mauricio; Hurtado, Guillermo & Torres, J. Alfredo, *La filosofía mexicana ¿Incide en la sociedad actual?*, México, Editorial Torres Asociados, 2008, (pp.73-102).
- § Hurtado, Guillermo, *México sin sentido, Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria Nacionales-UNAM/Siglo XXI*, México, 2011.
- § Izzedin Bouquet, Romina, "El método de observación de bebés de Esther Bick", *Perinatología y Reproducción Humana*, octubre-diciembre, vol.23, núm. 4, 2009.

- § Jacobs Theodore, "Sobre la neurosis adolescente", *Revista Internacional de Psicoanálisis en Internet*, [en línea], traduce Marta González Baz, núm. 28, 2008, < <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000401&a=Sobre-la-neurosis-adolescente>>
- § Kohlberg, Lawrence, "*Psicología del desarrollo moral*", Madrid, Espasa, Desclee de Brouwer. 1992.
- § Lara Hernández, Gonzalo, "Perfil taxonómico de las asignaturas filosóficas del CCH", *Cuadernos del Colegio*, [en línea], Número 3, 2013, (pp.27-34) <http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/80/CC_NUM03_06_1559233194.pdf>
- § Latapí, Pablo, "Requiem al positivismo: La reforma del bachillerato", *Excélsior*, 1971, http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdfarticulo/81/CC_NUM03_07_1559233246.pdf
- § Lombard, Marjorie, "La tribu des adolescents Situation éducative sous éclairage analytique", *Érès Les Cahiers Dynamiques*, núm.58, 2013, (pp. 133-142). <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2013-1-page-133.htm>
- § López, Rafael, "No hay pérdida sino cambio de valores", [en línea], *Gaceta UNAM*, Ciudad de México, 2020. <https://www.gaceta.unam.mx/no-hay-perdida-sino-cambio-de-valores/> [Consulta: 24 de marzo, 2022.]
- § Jaimes, Rosado, José, L., "Valores, actitudes y el CCH", *Poiética*, núm. 4, 2014.
- § Maarfia, N., "De l'usage inefficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, Vol.14, Núm. 2, (pp. 1-13), 2017, <https://journals.openedition.org/rdlc/1910>
- § Marcuse Herbert, *Razón y revolución*, Barcelona, Altaya, 1994.
- § Martínez, Santoyo, Irene Patricia, *La eficiencia terminal en el CCH Oriente con respecto al pase reglamentado, antes y después de la reforma de 1996*, México, 2013, Tesis, UPN, Licenciatura en Pedagogía, 111pp., <<http://200.23.113.51/pdf/30264.pdf>>
- § Marty François, "Soutiens narcissiques à l'adolescence", *Le Journal des psychologues*, [en línea] núm. 245, pp. 22-27, 2007, < <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2007-2-page-22.htm>>
- § Másmela, Silva, E. & Díaz, Bernal, J. "La disertación como estrategia para la enseñanza de la filosofía", *Educación y Ciencia*, [en línea], vol.5, 2021,

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12629/10718>

- § Mills KL and Anandakumar J., “The Adolescent Brain Is Literally Awesome”, *Front. Young Minds*, [en línea], 2020, <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10120745/1/Massonnie_Learning%20Brain.pdf>
- § Morales Oyola, Diego, “Didáctica y filosofía en la educación”, *Fundación Universitaria del Área Andina-Pereira*, [en línea], núm. 12, 2012, (pp. 30-35), <<https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/461>>
- § Morales Zúñiga, Luis Carlos, “El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea”, *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, [en línea], Vol. 14, Núm. 2, Mayo-Agosto, 2014, (pp.1-23), <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a20v14n2.pdf>>
- § Marina Müller, *Aprender para ser Principios de psicopedagogía clínica, 5ta edición*, Buenos Aires, Editorial Bonum, 1993.
- § Nasio, Juan, David, “Retrato del adolescente de hoy”, en *¿Cómo actuar con un adolescente difícil? Consejos para padres y profesionales*, Buenos Aires, Paidós, 2013.
- § Navarro Wisberto, “Teoría crítica de la educación”, *Revista Paideia Surcolombiana*, [en línea], núm. 11, 2004, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7836042> >
- § Nesrine Ghaour, “Piaget’s And Vygotsky’s Constructivist Theories”, *Ex Professo*, [en línea], vol. 3, núm. 1, (pp. 41-67), 2018, <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/79954>
- § Nuthall Graham, “La enseñanza y los profesores/ coord. Por Ivor F Goodson, Thomas Good, Bruce J. Biddle, Vol. 2, 2000 La enseñanza y sus contextos), págs. 19-114.
- § Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Sector de las Ciencias Sociales y Humanas, *La filosofía una escuela de la libertad, Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, UNESCO, 2007.

- § Orozco, Alvarado, C., "Preparation and Interpretation of cartoons as a didactic strategy for the learning of Philosophy", Secondary Education. Torreón, 2017.
- § Orenstein, G., Lewis L. "Eriksons Stages of Psychosocial Development", *StatPearls*, StatPearls Publishing, 2022, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK556096/>
- § Paba González, Sandra, Herlinda; Rodríguez Guerrero, Yulmis Isabel & Schoonewolff Cuentas, María Eugenia, "Elementos fundamentales para rediseñar una propuesta curricular orientada a la transformación de la práctica pedagógica en el grado transición", *Trabajos de grado Maestría investigativa en Educación*, 2018.
- § Palencia, Javier, "Puntos de reflexión sobre el Colegio de Ciencias y Humanidades y el contenido, espíritu o fondo de su orientación básica", *Cuadernos del Colegio Número 5*, México, UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades, núm. 5, 2015.
- § Peñalosa, Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, México, Pearson, 2013.
- § Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*, Barcelona, España. Edición original 1964, Edición en Editorial Labor 1991.
- § _____, *Psicología y pedagogía*, Madrid, Ediciones Morata, 1969.
- § _____, *Psicología y epistemología*, Barcelona, España. Editorial Ariel. 1971.
- § _____, *Psicología de la inteligencia*, Buenos Aires, Argentina. Editorial Psique. 1972.
- § _____, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Editorial Fontanella, 1976.
- § Pilatowsky Braverman, Mauricio, "La filosofía después de Auschwitz en Latinoamérica", en Mate Reyes & Forster Ricardo, *El Judaísmo en Iberoamérica*, Madrid, Trotta, 2007, (pp. 279-303).
- § Pineda, Ignacio, "Saberes profesionales de la docencia universitaria", en A. R. Sánchez Olvera, I. Pineda, (Coords.), *Sujetos de la docencia: itinerarios, saberes e identidades*, Ciudad de México, UNAM-Posgrado, 2014.
- § Puig, J.M, *Cultura Moral y Educación*. Barcelona, Grao, 2012.
- § _____, *¿Es suficiente cuidar y acompañar en Educación Social?* Barcelona. Universidad de Barcelona. 2021.
- § _____, *Construcción dialógica de la personalidad moral*. En: Revista Iberoamericana de Educación, núm. 8, mayo-agosto. 1995.

- § Ramírez Mario, Teodoro, “Guillermo Hurtado, México sin sentido, Seminario de Investigación sobre Historia y Memoria Nacionales-UNAM/Siglo XXI, México, 2011, 83 pp.”, *Diánoia*, Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México, [en línea], vol. LIX, núm. 73, 2014, (pp. 159-166), <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58433544009>>
- § Razo, Ana Elizabeth, “La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas”, *Perfiles educativos*, Vol.40, Núm.159, (pp.90-106), Recuperado en 6 de diciembre de 2021, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698
- § Recalcati, Massimo, *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Barcelona, Anagrama.
- § Rectoría, *Reglamento Escolar del Centro de Estudios Naucalpan 2021*, Reglamento CEN, <https://cen.com.mx/cen/wp-content/uploads/2022/01/Reglamento-CEN-2021.pdf>
- § Reyes Mate, Manuel, *Tratado de la injusticia*, Barcelona, Anthropos, 2011, 317 pp.
- § _____ “Aut lex, aut vis valet”, *Revista Anthropos*, septiembre, Barcelona, núm. 228, 2010, (pp. 56-66).
- § _____ “La memoria principio de la justicia”, en *Ars Brevis: anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, [en línea], núm. 18, 2012, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4459126>>
- § Salinas Herrera, Jesús, *Informe Gestión Directiva 2014-2018, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades*, Ciudad Universitaria CDMX, 2018, <https://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/CCH-2014_2018.pdf>
- § Salmerón, Fernando, “Sobre la enseñanza de la filosofía”, *Dianoia*, vol.7, núm.7, 1961.
- § Sánchez Rebolledo, Aurora, *Adolfo Sánchez, Vázquez*, [en línea], Elem.mx, 2018, <<http://www.elem.mx/autor/datos/109104>>
- § Sánchez Vázquez, Adolfo, *Ética*, Ciudad de México, Random House De Bolsillo, 2006.

- § Sánchez Urrutia, Olga, *Propuesta estratégica de aprendizaje para mejorar la comprensión lectora en alumnos de CCH Naucalpan*, México, Tesis, UNAM, MADEMS. 2008, 328 pp.
- § Seijo, Cristina, “Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos”, *Economía*, [en línea], núm. 28, julio-diciembre, 2009, pp. 145-160, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=195617795007>>
- § Serrano González-Tejero, José Manuel & Pons Parra, Rosa María, “El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación”, *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, [en línea], vol. 13, núm. 1, 2011, pp. 1-27, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15519374001>>
- § Silva, Másmela, E. & Díaz, J. G., “La disertación como estrategia para la enseñanza de la filosofía”, *Educación y Ciencia*, [en línea], vol. 25, <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/12629/1071>
- § Splitter, Laurence J. & Sharp, Ann M., *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*, Argentina, Manantial, 1996, 349 pp.
- § Székely Pardo, Miguel, “Avances y transformaciones en la educación media superior”, Universidad Nacional Autónoma de México, [en línea], 2009, <https://www.researchgate.net/profile/Miguel-Szekely/publication/339988089_Avances_y_Transformaciones_en_la_Educacion_Media_Superior_de_Mexico/links/5e71356e92851c93e0aa3099/Avances-y-Transformaciones-en-la-Educacion-Media-Superior-de-Mexico.pdf>
- § Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, *Programa de Estudio Área Histórico Social, Filosofía I-II*, [en línea], Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2016, Recuperado en 6 de diciembre de 2021, de: https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/programas2016/FILOSOFIA_I_II.pdf
- § Tabora, Lucas, “Arte como estrategia lúdica para la enseñanza de la Filosofía”, *Revista Disertaciones*, 2021.

- § Tardif, Maurice, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Editorial Narcea, 2004, 234 pp.
- § Tebar Belmonte, Lorenzo, “La educación y formación de la consciencia moral de los jóvenes”, *Foro Educativo*, Núm. 21, 2017 (pp. 133-145).
- § Tofade T, Elsner J, Haines ST., “Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool”, *Am J Pharm Educ*, Vol.12, Núm.7, 2013, doi: 10.5688/ajpe777155
- § Tubert-Oklander, Juan, “Proceso psicoanalítico y relaciones objetales”, *Aperturas Psicoanalíticas Revista Internacional de psicoanálisis*, [en línea], núm. 03, 1999, <<http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000093>>
- § Umaña Cristina, “Consideraciones pedagógicas para el diseño instruccional constructivista”, *Innovaciones educativas*, [en línea], vol. 11, núm. 16, 2009, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5181343>>
- § Universidad Nacional Autónoma de México, Colegio de Ciencias y Humanidades, *Actualización del Plan de Estudios, Resultado de los trabajos de la Comisión Especial Examinadora*, Ciudad Universitaria México, 2013 <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Resultados_Comision_Examinadora_abril_2013.pdf>
- § Valera Villegas, G., & Madriz, G., “Las preguntas en la enseñanza de las Ciencias Humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria”, *Investigación En La Escuela*, vol. 48, pp. 81–94, 2021, <https://doi.org/10.12795/IE.2002.i48.06>
- § Vargas, Lozano, Gabriel, “Diez tesis sobre la relación entre la filosofía y sociedad en México: A propósito del libro *La filosofía como escuela de la libertad de la UNESCO*”, en Vargas, Lozano, Gabriel (comp.), *La Situación de la Filosofía en la Educación Media Superior*, Ciudad de México, Editorial Torres Asociados, 2011, (pp.199-209).
- § Vielma Elma & Salas María Luz, “Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo”, *Educere*, [en línea], vol. 3, núm. 9, 2000, (pp. 30-37), Universidad de los Andes, Venezuela, <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf> >

- § Villa, Lever, Lorenza, “La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días”, *Educación* / Alberto Arnaut y Silvia Giorguli, coordinadores -- 1a. ed. -- México, D.F., El Colegio de México, 2010.
- § _____, “Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior”, *Perfiles educativos*, [en línea], Ciudad de México, vol. 34, 2012, (pp. 170-175), <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500017&lng=es&nrm=iso> [Consulta: 24 de marzo, 2022.]
- § Villator, León, Isidoro, “¿Qué son los valores?”, *Perspectivas Docentes, Pistas*, núm. 52, 2013, (pp. 59-61), <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6349171>>
- § Villegas Valera, Gregorio & Madriz Gladys, “Las preguntas en la enseñanza de las ciencias humanas. Un estudio ecológico de aula universitaria”, *OEI- Revista Iberoamericana de Educación*, [en línea], (pp. 1-25), <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/034Madriz.PDF>>
- § Yannick François, *Françoise Dolto: de l'éthique à la pratique de la psychanalyse d'enfants*, Paris: Ed. du Centurion, 1990.
- § Zamora Roa, Dayanna Valeria & Ávila Arango, Manuela, *La pregunta, estrategia pedagógica que, generada a partir de ambientes de confianza favorece el aprendizaje*, Bogotá, Tesis, Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación, 2022, 163 pp.
- § Zorrilla Fidel, Juan, *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, [en línea], Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2015, <<https://www.iisue.unam.mx/publicaciones/libros/el-bachillerato-mexicano-un-sistema-academicamente-precario-causas-y-consecuencias>>
- § Zuleta Medina, Alejandra & Chaves Torres, Anivar, “La educación bajo el lente de la teoría crítica”, *Plumilla Educativa*, [en línea], vol. 6, núm. 1, 2009, <<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/558>>