

González, Carolina Inés

Sánchez Granado, Carolina Luz

La educación moral en la escuela secundaria desde la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg a partir de Tony Mifsud

**Tesis para la obtención del título de grado de
Licenciada en Psicopedagogía**

Directora: Pisano, María Magdalena

Martínez, María Guillermina

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



**LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE LA TEORIA
DEL DESARROLLO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG A PARTIR DE TONY
MIFSUD**



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**

Trabajo final

**LA EDUCACIÓN MORAL EN LA ESCUELA SECUNDARIA DESDE LA TEORIA
DEL DESARROLLO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG A PARTIR DE TONY
MIFSUD**

González, Carolina Inés

Sánchez Granado, Carolina Luz

Docente titular: Lic. María Magdalena Pisano

Docente adjunto: Lic. María Guillermina Martínez

Córdoba, 2020

*Principalmente a Dios por darnos la capacidad de aprender día a día
y a nuestras familias que nos acompañaron en este camino.*

INDICE GENERAL

DEDICATORIA	3
RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO 1: LA ESCUELA SECUNDARIA ORIGEN Y ACTUALIDAD	11
1. 1 El comienzo de la Escuela Secundaria	12
1. 2 Reforma Educativa: Ley Federal de Educación 24.195/93	14
1. 3 La Ley 24.195/93: su implementación en Córdoba	16
1. 4 Ley de Educación Nacional 26.206/06	18
1. 5 Funciones de la Escuela Secundaria	19
1. 6 La escuela secundaria hoy	21
CAPÍTULO 2: CALIDOSCOPIO DE LA ADOLESCENCIA: DIVERSAS	
PERSPECTIVAS	24
2. 1 Definición	25
2. 2 La adolescencia desde múltiples miradas.....	25
2. 3 Los adolescentes hoy.....	33
2. 4 Adolescencia y Ciber-cultura	34
CAPÍTULO 3: ¿CÓMO ENSEÑAR VALORES? MODELOS DE EDUCACION	
MORAL	37
3. 1 Educación Moral	38
3. 2 Modelos de Educación Moral	38
3.2.1 Modelos de Transmisión de Valores Absolutos	39
3.2.2 Modelos de Socialización	39
3.2.3 Modelos de Autoconocimiento y Autenticidad	40
3.2.4 Modelos de Adquisición de Hábitos Morales	41
3.2.5 Modelos de la Construcción de la Personalidad Moral	41
3.2.6 Modelos de Desarrollo del Juicio Moral	42
3. 3 Enseñanza en valores en Ciudadana y Participación – Formación para la vida y el trabajo.	44
CAPÍTULO 4: TEORIA DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL DE LAWRENCE	
KOHLBERG. CONCEPTOS Y TECNICAS PEDAGÓGICAS	46
4. 1 Lawrence Kohlberg: su vida y obra.....	47
4. 2 La perspectiva desarrollo-cognitiva	47

4.3	Conceptos fundamentales sobre la moral según Kohleberg	49
4.4	Niveles de razonamiento moral	50
4.5	Técnicas pedagógicas	54
	CAPÍTULO 5: PROPUESTA ¿DE QUÈ LADO ESTAS?	57
5.1	Fundamentación	58
5.2	Propósito	58
5.3	Metodología	59
5.4	Destinatarios.....	59
5.5	Frecuencia y duración	59
5.6	Recursos y materiales.....	60
5.7	Especificación del contenido de los talleres	60
	CONCLUSIÓN	63
	BIBLIOGRAFIA	66
	ANEXO	69

Guía para el uso de la herramienta pedagógica

Clima Áulico

Cuadro 1: Etapas del Desarrollo del Juicio Moral según Lawrence Kohlberg

Dilema: “La chica nueva”

Dilema: “Una tarde de verano”

Dilema: “Mi confidente”

Hoja de registro de Evaluación

Resumen

Con el objetivo de presentar una propuesta innovadora sobre la educación en valores a partir del desarrollo moral mediante la consideración de dilemas, es que el siguiente trabajo desarrolla: origen y funcionalidad de la escuela secundaria, diversas perspectivas sobre la adolescencia, modelos de educación moral, y teoría del desarrollo del juicio moral de Lawrence Kohlberg. Este último es el marco teórico utilizado como base para la propuesta.

La misma fue diseñada para poder implementarse en el espacio curricular de Ciudadanía y Participación y Formación para la vida y el trabajo.

La herramienta pedagógica fundamental es el dilema ético, invitando a la reflexión y discusión girando en torno a la toma de decisiones.

De esta manera se cumple con los objetivos de la política educativa nacional: brindar formación ciudadana comprometida con valores éticos y democráticos; desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida y promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.

Palabras Clave: Educación moral. Enseñanza de valores. Dilema. Escuela secundaria. Adolescencia.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene el objetivo de presentar una propuesta innovadora en relación a la educación en valores; situado desde el paradigma del desarrollo moral, negando la existencia de valores absolutos, independiente de ideologías, partiendo del supuesto que las personas crecen moralmente mediante la consideración sistemática de dilemas morales.

Partimos de la Ley Nacional de Educación N°26.606 de la República Argentina que establece dentro de los fines y objetivos de la política educativa nacional:

Artículo 11. Inc. C. Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Inc. K. Desarrollar las capacidades y ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje necesarias para la educación a lo largo de toda la vida.

Inc. S. Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.” (Ley Nacional de Educación N° 26.606; 2006).

“En el Artículo 127. Son deberes de los/as alumnos/ as:

C. Respetar la libertad de conciencia, las convicciones y la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

D. Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as. (Ley Nacional de Educación N° 26.606; 2006).

Atendiendo a estos deberes de las políticas educativas y de los alumnos es que se plantea una propuesta innovadora que impulse el desarrollo moral a través de la participación reflexiva de ideas propias y respeto de las ideas de los demás.

Es necesario asumir la tarea de educar en moral; con el objetivo de formar, fortalecer y desarrollar sujetos con criterio y capacidad para respetar al otro sin perder su identidad y sus principios.

La formación de valores morales en las jóvenes generaciones es una necesidad de toda sociedad con ansias de crecimiento, de desarrollo y de bienestar social. Por lo tanto, la escuela como institución socializadora debe asumir, junto con la familia, esta responsabilidad.

En la búsqueda de antecedentes, encontramos un documento de trabajo de la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Chile del profesor de moral Tony Mifsud, S. J. sobre *Los seis estadios del juicio moral: con aplicación pedagógica*, donde detalla la teoría de

Lawrence Kohlberg en relación al desarrollo del juicio moral, la educación moral educativa y realiza una valoración crítica. A sí mismo se encontró el artículo: *El análisis de dilemas morales una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral*, de la Secretaria de Educación de la ciudad de Santa Fe de Bogotá, Colombia, de Ángela Bermúdez y Rosario Jaramillo. Las autoras ofrecen allí, los resultados de un análisis de la evaluación de competencias básicas, junto a una guía para trabajar la estrategia pedagógica de los dilemas morales para implementarse en el ámbito escolar. Estos textos nos sirven como base para elaborar una propuesta de intervención específica para la enseñanza y desarrollo del juicio moral para la escuela secundaria, que signifique una herramienta concreta y contextualizada para su realización.

La propuesta busca brindar formación ciudadana comprometida con los valores, desarrollar las capacidades y oportunidades de los alumnos de las escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba para participar de espacios de intercambio desde el respeto a la libertad de pensamiento moral.

El trabajo está compuesto por dos partes; en la primera se encuentra el marco teórico y en la segunda la propuesta propiamente dicha.

Primeramente, en el capítulo uno: “La escuela secundaria: origen y actualidad” se desarrolla la historia, las normativas que la rigen y la funcionalidad de la Enseñanza en la Escuela Secundaria centrada en la Provincia de Córdoba Capital, de la República Argentina. Como así también la realidad actual de la misma.

En el capítulo dos: “Caleidoscopio de la adolescencia: diversas perspectivas” se desarrolla una multiplicidad de miradas sobre la adolescencia incluyendo la perspectiva biológica, psicoanalítica, psicosocial, cognitiva, antropológica y una visión del aprendizaje social-cognitivo. Incluyendo también una visión de los adolescentes actuales en relación a la ciber-cultura.

En el capítulo tres: “¿Cómo enseñar valores? Modelos de educación moral” se diferencian distintos modelos de educación moral; modelos de transmisión de valores absolutos, modelos de socialización, modelos de autoconocimiento y autenticidad moral, modelos de adquisición de hábitos morales, modelos de la construcción de la personalidad moral y modelos de desarrollo de juicio moral. Se detalla así mismo los programas actuales en relación a la enseñanza en valores en los espacios curriculares de las materias Ciudadanía y Participación y Formación para la Vida y el Trabajo.

En el capítulo cuatro: “Teoría del desarrollo del Juicio Moral de Lawrence Kohlberg. Conceptos y técnicas pedagógicas” se desarrolla la teoría que sustenta este trabajo. Él sostiene

que los sujetos desarrollan la moral evolucionando desde la heteronomía a la autonomía; para ello propone la educación moral a partir de dilemas éticos, posibilitando de esta manera que el sujeto alcance niveles superiores logrando considerar diversas perspectivas, respeto, interés y acuerdos sociales.

En la segunda parte del trabajo en el capítulo cinco: '¿De qué lado estas?' se presenta la propuesta innovadora con el objetivo de implementarse en el espacio curricular de Ciudadanía y Participación y Formación para la vida y el trabajo.

La misma plantea diferentes valores que serán trabajados a través de dilemas éticos utilizados como herramientas pedagógicas. Estos son situaciones que invitan a la reflexión y discusión ética girando en torno a una decisión que el personaje implicado debe tomar.

El psicopedagogo será el profesional que estará a cargo del espacio y la dirección de los encuentros sin exponer posturas personales, sino que mediará facilitando la reflexión, la confrontación y el desarrollo de un estadio moral a otro superior.

Capítulo 1
LA ESCUELA SECUNDARIA: ORIGEN Y ACTUALIDAD.

1. 1 El comienzo de la Escuela Secundaria

La escuela secundaria tanto a nivel nacional como provincial a lo largo de la historia argentina ha sufrido cambios y transformaciones. Guillermo Obiols y Silvia Di Segni, en *Adolescencia, posmodernidad y escuela* realiza una síntesis histórica de la misma.

En la época de la Colonia, la educación formal había estado originalmente en manos de las compañías eclesiales que asumían la misión de evangelizar y civilizar a los aborígenes. La educación se basaba en el adoctrinamiento religioso y la alfabetización de los mismos. “Los españoles se instauraron a sí mismos como los únicos con derecho a educar, tarea que identificaban con la evangelización” (Puiggrós, 1996, p. 15).

Comenzar a hablar de Institución Escolar, es remontarse inevitablemente a la época de la modernidad, donde la concepción acerca de la Educación se basaba en la creencia de la maleabilidad del hombre y que mediante ella se podría formar el hombre que se deseaba. “Kant dice: ‘únicamente por la educación, el hombre llega a ser hombre: no es sino lo que la educación le hace’” (Lemus, 1976, p. 13).

A comienzos del siglo XIX, con el surgimiento del Estado Argentino; se empezaron a plasmar las ideas y posiciones respecto a la educación por parte de los diversos dirigentes de ésta incipiente Nación. “Belgrano entendía que la educación pública era condición para tener una sociedad independiente.” (Puiggrós, 1996, p. 27). Por tal motivo, se crearon instituciones como las *Juntas Protectoras de la Educación* quienes eran las encargadas de apoyar la labor de las escuelas y difundir la educación moderna. Rivadavia “Promovió el desarrollo de la escuela media, nivel en germen en la época abriendo el Colegio de Ciencias Morales” (Puiggrós, 1996, p. 40).

En el año 1863, el presidente Bartolomé Mitre promulga el decreto de la creación de *Colegios Nacionales*, con un fuerte carácter humanista. Esto mismo se reflejaba en los planes de estudios y programas que arraigaban una tradición enciclopedista, tendientes a formar ciudadanos homogéneos y preparados para el ingreso a la universidad.

Concurrían al Colegio los hijos de las familias patricias, continuando con la tradición de proporcionar a sus hijos una formación de dirigentes. El Pacto de San José de Flores estableció que el colegio pasaría a depender de la Nación, en 1863 fue transformado en Colegio Nacional. (Puiggrós, 1996, p. 54)

La elección de José María Torres para la Inspección de Colegios Nacionales en 1865, mostró la orientación que sería predominante entre la clase dirigente respecto a la formación de sus hijos: enciclopédica, dirigida hacia los estudios profesionalísticos universitarios o a la actividad política y separado del trabajo. (Puiggrós, 1996, p. 58)

El plan de estudios de los Colegios Nacionales se dividía en tres grandes áreas: las letras y humanidades (Lengua, Literatura, Inglés, Francés y Latín); las ciencias exactas (Física, Matemática y Naturales) y las ciencias morales (Psicología, Historia, Lógica, Moral, Derecho y Filosofía).

Éstos son los primeros esbozos del inicio de la Enseñanza Media, aun cuando no se había logrado la expansión de la Enseñanza Primaria. Por ese entonces: “En la Argentina se sentía la falta de una legislación que unificara los proto sistemas escolares creados por gobernadores y caudillos y reglamentara las relaciones entre la Nación y las provincias en materia educativa.” (Puiggrós, 1996, p. 60)

Por tal motivo, durante de la presidencia de Julio A. Roca se promulga la *Ley de Educación Común N° 1.420*, esta ley fue el primer instrumento legal que enmarcaba y estructuraba muchos aspectos de la Enseñanza Primaria. “En 1884 el Congreso de la Nación debatió ampliamente y luego aprobó la Ley 1420 de educación común, laica, gratuita y obligatoria, cuya jurisdicción abarcaría la Capital Federal y los Territorios Nacionales.” (Puiggrós, 1996, p. 64) A partir de la misma se crea también el *Consejo Nacional de Educación*.

La ley N° 1.420 establecía que la educación debía ser *gradual*, es decir un periodo de instrucción primario de seis grados. A partir de 1920, el primer curso se desdobló en dos: primero inferior y primero superior; pasando así a tener siete grados. Debía ser *obligatoria* refiriéndose a las edades en que se debía comenzar y terminar el nivel primario. Se iniciaba a los 6 años y se extendía hasta los 14 años. Debía ser *gratuita* y *laica* en este sentido era el Estado quien debía solventar el costo de los salarios de los docentes y la construcción de las escuelas. Desplazando de esta manera a la Iglesia, quien hasta entonces era la que cumplía ese rol. La instrucción religiosa, quedo en calidad de optativa, con autorización de los padres y dictada fuera del horario escolar. Y, por último, debía ser *universal*, garantizando la educación tanto para hombres como para mujeres en edad de 6 a 14 años.

Pasados diez años de la implementación de la ley nacional, entre los años 1895 y 1897, se propone al Consejo Nacional de Educación crear una sección anexa en la Escuela Nacional de Comercio, para jóvenes que quisieran dedicarse a carreras técnico-industriales en un sistema de doble turno. El decreto de la creación de Escuelas técnicas-industriales fue firmado por el Presidente Julio Argentino Roca en marzo de 1899 y en sus inicios contaba con tres tipos de especialidades: Mecánica, Química y Maestro Mayor de obras. Años más tarde se incorporaría la especialidad de Electrotecnia.

El incremento y crecimiento de este tipo de escuelas, respondía a los cambios que se vivían en la economía argentina. Luego de la crisis mundial de 1929, el país pasa de un modelo

agro-exportador a un modelo industrial, comenzando a producir los productos dentro del país que antes los importaba. Por tal motivo, el objetivo primordial de las escuelas industriales y técnicas fue el de capacitar a jóvenes y adultos de manera calificada y especializada para la urgente demanda de la incipiente industria nacional.

Recién después de la crisis del modelo agro-exportador en 1930 y la progresiva industrialización por sustitución de importaciones en la misma década, otra vez gobernando los conservadores, se desarrolla la enseñanza técnica, que lo hará con más fuerza en la década de los cuarenta. (Obiols y Di Segni de Obiols, 2008, p. 143-144)

A comienzos del siglo XX, la escuela secundaria estaba estructurada entre 5 o 6 años de duración y compuesto por dos subniveles: uno básico de 3 años de duración y uno superior de profundización de 2 o 3 años. Los troncos curriculares se diferenciaban ya en primer año y existían tres orientaciones: una humanística, una comercial y una técnica.

Es importante destacar que la característica particular del nivel medio hasta ese momento, era la forma en que iba estructurándose. Lo hacía a partir de decretos, decretos-leyes, resoluciones y circulares emitidos por el Ministerio o Secretaria de Educación.

La escuela secundaria o media se construyó a partir de la ausencia de un marco legal que definiera funciones, objetivos, orientaciones, modalidades, contenidos, como así también su organización, en consecuencia, estuvo librada a iniciativas de los políticos de turno, lo que dificultó la concreción de diversos proyectos de reformas. (Ferreira, 2009, p. 26).

1. 2 Reforma Educativa: Ley Federal de Educación 24.195/93

Estela María Miranda (2001) en *La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*, detalla la transformación del sistema educativo que se produjo en la década del '90.

Al repasar la historia, Argentina puede caracterizarse por presentar transiciones entre periodos de desarrollo y estancamiento económico. Dependiendo mayormente su economía de las imposiciones del mercado internacional.

En la década del '40, el país disfrutó de un periodo importante de desarrollo, vislumbrándose en un Estado de Bienestar, que realizaba fuertes intervenciones en lo económico distribuyéndose dichos ingresos a través de políticas sociales. Posteriormente se vivieron las épocas de dictadura militar, y recién en la década del '80 con la vuelta de la democracia, se presentó el contexto propicio para la realización de las Reformas en el Estado. Estas reformas se referían principalmente a ajustes económicos necesarios para contrarrestar los desequilibrios e injusticias sociales.

Dichas reformas, repercutieron también en el nivel educativo. Entre los años 1985 y 1988 se realizaron los Congresos Pedagógicos Argentinos, que fueron las bases para las transformaciones que se produjeron en la educación argentina en esos años. Las conclusiones de los congresos pedagógicos de esos años, junto al trasfondo y condiciones anteriormente descriptas, fueron los antecedentes que abrieron el camino para la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993.

La misma regula y divide el Sistema Educativo de la siguiente manera:

1. *Nivel Inicial*: Para niños/as de 3 a 5 años de edad.
2. *Nivel de Educación General Básica*: obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una Unidad Pedagógica Integral y organizada en 3 ciclos de 3 años cada uno: EGB1, EGB2 y EGB3.
3. *Nivel de Educación Polimodal*: Después del cumplimiento de la Educación General Básica. Este nivel es impartido por instituciones específicas y tiene una duración mínima de 3 años. Uno de los objetivos que persigue este nivel es profundizar el conocimiento teórico agrupado según las orientaciones humanísticas, sociales, científica o técnica.
4. *Nivel de Educación Terciaria o Trayectos Técnicos Profesionales (TTP)*: Se trata de una Tecnicatura Básica que articula la Educación Polimodal y provee de capacitación para una salida laboral.
5. *Nivel de Educación Superior o Cuaternaria*: Profesional y Académica de Grado, luego de haberse cumplido la Educación Polimodal, su duración será determinada por las Instituciones Universitarias y no Universitarias, según corresponda.

La importancia de esta Ley, reside en que fue la primera vez que el país contaba con un instrumento normativo que abarca todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, con aplicación en todo el territorio y que introduce profundas modificaciones. “Fue recién por la Ley Federal de Educación Ley N° 24.195/93 cuando el nivel medio (o secundario) contó con una ley orgánica para ordenar el conjunto del nivel.” (Ferreyra, 2009, p. 27)

Sin embargo, quien desempeñó un papel importante en la implementación de la Reforma Educativa fue *El Consejo Federal de Cultura y Educación*; quien fue el encargado de diseñar las Políticas Educativas de Estado.

El Consejo Federal estaba integrado por: El Ministro de Educación de la Nación, los Ministros o responsables del área de Educación de las Jurisdicciones y tres representantes del Consejo de Universidades. Algunas de las funciones principales e inherentes a dicho consejo eran: acordar los CBC (Contenidos Básicos Comunes), los Diseños Curriculares, las modalidades y las formas de Evaluación.

En relación al aspecto pedagógico, los CBC, considerados como los contenidos compartidos posibilitaban la organización del sistema educativo como así también la garantía de la unidad nacional y el respeto de las autonomías provinciales. Pues los mismos tienen tres niveles de concreción: En el *nivel nacional* el Consejo Federal de Cultura y Educación elabora los CBC para toda la nación. En el *nivel provincial*, cada provincia adecua dichos CBC de acuerdo a cada propuesta jurisdiccional. En el *nivel institucional* cada institución se formula su PC (Proyecto Curricular), plasmado en su PEI (Proyecto Educativo Institucional).

1. 3 La Ley 24.195/93: su implementación en Córdoba

Estela María Miranda en *La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba*, describe como se implementó la ley federal de educación en la provincia de Córdoba considerando la situación política, histórica y económica que transitaba la provincia.

La provincia de Córdoba, en la década del '80 vivía un proceso de recuperación de las instituciones luego de la vuelta de la democracia en 1983. Alrededor de 1985 el gobierno de la provincia de Córdoba puso en marcha la denominada *Reforma Educativa de la Provincia de Córdoba*, cuyos pilares eran: la democratización y descentralización de la educación y el mejoramiento de la calidad educativa. Esta reforma se enfocó principalmente en aspectos pedagógicos del nivel primario. Algunas de las acciones fueron: la capacitación docente, la informatización de las escuelas, la implementación de programas de asistencia alimentaria y Centros de Atención Escolar Interdisciplinaria (médica, odontológica, psicológica y psicopedagógica).

En el año 1987, en Córdoba se realiza la Reforma de la Constitución Provincial y en la misma se redefinen los principios y estrategias referidas a las políticas educativas trayendo como corolario la sanción de la *Ley General de Educación de la Provincia de Córdoba N° 8113/91* previo a la sanción de la Ley Federal de Educación, considerándose esto, como una actitud de diferenciación y oposición a los condicionamientos del Ministerio de Educación Nacional que limitaban el accionar de las provincias.

En el año 1993 cuando se sanciona la Ley Federal de Educación, Córdoba firma el Pacto Federal Educativo con la reserva de que la provincia decidiría el tiempo para la implementación de la misma.

Desde 1991 hasta 1995 en la provincia de Córdoba se gestionaba la educación rigiéndose por la Ley Provincial y sin la implementación de la Ley Federal de Educación. Sin embargo, en enero de 1995 se produjo una importante crisis económica y política que llevó al

Gobierno a tomar la decisión de adecuar el Sistema Educativo Provincial a la Ley Federal de Educación.

Fue entonces que la *Ley N°8113/91* fue reemplazada por la *Ley N° 8525/95* donde se realizan las modificaciones pertinentes a la Estructura del Sistema Educativo. Quedando establecida de la siguiente manera:

- I. Nivel Primario: de 6 (seis) años de duración, obligatoria.
- II. Nivel Medio:
 - a. Ciclo Básico Unificado (CBU): de 3 (tres) años de duración, obligatoria.
 - b. Ciclo de Especialización (CE): de 3 (tres) años de duración, donde se encuentra una diversificación de oferta educativa enfocada a la formación para el ingreso a estudios superiores y a la capacitación laboral.

Mientras el país mantenía la estructura de la Educación General Básica, con la denominación de 1° a 9° año, Córdoba efectivizó lo que se denominó la secundarización del 7° grado de la escuela primaria, es decir, que el último año de la escuela primaria paso a ser el 1° año del nuevo ciclo (CBU).

El impacto y las consecuencias de la implementación de la *Ley N° 8525/95* fueron: pérdida y deserción de alumnos entre el nivel primario y el CBU; confusión en las instituciones educativas, en los alumnos y en los padres que debieron adaptarse de un año a otro a una situación no programada ni articulada.

Estela María Miranda describe este proceso que se vivió dentro de las instituciones educativas como un desconcierto total. Docentes que debieron ser reubicados por la desaparición de asignaturas que no estaban contempladas en la Propuesta Curricular. Las instituciones de nivel medio solo podían matricular aquellos alumnos que acreditaran su residencia en un radio no mayor a diez cuadras del establecimiento, limitando de esta manera la posibilidad de las familias de elegir la institución educativa.

Otros de los efectos que tuvo la *Ley N°8525/95* sobre el nivel medio fue básicamente la implementación del CBU sin previa capacitación de los docentes, ya que los alumnos que ingresaban a 1° año del CBU se enfrentaban a contenidos elevados para su edad, y los docentes de nivel medio no habían recibido ninguna capacitación específica sobre qué metodologías usar para atender a estos nuevos alumnos con características diferentes. Sin contar tampoco con una previsión respecto a la infraestructura y los recursos económicos suficientes.

Respecto al Ciclo de Especialización, se les pidió a las instituciones que elaboraran su PEI (Proyecto Educativo Institucional) con el diseño curricular y justificación de la Orientación

elegida sin contar con ningún asesoramiento técnico y condicionados a la aprobación o no de dichos Proyectos por parte de las autoridades provinciales.

1. 4 Ley de Educación Nacional 26.206/06

En el año 2006, luego de realizarse una consulta nacional en la cuales participaron distintos actores sociales se promulgó la *Ley 26.206/06* que realiza algunas reformas y su fundamento principal es reconocer a la Educación como un derecho personal y social, por ello es deber del Estado garantizarla en igualdad de condiciones. “Artículo 2: La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. (Ley de Educación Nacional 26.206, 2006)

A continuación, se detallarán algunas de las diferencias e incorporaciones más relevantes respecto a la Ley que regía con anterioridad, la Ley Federal de Educación N° 24.195.

- En relación al *Sistema Educativo Nacional* en los artículos 15 y 16 establece que es un sistema con una estructura unificada, ordenada, organizada y articulada entre niveles y modalidades, como así también legitima la validez y certificación a nivel nacional. En esta ley se amplía la obligatoriedad del sistema educativo partiendo desde la edad de 5 años hasta la finalización de la escuela secundaria.

En el artículo 17, describe la estructura sistema Educativo reconociendo 4 niveles: La Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior; y ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, La Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

- Respecto al *Nivel Inicial* en el artículo 18 establece que la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica, comprendida desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive.

En el artículo 24, organiza el nivel de la siguiente manera: Jardines Maternales, destinados a niños de 45 días hasta los 2 años de edad inclusive y los Jardines de Infantes destinados a los niños de 3 a los 5 años de edad inclusive. Siendo obligatorio el último año. Respecto a la obligatoriedad en el año 2014 se realiza una modificación estableciendo que serían los 2 últimos años obligatorios.

- Acerca del *Nivel Primario*, establece la obligatoriedad a partir de los 6 años de edad y todo el nivel constituye una unidad pedagógica con la finalidad de proporcionar al niño una

formación integral, básica y común. Para el logro de estos fines en el artículo 28 instaura la incorporación de Jornada Extendida o Completa.

- En referencia al *Nivel Secundario*, el artículo 31 lo estructura en 2 ciclos: un Ciclo Básico, común a todas las orientaciones y un Ciclo Orientado, con diversificación en relación a distintas áreas de conocimiento, del mundo social y del trabajo. En este marco el artículo 33 legitima la realización de prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales y organizaciones civiles que permitan a los alumnos el manejo de las tecnologías, experiencia en relación a su formación y orientación vocacional. Estas prácticas tienen un carácter educativo y no pueden generar ni reemplazar un vínculo contractual o una relación laboral. Estas prácticas podrán llevarlas a cabo alumnos mayores a 16 años, durante el ciclo lectivo, por un periodo no mayor a 6 meses y acompañados por docentes y/o autoridades pedagógicas.

- Con respecto a la *Educación Superior*, comprende las Universidades e Institutos Universitarios estatales o privados y los Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional o provincial, de gestión estatal o privada. El artículo 35 establece que la Educación Superior se rige bajo la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058.

1. 5 Funciones de la Escuela Secundaria

La escuela secundaria tanto a nivel nacional como provincial a lo largo de la historia argentina ha sufrido cambios y transformaciones en relación a sus *funciones* o *propósitos*. Guillermo Obiols y Silvia Di Segni (2008) realiza una síntesis histórica de la escuela secundaria y especifica tres funciones que se le otorgaron: Función política, función económico-social y función de formación básica o general.

Las distintas instituciones de enseñanza conformarían un sistema, el sistema de enseñanza tendrá un carácter estatal y público y desarrollará una *función política*, la formación del ciudadano como miembro de la nación, y una *función económico-social*, capacitarlo para desempeñar un papel en la sociedad. (Obiols y Di Segni Obiols, 2008, p. 139)

Ya en la segunda mitad del siglo XX, la educación secundaria se encuentra consolidada y abarca a una gran parte de la población adolescente, no solo en Argentina sino en el resto del mundo. Por tal motivo se piensa en extender las edades de obligatoriedad de la enseñanza. y aparece un nuevo propósito para la escuela secundaria, la *función de la formación básica o general*. L.J. Zanotti (como se cita en Obiols, 2008) define esta función como:

Otorgar una base de sustentación cultural desde la cual se pueda entender el mundo en el cual se está ubicado y permita desenvolverse dentro de él. Esa base hasta mediados de este siglo, era la escuela primaria. Hoy es la escuela media. (Obiols y Di Segni Obiols, 2008, p. 140)

Así mismo, el autor también plantea una *función no manifiesta*, sino que latente asignada por la sociedad: “la de ser guardería o parking de adolescentes centrada en la tarea de la custodia” (Obiols y Di Segni Obiols, 2008, p. 182)

Sergio Rascovan (2012) destaca como luego de la Segunda Guerra Mundial, la escuela secundaria dejó de ser una estructura para las minorías, y paulatinamente va adquiriendo un carácter masivo. Este autor sintetiza las funciones de la enseñanza media en las siguientes: Función ética y ciudadana, función propedéutica, función de preparación para la vida productiva.

Función ética y ciudadana. Brinda a los estudiantes una formación que profundiza y desarrolla valores y competencias vinculadas con la elaboración de proyectos personales de vida y la integración a la sociedad como personas responsables, críticas y solidarias.

Función propedéutica. Garantiza a los estudiantes una sólida formación que les permite continuar cualquier tipo de estudios superiores desarrollando capacidades permanentes de aprendizaje.

Función de preparación para la vida productiva. Posibilita una orientación hacia amplios campos del mundo del trabajo, fortaleciendo las competencias que le permitan adaptarse flexiblemente a sus cambios y aprovechar sus posibilidades. (Rascovan, 2012, p. 60)

Horacio Ademar Ferreyra (2009) sostiene que la escuela secundaria con el propósito de cumplir con sus funciones se fue diversificando a través del tiempo en dos modalidades: la académica y la técnica.

Académica: propia de los bachilleratos humanistas, científicos, etc, que priorizaba la formación del ciudadano en pro de la prosecución de estudios superiores, o sea que tenía función propedéutica: preparaba para seguir estudiando, aunque sólo una parte de los egresados continuaba la universidad o estudios terciarios.

Técnica: procuraba la formación profesional y en oficios para el trabajo. Su misión era la de preparar a los estudiantes para insertarse en el mercado del trabajo y en un puesto determinado, aunque muchos no se incorporaban y, con escasa formación, aspiraban a continuar estudios superiores. (Ferreyra, 2009, p. 27)

Los diferentes autores nombran las funciones de escuela secundaria de distintas maneras, sin embargo, todas se refirieren a las mismas labores que se le fueron otorgando a medida que se producían los cambios socioculturales, históricos y políticos.

1. 6 La escuela secundaria hoy

Actualmente no se puede hablar de la escuela secundaria en su conjunto ni decir que existe un solo tipo de escuela. Se pueden encontrar escuelas secundarias: públicas y privadas, nacionales y provinciales, con grandes o pequeños edificios, abiertas o cerradas a la comunidad, con larga o corta trayectoria. Se puede encontrar un abanico de especializaciones con una diversidad tanto de alumnos como de docentes.

Por tal motivo hoy en día se puede alegar que existen escuelas secundarias caracterizadas por la diversidad y multiplicidad. Esto las convierte en un desafío para quienes quieran abordarlas.

En el año 2018, el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIE) de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) desarrolló en el marco de la colección: La producción de la (des) igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y Transformaciones (2003-2013) la publicación: La Escuela Secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos (2003-2017).

En dicha publicación los autores afirman que la escuela secundaria actualmente presenta una mayor complejidad pedagógica debido a los cambios que se produjeron tanto en la demanda y en las expectativas de formación. Lo mencionado anteriormente se refleja en las sucesivas modificaciones en los diseños curriculares (En Córdoba los diseños curriculares del año 1997 fueron reemplazados por los elaborados en el año 2011 y revisados nuevamente en el año 2016, incorporándose cuestiones relacionadas con los Derechos Humanos, la Educación Sexual Integral, los nuevos enfoques de la Física y Matemática, la introducción de propuestas relacionadas con impresoras 3D, programación y mayor especialización en Ciencias Naturales) y en la extensión de la obligatoriedad (La Ley Federal de Educación 24.195/93 establecía hasta el 3° año del CBU y la Ley de Educación Nacional 26.206/06 la extiende hasta 6° año).

Otra de las modificaciones significativas se relaciona con el reconocimiento de las ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de la Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria) y la apertura de nuevas Unidades Educativas, como así también de Anexos de

Escuelas ya existentes. Estas favorecieron a que mayor cantidad de alumnos culminarán sus estudios secundarios.

En dicha investigación una de las problemáticas detectadas es: la distancia existente entre las trayectorias educativas reales y las esperadas por el cronosistema escolar, es decir, que no todos los estudiantes culminan su etapa secundaria en los seis años establecidos, reflejado esto en repitencias, sobredad y abandono escolar por parte de los alumnos.

Para contrarrestar esta realidad se crearon dispositivos como el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) para jóvenes menores de edad y la implementación de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, para los mayores de 18 años. Ambos programas se caracterizan por tener una mayor matrícula de varones que les permite combinar estudios con actividades laborales.

El programa PIT se implementa a partir del año 2012, respondiendo a la demanda de alumnos que habían abandonado en los primeros años de la etapa secundaria y que debían esperar hasta la mayoría de edad, para incorporarse en la Modalidad de Jóvenes y Adultos.

Entre los años 2003-2017, se pueden destacar otros factores que favorecieron la disminución de la repitencia, estos fueron la implementación de una medida social: la Asignación Universal por Hijo; y otras medidas pedagógicas como: la posibilidad de promover al siguiente año con tres materias previas y la implementación del Programa Nacional de Extensión Educativa CAJ.

El Proyecto Pedagógico CAJ se integra al Proyecto Educativo Institucional con el objetivo de mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso de los adolescentes y jóvenes. Aspira fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes creando nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a partir de actividades organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. Estas actividades pueden estar vinculadas con distintos temas como el cuidado del medio ambiente, el disfrute de la naturaleza, la ciencia, el conocimiento, el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el arte, el deporte y la literatura. Y lo más interesante es que pueden participar estudiantes de la escuela sede, de otras escuelas y también estudiantes que por distintos motivos no estén cursando sus estudios obligatorios.

En el escenario de la escuela secundaria, los docentes se enfrentan con el conflicto intergeneracional que durante siglos se viene sucediendo. Así lo destaca Marcelo N. Nievas (2013) citando a Hesiodo, poeta de la Antigua Grecia siglo VIII a.C. “No veo esperanza para el futuro de nuestro pueblo, en tanto dependa de la frívola juventud de hoy, pues ciertamente todos

los jóvenes son increíblemente irresponsables...son demasiado impulsivos y los límites los impacientan” (Viñar, 2013, p.25).

También al filósofo clásico griego: Sócrates siglo V a.C.

Los jóvenes de hoy aman el lujo, están mal educados, desdeñan la autoridad, no tienen ningún respeto por sus mayores y charlan en vez de trabajar. Ya no se ponen en pie cuando un adulto entra en la habitación en donde se encuentran. Contradicen a sus padres, en la mesa se apresuran a engullir los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros. (Viñar, 2013, p.25).

Estas referencias, sobre los jóvenes, de pensadores de la antigüedad demuestra que existe un perpetuo conflicto entre los docentes y alumnos puesto que la brecha generacional trae consigo una rivalidad. Sin embargo, Marcelo N. Nievas afirma que “la confrontación entre tradición y novedad no es un hecho accidental o coyuntural, sino estructural e inherente a la dinámica de la Historia. Fuente de crispación, pero también de cambio y motor del progreso que define las sociedades humanas” (Viñar, 2013, p.26).

Es así que, cada encuentro producido entre docentes y alumnos, es una nueva oportunidad y posibilidad de producir aprendizajes significativos en el marco del contexto histórico actual.

Capítulo 2

**CALEIDOSCOPIO DE LA ADOLESCENCIA:
DIVERSAS PERSPECTIVAS**

2. 1 Definición

Etimológicamente la palabra adolescencia proviene del latín del verbo *adolescere*, que significa *crecer o crecer hacia la madurez*. La adolescencia es considerada un periodo de transición y de crecimiento entre la niñez y la edad adulta. Esta transición es gradual e indeterminada y cada persona la transita de distinta manera y en diferente duración de tiempo.

La adolescencia está caracterizada fundamentalmente por ser un período de transición entre la pubertad y el estadio adulto del desarrollo y que en las diferentes sociedades este periodo puede variar como varía el reconocimiento de la condición adulta que se le da al individuo. (Aberastury y Knobel, 2010, p.31)

2. 2 La adolescencia desde múltiples miradas

La adolescencia ha sido y es un objeto de estudio de distintas áreas del conocimiento. Es por tal motivo que será analizada desde distintos puntos de vista, obteniendo de esta manera una mirada mucho más real y completa.

Philip Rice (2000) sintetiza los aportes y conceptos más destacados de las diferentes visiones sobre la adolescencia:

La *visión biológica*, acentúa de la adolescencia, el período de maduración física y sexual, resaltando los importantes cambios que ocurren en el cuerpo del niño.

Uno de sus referentes es Arnold Gessell cuya teoría se sustenta en que la maduración está mediada por los genes y la biología, quienes son los que determinan el orden de la aparición de los rasgos conductuales y las tendencias evolutivas. Él resaltó el lugar de la maduración, pues considera que la influencia de la cultura nunca puede trascender lo madurativo y “el desarrollo no es sólo ascendente, sino en espiral, es decir, caracterizado tanto por los cambios ascendentes como por los descendentes que causan alguna repetición en diferentes edades”. (Rice, 2000, p.31)

La crítica al trabajo de Gessell se centra en la muestra que él había tomado, pues sus conclusiones se basaron en el estudio de chicos y chicas con un status socioeconómico desfavorable. Se le refuta que, aunque se consideren únicamente factores físicos, los niños difieren tanto en el nivel como el ritmo de crecimiento siendo de esta manera muy difícil establecer normas evolutivas generales.

La *visión psicoanalítica* posee dos grandes referentes. Por un lado, Sigmund Freud, un médico de Viena interesado por el campo de la neurología que se dedicó a estudiar el cerebro y los trastornos nerviosos obteniendo como resultado la teoría psicoanalítica; y por el otro su hija Anna Freud quien aplicó en adolescentes los conceptos desarrollados por su padre.

S. Freud no incursionó en las teorías sobre la adolescencia, porque sostenía que los primeros años de vida eran los formativos. Solamente en el escrito Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad (Freud, 1953b) realiza una descripción de la adolescencia como un período de excitación sexual y ansiedad.

Él describe cinco etapas psicosexuales: En primer lugar, la etapa oral, que abarca desde el nacimiento hasta el primer año de vida y cuya fuente principal de placer y satisfacción proviene de la actividad oral. En segundo lugar, la etapa anal, que transcurre durante el segundo año de vida, el niño busca placer y satisfacción por medio de la actividad anal y la eliminación de producto de desecho. En tercer lugar, la etapa fálica, que abarca desde los cuatro a los seis años, durante los cuales el área genital es la principal fuente de placer y satisfacción. En cuarto lugar, la etapa de latencia, contempla el periodo de los seis a los doce años. En dicha etapa, el interés sexual permanece oculto y el niño se concentra en la escuela y en otras actividades. Por último, la etapa genital, durante la cual los impulsos sexuales dan lugar a la búsqueda de otras personas como objetos sexuales para la descarga de la tensión sexual.

“La teoría expuesta por Freud. (...) resalta la importancia de las experiencias en la niñez temprana y las motivaciones inconscientes que influyen sobre la conducta” (Rice, 2000, p.34). Él considera que muchos impulsos instintivos y experiencias traumáticas se reprimen pronto en la vida, pero quedan dentro de la mente, inconscientemente, causando ansiedad y conflicto, repercutiendo sobre la conducta.

En su teoría describe el concepto de *principio de placer* que es lo que motiva al individuo a desear conseguir el máximo placer y de evitar el dolor. Él consideraba que el conflicto que se producía en el individuo entre los impulsos instintivos y las expectativas de la sociedad era la causa principal de perturbaciones y trastornos emocionales.

La crítica a la teoría psicosexual de S. Freud es que tiene un alcance limitado por dos razones principales, primeramente, por poner demasiado énfasis considerando a las motivaciones sexuales como la base de la conducta y clasificándola como conducta saludable a aquella que ha logrado resolver el conflicto psicosexual, y como patológica a quien no. En segundo lugar, el desarrollo de la teoría se basa en el tratamiento de pacientes adultos sin haber sido comprobada en niños sumado a que muchas de los conceptos formulados por él no son fáciles de comprobar por medio de la investigación.

Por otro lado, Anna Freud se interesó más por el periodo de la adolescencia, trabajando sobre el proceso de desarrollo del adolescente y los cambios en la estructura psíquica en la pubertad.

Ella caracteriza el periodo de la adolescencia “como un periodo de conflicto interno, de desequilibrio psíquico, de una conducta errática”. (Rice, 2000, p.34)

Describe a los adolescentes como: egoístas, por considerarse a sí mismos como objeto de interés y centro del universo; pero en contraposición son capaces también de ser sacrificados y expresar devoción por algo que les interese. Son apasionados, oscilan entre la soledad y la implicación social completa, entre la sumisión ciega y la rebelión a cualquier autoridad. Tienen una mente materialista pero también están llenos de un gran idealismo. Son desconfiados, pueden ser moderados y comprensivos o desconsiderados con los demás. Oscilan entre el optimismo y el pesimismo, entre el entusiasmo infatigable y la pereza o apatía.

Durante el periodo de la latencia los intereses orales y anales que habían estado latentes, aparecen en hábitos como el desorden y la suciedad en contraposición a hábitos de limpieza. Con la intensificación de los impulsos agresivos se pueden manifestar conductas como hambre voraz, desobediencia extrema, como así también la modestia y simpatía se pueden transformar en exhibicionismo o brutalidad.

Anna Freud considera que éstas conductas tan conflictivas se deben al desequilibrio psíquico y conflicto interno que viven en esta etapa. Y es la instancia psíquica del “yo” quien es la encargada de resolverlos utilizando indiscriminadamente todos los mecanismos de defensa. Como, por ejemplo, la represión, el desplazamiento, la negación, entre otros. Como así también pueden producir fobias, síntomas histéricos, generar ansiedad por medio del pensamiento y la conducta obsesiva.

Ella concluye que la armonía entre las instancias psíquicas: “ello”, “yo” y “súper yo” es posible y ocurre en la mayoría de los adolescentes.

En la *visión psicosocial* se mencionan tres referentes: Erik Erikson, Robert Havighurst y Kurt Lewin.

En primer lugar, Erik Erikson, psicoanalista de origen alemán, realizó modificaciones en la conceptualización del desarrollo psicosexual formulado por Freud teniendo en cuenta hallazgos de la sociopsicología y la antropología moderna.

El describe ocho etapas del desarrollo humano y en cada una de ellas, plantea que el individuo debe superar una tarea psicosocial. Al momento de enfrentarse con dicha tarea se produce un conflicto con dos posibles resultados: uno positivo, que si la resuelve con éxito se construye una cualidad positiva en la personalidad y por ende un desarrollo. Y uno negativo, si el conflicto persiste o no se resuelve satisfactoriamente, lleva a que se produzca un daño en el “yo” y se construya una cualidad negativa en la persona.

“La tarea global del individuo es adquirir una *identidad individual positiva* a medida que avanza de una etapa a la siguiente”. (Rice, 2000, p.36)

Aquí se detallan las resoluciones positivas y negativas de cada periodo:

1. Infancia: Confianza- Desconfianza.
2. Niñez temprana: autonomía- vergüenza y duda.
3. Edad del juego: iniciativa- culpa.
4. Edad escolar: destreza- inferioridad.
5. Adolescencia: identidad- confusión.
6. Edad adulta temprana: intimidad-aislamiento.
7. Madurez: productividad- estancamiento.
8. Vejez: integridad del yo- disgusto y desesperanza.

Si bien su teoría abarca todas las etapas del desarrollo, respecto a la adolescencia Erikson afirma que la formación de la identidad ni comienza ni termina en esta etapa. Considera que la adolescencia es una crisis normativa, una fase normal de conflicto incrementado durante el cual el individuo debe establecer un sentido de identidad personal.

Él entendía que durante la adolescencia debe producirse una integración de todos los elementos de identidad y una resolución de los siguientes conflictos:

- a. Perspectiva temporal frente a confusión en el tiempo: debe coordinar el pasado y el futuro para formar algún concepto del tiempo que le lleva a la gente conseguir sus proyectos de vida.
- b. Seguridad en uno mismo frente a avergonzarse de sí mismo: para conseguir la confianza en uno mismo el adolescente debe pasar por un periodo en el que aumente el conocimiento de sí mismo y la conciencia de sí mismo especialmente en relación a la imagen física y las relaciones sociales.
- c. Experimentación de funciones frente a fijación de funciones: los adolescentes tienen la oportunidad de probar diferentes funciones que pueden ejercer en la sociedad.
- d. Aprendizaje frente a estancamiento en el trabajo: el adolescente tiene una oportunidad de explorar y probar diferentes ocupaciones antes de decidirse por un empleo.
- e. Polarización sexual frente a confusión bisexual: los adolescentes continúan intentando definir qué significa ser “masculino” o “femenino”.
- f. Líder y seguidor frente a confusión de autoridad: a medida que expanden sus horizontes sociales, los adolescentes empiezan a aprender acerca de la toma de responsabilidades de liderazgo y pensar a quien seguir, escuchar o dar prioridad.

- g. Compromiso ideológico frente a confusión de valores: ya que los individuos necesitan algo en que creer o a quien seguir.

Si el individuo logra resolver estos siete conflictos logra entonces surgir una identidad firme. Su aporte más significativo reside en conceptualizar a la adolescencia como una 'moratoria psicosocial', "un periodo intermedio admitido socialmente durante el cual el individuo puede encontrar un puesto en la sociedad por medio de la libre experimentación de funciones". (Rice, 2000, p.38)

Robert Havighurst, otro de los referentes de esta visión, desarrollo el concepto de "tareas evolutivas" fundamentales de la adolescencia. Estas tareas surgían de las necesidades de los individuos con las demandas de la sociedad. "Estas son habilidades, conocimientos, funciones y actitudes que los individuos tienen que adquirir en determinados momentos de su vida por medio de la maduración física, las expectativas sociales y el esfuerzo personal". (Rice, 2000, p.39). Lograr dominar dichas tareas significa que ha podido adaptarse y prepararse para tareas posteriores más duras.

Robert sostiene que las tareas evolutivas difieren de una cultura a la otra y destaca ocho tareas fundamentales durante el periodo adolescente:

- I. Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo con eficacia.
- II. Formar relaciones nuevas y más maduras con los iguales de ambos sexos.
- III. Adoptar un rol sexual social masculino o femenino.
- IV. Alcanzar independencia emocional de los padres y otros adultos.
- V. Prepararse para una profesión.
- VI. Prepararse para la vida en matrimonio o en familia.
- VII. Desear y lograr una conducta socialmente responsable.
- VIII. Adoptar un conjunto de valores y un sistema ético como guía de la conducta, desarrollar una ideología.

Por último, Kurt Lewin desarrolla su teoría de campo en la cual explica y describe la conducta de los individuos adolescentes en situaciones específicas.

Su concepto fundamental es: "esa conducta (C) es una función (f) de una persona (P) y de un entorno (E)" (Rice, 2000, p.41). Es decir, para comprender la conducta de un adolescente se debe tener en cuenta por un lado la personalidad del individuo y por el otro su entorno, pero como factores interdependientes. De esta manera Lewin integra los factores biológicos y ambientales en relación a la conducta, pero sin juzgar cuál de ellos tiene mayor influencia.

Otro de los puntos fuertes de esta teoría es que asume las diferentes personalidades y culturas, lo que da cuenta de amplias variaciones en la conducta. Como así también las

variaciones en la duración del periodo de la adolescencia de una cultura a otra y de una clase social a otra, dentro de una misma cultura.

En la *visión cognitiva* el acento está puesto en la `cognición´ entendida como el acto o proceso de conocer, como la actividad mental implicada en el conocimiento. Estudiar el desarrollo cognitivo implica el estudio de cómo estos procesos mentales cambian con la edad. Algunos de sus representantes son Jean Piaget y a Robert Selman.

En primer lugar, Jean Piaget, fue un psicólogo suizo que se interesó por el desarrollo cognitivo humano. “Piaget mostró que, desde el nacimiento mismo, las competencias intelectuales sufren un continuo desarrollo que nunca acaba”. (Rice, 2000, p.43)

Piaget no estaba de acuerdo con la concepción de la época que consideraba a la inteligencia como fija e innata y comenzó a explorar los procesos de pensamiento, él se interesaba por cómo los niños llegaban a ciertas conclusiones. Él les preguntaba a los niños para encontrar la lógica tras las respuestas.

Llegó a la conclusión de que “el *desarrollo cognitivo* es el resultado combinado de las influencias del entorno, la maduración del cerebro y el sistema nervioso.” (Rice, 2000, p.43) En su teoría utilizó cinco términos para describir la dinámica del desarrollo:

- Un *esquema* es un patrón original del pensamiento o estructura mental que cada persona utiliza al momento de enfrentarse a los sucesos del entorno.
- A partir de la *adaptación* el individuo incorpora y adapta una nueva información a partir de dos procesos: la asimilación y la acomodación.
- El proceso de *asimilación* implica adquirir nueva información utilizando estructuras ya existentes en respuesta a nuevos estímulos ambientales.
- El proceso de *acomodación* implica el ajuste a la información nueva, creando nuevas estructuras que reemplazan a las antiguas.
- El *equilibrio* implica alcanzar una armonía entre los procesos de asimilación y acomodación. Cada vez que surge una disonancia entre la realidad y la comprensión de esa realidad se produce un *desequilibrio*.

Piaget destacó cuatro etapas de desarrollo cognitivo:

- *Etapasensorio-motora (Nacimiento hasta los 2 años):* durante este estadio los niños aprenden a coordinar las acciones físicas y motoras con las experiencias sensoriales. La tarea principal de este periodo es lo que denominó la conquista del objeto.
- *Etapapre-operacional (desde los 2 a los 7 años):* durante este estadio los niños adquieren el lenguaje y aprenden a utilizar símbolos que representan el entorno. Se

pueden desenvolverse en el mundo simbólico, pero no pueden pensar lógicamente. La tarea principal de este periodo es la conquista del símbolo.

- Etapa operacional concreta (desde los 7 a los 11 años): durante este estadio, los niños muestran alguna capacidad para el razonamiento lógico, aunque necesitan la experiencia presente. Pueden comprender las relaciones de inclusión de clase, series, clasificación jerárquica y los principios de simetría y reciprocidad. La tarea principal de este periodo es el dominio de las clases, las relaciones y las cantidades.
- Etapa operacional formal (desde los 11 años en adelante): durante este estadio, los adolescentes superan las experiencias concretas, actuales y comienzan a pensar de una manera más lógica, en términos abstractos. Pueden hacer introspección y pensar sobre sus pensamientos. Son capaces de usar la lógica sistemática, proposicional para resolver problemas y elaborar conclusiones. Logran utilizar el razonamiento inductivo y deductivo, pueden pensar sobre lo que podría ser es decir lo hipotético, proyectarse en el futuro y hacer planes sobre él.

En segundo lugar, Robert Selman, psicólogo educacional estadounidense quien desarrolló su teoría sobre la habilidad para situarse en la perspectiva social de los demás, denominándola “social role taking”. Para él:

Asumir la perspectiva social de los demás es la capacidad para comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, a reaccionar hacia los otros como hacia uno mismo, a reaccionar ante la propia conducta desde el punto de vista de otros. (Rice, 2000, p.45)

Desde la perspectiva social se describen cinco etapas del desarrollo:

- Etapa 0: etapa egocéntrica indiferenciada (de 3 a 6 años): en esta etapa, los niños no pueden hacer una distinción clara entre su propia interpretación social y el punto de vista de otro y comprender que su concepción pueda no ser correcta.
- Etapa 1: etapa de la toma de perspectiva diferencial o subjetiva, o etapa informativo-social (de 6 a 8 años): en esta etapa los niños creen que, si los demás tendrían la misma información que ellos, sentirían lo mismo que ellos. Comienzan a distinguir la conducta intencional y no intencional y a considerar las causas de sus acciones.
- Etapa 2: adopción de una perspectiva auto-reflexiva o toma de perspectiva recíproca (de 8 a 10 años): en esta etapa los preadolescentes pueden tomar la perspectiva de otro individuo y reflexionar sobre su propia conducta y motivación considerando también la perspectiva de otros. Puede considerar también que el punto de vista de otro puede ser tan correcto como el suyo.

- Etapa 3: etapa de la toma de perspectiva mutua o de una tercera persona (desde los 10 a los 12 años): en esta etapa los preadolescentes logran considerar su propia perspectiva, la de otro y también la de un tercero neutro. Pueden comprender una perspectiva más generalizada que puede ser percibida por la mayoría de un grupo.
- Etapa 4: etapa de la toma de perspectiva individual profunda y dentro del sistema social (adolescencia y edad adulta): en esta etapa, los adolescentes se hacen conscientes de que tanto las motivaciones, las acciones, los pensamientos y los sentimientos están conformados por factores psicológicos e inconscientes. A partir de esta etapa los adolescentes logran un mayor nivel de perspectiva interpersonal que implica la coordinación de todas las perspectivas ajenas posibles, es decir, una perspectiva social. Selman asemeja esta cuarta etapa con el nivel de las operaciones formales de Piaget en

el razonamiento lógico y con las etapas convencional y post convencional del desarrollo moral de Kohlberg.

A la *visión social-cognitiva* le interesa las relaciones entre los factores sociales y ambientales y su influencia en la conducta. Su mayor referente es Albert Bandura, psicólogo canadiense interesado por la aplicación de la teoría del aprendizaje social a los adolescentes. Él “resalta que los niños aprenden por medio de la observación de la conducta de los otros e imitando ese patrón: un proceso denominado modelado” (Rice, 2000, p.50). A medida que van creciendo los niños van imitando diferentes modelos de su entorno social.

En la etapa de la adolescencia, cuando la influencia de la familia comienza a descender, los famosos del espectáculo y los pares, comienzan a ser más importantes como modelos tanto en el uso de las mismas expresiones verbales, estilos de peinados, forma de vestir, gustos musicales y hasta valores sociales.

Los teóricos sociales sostienen que el reforzamiento o las respuestas de otros influyen en la conducta futura. Bandura resalta el concepto de reforzamiento vicario y auto-reforzamiento. El primero se refiere a las consecuencias positivas o negativas que uno observa en la experiencia de otros. Y el segundo, es el que logran los adolescentes cuando pueden establecer metas de ejecución a niveles razonables. Al alcanzarlos, se sienten satisfechos y orgullosos internamente y se hacen menos dependientes de los refuerzos externos porque pueden realizarlos por sí mismos.

Esta perspectiva social destaca que los individuos pueden controlar activamente los sucesos que afectan a su vida, sin tener que aceptar pasivamente cualquier cosa que suceda a su alrededor. Pueden lograr controlar parte del entorno a partir de la forma en que reaccionan.

La *visión antropológica* sostiene que las influencias que moldean al niño son culturales, que dependen de la cultura donde se desarrolla el individuo. Dos referentes principales fueron las antropólogas Margaret Mead y Ruth Benedict.

Varios antropólogos culturales desarrollaron los conceptos de “determinismo cultural” en el cual resaltan la importancia de un “entorno social” que determina el desarrollo de la personalidad del niño. Y por otro lado el concepto de “relativismo cultural”, debido a que las instituciones sociales, los hábitos, la moralidad, la economía, los rituales, las creencias religiosas, etc. varían de una sociedad a otra, afirmando de esta manera que la cultura es relativa.

Respecto a la relatividad cultural distintos antropólogos afirman que por un lado existen patrones de crecimiento relativamente continuos, en determinadas culturas, pero en otras existen cierta discontinuidad en el desarrollo. Por tal motivo no están de acuerdo en aseverar la universalidad de las edades y las etapas de crecimiento de los niños en todas las culturas.

2. 3 Los adolescentes hoy

Cada etapa del desarrollo tiene sus características generales que la describen y diferencian de otra. La adolescencia es una etapa más dentro de ese desarrollo. Sin embargo, no se puede dejar de lado el contexto histórico, social y cultural que lo contiene. Mauricio Knobel (2010), afirma:

Este periodo de vida, como todo fenómeno humano, tiene su exteriorización característica dentro del marco cultural-social en el cual se desarrolla. Así debemos por una parte considerar la adolescencia como un fenómeno específico dentro de toda la historia del desarrollo del ser humano, y, por otra parte, estudiar su expresión circunstancial de tipo geográfico y temporal histórico-social. (Aberastury y Knobel, 2010, p.29)

Guillermo Obiols y Silvia Di Segni (2008), afirman que los adolescentes ocupan un gran espacio, en el momento histórico social actual. Desde el mercado y los medios de comunicación son tenidos en cuenta como un público importante y como grandes consumidores.

Según los autores en la actualidad existe la fantasía de instalarse en este período para siempre, ya que es sobrevalorada la belleza y la juventud, donde ser viejo es una vergüenza. Se desea perpetuar, no sólo el cuerpo del adolescente, sino también su estilo de vida. Se observa de esta manera cómo se alarga este periodo; se ha prolongado el tiempo en que los adolescentes viven con sus padres; postergando la independencia económica, viviendo la libertad que le da la adultez y al mismo tiempo disfrutando de éstas comodidades en un estado *casi ideal*.

En todas las épocas los adolescentes eran atraídos por las ideologías, llegando a oponerse a las de sus padres, edificando de esta manera su propio sistema de valores. Los autores se preguntan “¿Qué ocurrirá cuando el medio, la cultura que rodea al adolescente, haya decretado el fin de las ideologías? ¿Contra qué marco rebelarse? ¿Qué marco utilizar como continente para la propia personalidad? ¿De qué ética aferrarse?” (Obiols; Di Segni de Obiols, 2008, p. 101). La hipótesis de los escritores es:

Creemos que la cultura que los rodea encarna aquellos conflictos que habían sido descritos para su grupo etario. Un collage en lo referente a la identidad, crisis en los valores, ambigüedad sexual, hedonismo, características que no le permiten al adolescente entrar en conflicto con el medio ni con los adultos que lo sostienen (...). Podría ser también que los adolescentes actuales requirieran nuevas teorizaciones, diferentes a las que se mantienen en vigencia. (Obiols; Di Segni Obiols, 2008, p. 102).

Considerando la dinámica del cambio permanente de la sociedad, se evidencia la necesidad que plantean los autores de la constante de actualización de las teorías que estudian la adolescencia.

2. 4 Adolescencia y Ciber-cultura

Cuando se habla de adolescentes en la actualidad, es indispensable considerarlos desde el uso de las nuevas tecnologías: Internet y las redes sociales.

Ciber-cultura, según Arab y Diaz (2015), es un contexto cultural que nace de la aplicación de las nuevas tecnologías tanto de comunicación como de información desde Internet. Este proceso que se mediatiza a través de internet se lo denomina ciber-comunicación. Es allí donde los adolescentes de la actualidad se desarrollan, entablan relaciones, se comunican, consultan, comparten y viven como ciber-ciudadanos.

Los adolescentes son grandes usuarios de las redes sociales, aplicaciones, juegos y videos de una manera que, la ciber-cultura y la ciber-comunicación deben ser consideradas para poder comprender cómo aprenden, se vinculan, y se conforma su propia identidad.

La masiva popularidad de la comunicación en línea entre los adolescentes ha provocado reacciones encontradas. Las preocupaciones se han focalizado en el desarrollo de relaciones superficiales con extraños, en el riesgo de adicción y en el aumento de la probabilidad de ser víctima de ciber-acoso. Desde otra perspectiva, se puede considerar a internet como una oportunidad para mantener y profundizar relaciones creadas de manera presencial, para explorar la propia identidad, encontrar apoyo a problemas de desarrollo en temas sensibles, desarrollar habilidades, entre otros. El uso masivo de

internet por parte de los adolescentes y jóvenes lleva entonces, a una reflexión sobre los vínculos y a la necesidad de desarrollar un enfoque integrador, que permita visualizar tanto los riesgos como las oportunidades de esta nueva forma de comunicarse en línea. (Arab E. y Díaz A; 2015; p.2)

Es importante destacar que, durante la etapa adolescente, el grupo de pares juega un papel esencial en la construcción de la identidad buscando satisfacer la necesidad de pertenecer a un grupo, ser aceptado y valorado.

En el ciberespacio, los adolescentes interactúan entre sí, creando lazos y midiendo el nivel de repercusión del contenido que comparten haciendo lo posible para tener más *followers*, es decir, seguidores. Exponen su vida privada, sus gustos, su imagen, sus amistades, sus salidas y sus modelos a seguir. Sin embargo, también pueden expresarse desde el anonimato, con un bajo nivel de empatía, difamando, despreciando y criticando destructivamente a partir de la agresión, la burla e ironía. Estos usuarios son conocidos con el término inglés “haters”.

Esta cibercultura, tiene efectos negativos y positivos, se hace uso y abuso. Es por ello que el adolescente necesita de adultos que lo acompañe, supervise, sea ejemplo, y guíe para desarrollar una capacidad de autocontrol y autodirección en el ciberespacio.

Dentro de los efectos negativos de la ciber-comunicación que se observan en los adolescentes Arab y Díaz mencionan: momentos de alta intensidad emocional; obstaculización de la capacidad de reflexión, dificultad para diferenciar qué contenidos pueden ser públicos y cuáles privados, falta del control de los impulsos y la postergación de la satisfacción inmediata. Los adolescentes son un grupo vulnerable a padecer adicción al uso de las redes:

El abuso de redes sociales ha mostrado una asociación con depresión, síndrome de déficit atencional con hiperactividad, insomnio, disminución de horas totales de sueño, disminución del rendimiento académico, repitencia y abandono escolar. También ha sido asociado a un amplio rango de problemas psicosociales, entre otros. En relación al desarrollo de personalidad se ha visto que, a mayor gravedad de la personalidad, aumenta el riesgo de adicción. (Arab E, Díaz A; 2015; p. 12)

Sin embargo, el uso controlado y supervisado aparece asociado a:

Al desarrollo de sentimientos de competencia, a la generación de elementos educativos, al reforzamiento de relaciones creadas offline, a la educación sexual, a la promoción y prevención en salud (tabaco, alcohol, drogas, hábitos alimentarios, conductas sexuales) y al apoyo en áreas académicas, entre otras. (Arab E, Díaz A; 2015; p. 12)

Evidentemente el uso de las nuevas tecnologías trae consigo beneficios y riesgos que implica la necesidad de ser abordado desde espacios multidisciplinarios (familia, colegio,

profesionales de la salud) ofreciendo sostén, guía y supervisión. Conocer el modo en que los adolescentes usan las redes sociales brinda un elemento importantísimo para la intervención y para la planificación de cada docente. Éste es el desafío de los educadores en la actualidad.

Capítulo 3

¿COMO ENSEÑAR VALORES?

MODELOS DE EDUCACION MORAL

3. 1 Educación Moral

Definir qué es educación moral, precisa una clasificación que diferencie un sentido amplio de un sentido estricto para explicar este concepto.

En un sentido amplio, según el Manual de la Educación (2003), la Educación Moral se define como socialización, porque se les brinda a los alumnos herramientas para que desarrollen habilidades y el bagaje cultural que precisan para ser integrados en la comunidad, adaptándose de acuerdo a los códigos morales.

En un sentido estricto, la Educación Moral es más que la socialización, la misma:

Pretende que cada sujeto sea el autor de su propia historia, para lo cual debe tener en sus manos la responsabilidad de inventar su vida, de tomar decisiones en situaciones de conflictos de valores y construir una forma de ser deseada y un modo de convivir justo. (Manual de la Educación, 2003, p. 849)

El principal objetivo de la Educación Moral, es que el sujeto adquiera los conocimientos necesarios para desarrollar la autonomía y la orientación racional; en función de enfrentar los conflictos y dotar de las habilidades sociales para la resolución de los problemas sociales.

Los contenidos básicos de la Educación Moral tendrían que ser los valores deseables como la paz, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, la libertad. Estos serían los conocimientos o elementos culturales necesarios para construir una personalidad moral. Se destaca que en la construcción de la personalidad moral debe estar como base la autonomía, es decir la capacidad de accionar de manera coherente con la propia conciencia. En otras palabras, la relación entre la voluntad y el pensamiento, esta conciencia es formada con otros sujetos, a través del diálogo y la interacción.

3. 2 Modelos de Educación Moral

Existen diversos modos de entender y plantear la Educación Moral. Los principales modelos de Educación Moral son:

1. *Modelos de Transmisión de Valores Absolutos*
2. *Modelos de Socialización*
3. *Modelos de Autoconocimiento y Autenticidad Moral*
4. *Modelos de Adquisición de Hábitos Morales*
5. *Modelos de la Construcción de la Personalidad Moral*
6. *Modelos de Desarrollo del Juicio Moral*

3. 2. 1 Modelos de Transmisión de Valores Absolutos

Los modelos basados en la transmisión de valores coinciden en que la moral es incuestionablemente heterónoma. Consideran que los educadores tienen la función de transmitir valores absolutos, por consiguientes indiscutibles, válidos y vigentes ante cualquier situación. No consideran la necesidad de formar sujetos autónomos, por el contrario, se considera que la resolución proviene del exterior, de una autoridad que debe ser respetada y obedecida. Esta autoridad es quién establece lo correcto, lo incorrecto regulando así la vida. La distinción se basa en principios religiosos y metafísicos.

A través del inculcamiento, el adoctrinamiento, la instrucción y el castigo se aspira que los alumnos hagan propios los valores que los educadores transmitieron por medio de estos medios pedagógicos.

Es la autoridad quien determina lo bueno, lo justo, y las conductas apropiadas ante cada situación. No propone reflexión por parte de los actores implicados.

3. 2. 2 Modelos de Socialización

Los modelos de socialización tienen como objetivo la inserción de los individuos a la sociedad a la cual pertenecen. El bien supremo es la sociedad misma y de ella se desprende la moralidad, proponiendo un sometimiento y aceptación de los valores.

“La formación moral se entiende como un proceso mediante el cual cada sujeto acepta e interioriza el sistema de valores y normas vigentes en la sociedad” (Manual de Educación, 2003, p. 853)

En otras palabras, las personas están presionadas a adaptarse a los códigos morales establecidos heterónomamente por la sociedad a la cual deben vincularse, como figura respetada de autoridad, estableciendo relaciones de manera activa con los miembros, reconociendo las normas sociales.

El sociólogo E. Durkheim describe cuales son los elementos intrínsecos a la moralidad, tales son: “el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad”. (Rovira, 1996, p. 23)

Es decir que un sujeto actúa moralmente tanto y cuanto lleve una vida regularizada acorde con los parámetros sociales establecidos. A través del espíritu de disciplina, una persona reconoce como autoridad suprema a la sociedad, reemplazando así a la autoridad religiosa.

Durkheim caracterizó a los actos morales como actos impersonales, es decir, cuyo objeto es la misma sociedad, en busca de un interés colectivo; a diferencia de los actos personales que tiene como finalidad desarrollar la existencia individual.

El sociólogo hace énfasis en reconocer a la sociedad como entidad con personalidad, siendo ésta superior a la suma de individuos; él afirma que el poder que ella ejerce, debe ser respetado y no forzado para que haya un reconocimiento real de la necesidad de acuerdo social.

“La autonomía moral es el reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad, y por lo tanto el paso de lo que era exterior al interior de la conciencia individual” (Rovira, 1996, p. 25). Considerando la escuela como un ámbito en donde el niño comienza a aprender a respetar las reglas, mediante una disciplina lo suficientemente firme sin llegar a ser abusiva. Es el alumno quien debe querer respetar, entender el sentido de las reglas y no verse sometido; lo cual llevaría al rechazo.

Utilizando las sanciones, penas, recompensas y el reconocimiento a la autoridad es que desde esta perspectiva se educa en valores, comparando el aula como espacio similar a la sociedad.

3. 2. 3 Modelos de Autoconocimiento y Autenticidad

Asimismo, existen otros modelos de educación moral, que se diferencian con los de transmisión de valores absolutos y con el de socialización, estos son los modelos de autoconocimiento y autenticidad.

Estas perspectivas surgen luego que los valores entran en crisis, por lo consiguiente no es desde el exterior que se determina lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto sino desde la propia escala de valores. Es desde esta escala que se evaluarán las situaciones conflictivas para tomar las decisiones que respeten el parámetro personal.

Superando la idea de la construcción de la moralidad heterónoma desde este modelo cada individuo debe, desde la autonomía, identificar y clarificar cuáles son sus propios valores. Es decir, discernir de qué valores quiere apropiarse superando las imposiciones externas. No hay desde la educación ciertos valores que deben ser enseñados, si no que el aprendizaje se centra en la capacidad de identificar y reconocer los valores personales que serán de guía para la toma de decisiones en los dilemas sociales. Apelando a la responsabilidad individual de actuar en consecuencia a los valores identificados.

Desde lo pedagógico, se proponen *ejercicios de clarificación*, estos son métodos didácticos como: frases a completar o diálogos clarificadores; con el objetivo de que el alumno descubra, por medio de la reflexión, sus propias creencias, intereses, deseos y valores que lo llevaran a un mayor autoconocimiento.

Raths, Harmin y Simon son los representantes de este modelo, quienes construyeron esta propuesta pedagógica.

Puig Rovira (1996), afirma que este proceso de clarificación es un proceso complejo y que existen siete pasos. El primer paso es el de selección de valores que el alumno considera más adecuados, encuadrados desde la libertad de elección. El segundo, consiste en tener las suficientes alternativas para que cada sujeto logre identificarse con ellas. El tercero es la consideración de las consecuencias que devienen de las selecciones realizadas. En el cuarto el alumno pueda estimar y apreciar los valores que eligió de manera comprometida y auténtica. Para llegar a un quinto paso en donde el alumno sea capaz de defenderlos públicamente; en sexto lugar su conducta deberá ser coherente con la selección adoptada. Y por último y séptimo lugar que estas conductas no sean aisladas, sino constantes en las diferentes circunstancias que se presentan. Llegando así a constituirse como verdaderos valores personales arraigados a la personalidad y no meras emociones momentáneas.

3. 2. 4 Modelos de Adquisición de Hábitos Morales

Desde esta perspectiva el objetivo de la educación moral consiste en que los alumnos adquieran hábitos y virtudes que formen el carácter. Este paradigma se compromete a educar no solo conceptualmente, sino que existan cambios conductuales.

...no es suficiente con conocer la virtud desde un punto de vista intelectual, ya que el conocimiento intelectual y cognitivo no define la personalidad moral. Una persona sólo puede ser considerada moral si su conducta es virtuosa. Es decir, si realiza actos virtuosos y, además los realiza de forma habitual y constante. (Manual de Educación, 2003, p. 865)

Utiliza una metodología que involucra a los educandos globalmente, vinculándolos a un personaje ejemplar que sea representante de las virtudes a enseñar, que sea posible identificarse con él y sea lo suficientemente atractivo. Con el objetivo de empatizar con la vida escogida, se les propone a los alumnos escribir cuales fueron los aspectos que más lo atrajeron justificando su elección.

Se ejercita, consecuentemente por medio de la imitación de las conductas analizadas. Finaliza con el adiestramiento de la habilidad aprendida en el contexto real de los alumnos.

3. 2. 5 Modelos de la Construcción de la Personalidad Moral

La personalidad moral, desde esta perspectiva, no es dada desde el exterior, sino que es una construcción. En palabras de Puig Rovira (1996):

Podemos decir que solo cabe una alternativa: entenderla como una tarea de construcción o reconstrucción personal y colectiva de formas morales valiosas. La moral ni está dada

de antemano ni tampoco se descubre o elige casualmente; la moral exige un trabajo de elaboración personal, social y cultural. (Rovira, 1996, p.70)

Es decir que no se construye en soledad, sino en relación a un contexto histórico y social determinado que influye a la configuración de la construcción personal.

Este modelo incorpora a la clarificación y la formación de hábitos como aspectos necesarios a la construcción de la personalidad moral, sumándole a estos la adquisición de pautas y normas sociales y de convivencia que, desde el valor de la colectividad, la justicia, la libertad y la democracia se organizan las sociedades deseables.

Pedagógicamente se trabaja desde experiencias personales y sociales que afecten a los alumnos, las cuales ellos vivan como propias.

3. 2. 6 Modelos de Desarrollo del Juicio Moral

Los principales representantes de los modelos de desarrollo del juicio moral son John Dewey, (filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense); Jean Piaget, (epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo) y Lawrence Kohlberg (psicólogo y doctor en filosofía estadounidense). Todos ellos consideraban al “*desarrollo*” como una progresión continua de las formas de razonamiento moral y cada uno de ellos realiza diferentes aportes que son tomados como base uno del otro de manera concatenada.

Ellos consideran que la educación moral consiste en propiciar el desarrollo del juicio moral, dicho de otro modo, los sujetos pueden progresar en su pensamiento moral de manera cada vez más evolucionada.

El objetivo principal es la construcción de sujetos autónomos y responsables, por lo cual, la educación debería favorecer el paso de una moral heterónoma propia de los primeros años de la infancia, a una moral autónoma, crítica y reflexiva.

Todos parten de la premisa de la inexistencia de valores absolutos, aunque tampoco consideran que desde las preferencias subjetivas puedan solucionarse los conflictos morales.

Ellos consideran que las formas del pensamiento moral van progresando, desarrollándose y posibilitando al sujeto a realizar juicios más efectivos.

Este paradigma de la educación moral busca demostrar tres hipótesis:

- La primera considera que mediante situaciones dilemáticas morales se puede favorecer el desarrollo moral, estas pueden ser reales o ficticias.
- La segunda hipótesis sostiene que el individuo pasa progresivamente por fases o estadios de justificación.

- La tercera afirma que los últimos estadios son más deseables, es decir los superiores y mejores, que los primeros, ya que dan cuenta del crecimiento y equilibrio desde el punto de vista moral, en los estadios superiores los criterios son más universales y logran más diferencias entre lo que es y entre lo que debería ser, es decir se diferencia la conducta real de la conducta deseada.

Dewey fue quien puso las bases de un enfoque cognitivo evolutivo. Él afirmaba que “El objetivo de la educación es el crecimiento o desarrollo, tanto intelectual como moral” (Rovira 1996 p. 38)

Posteriormente Piaget hizo grandes aportes, él defendía que la realidad moral no es innata, sino que es el resultado del desarrollo cognitivo y de las relaciones sociales que un individuo establece con los adultos y también con sus iguales. Dándole mayor importancia a las relaciones interpersonales para la elaboración de los criterios de juicio moral.

En su teoría Piaget postula que las `relaciones de presión y coacción´ (que se producen entre el niño y el adulto debido a la desigualdad existente), son las favorecedoras de una `moral heterónoma´. En estas relaciones las reglas son impuestas a través de órdenes y los niños obedecen por amor a esos adultos o por temor a la sanción del no cumplimiento. Una característica de las edades tempranas es el egocentrismo, y la misma es la que dificulta entender puntos de vista diferentes a los propios.

Son entonces las `relaciones de colaboración´ (que se producen entre los pares) que generan una “moral autónoma”, pues las normas y la moral se construye a partir de una relación con los compañeros y se sustenta en el respeto mutuo. Las reglas surgen a partir del dialogo y la colaboración. Se comienza a considerar una etapa moral autónoma pues comienza a comprender y a respetar la norma, que ha sido elaborada cooperativamente y por el afecto y temor de perder el respeto y aceptación de sus pares. Sin embargo, fue:

Lawrence Kohlberg quien elaboró con mayor precisión una teoría del desarrollo del juicio moral (...) Los descubrimientos realizados por Piaget sobre la existencia de distintas etapas de desarrollo moral, etapas universales y regulares y con base formal-cognitiva son el punto de arranque de los estudios llevados a cabo por Kohlberg. (Rovira 1996 p. 48)

En su tesis doctoral `El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los diez y dieciséis años´ L. Kohlberg define como idea principal que existe un desarrollo del pensamiento moral que es natural, y se presenta a través de seis estadios que son sucesivos y universales.

Es importante señalar que el enfoque, metodología y objetivos generales de las investigaciones tanto de Piaget como de Kohlberg coinciden. Sin embargo, existen algunas discrepancias respecto a los siguientes conceptos:

- El Primero, es respecto a `estadio`, Kohlberg lo considera como el proceso de maduración moral mientras que Piaget habla solamente de “etapas” ya que no considera que el estadio puede aplicarse al ámbito de lo moral.
- El Segundo, respecto a la relación entre `acción` y `juicio`, Piaget considera que la `acción` precede al `juicio moral` mientras que Kohlberg considera que el `juicio` es anterior a la `acción` y da sentido a ésta.
- El Tercero, respecto a la `moral heterónoma y autónoma`, Piaget considera que ese proceso de desarrollo moral culmina a los doce años, sin embargo, Kohlberg considera que el sexto estadio culmina alrededor de los veinte años.

Todos los principales modelos de educación en valores, a pesar de sus diferencias, tienen un objetivo prioritario: desarrollar capacidades para ejercer la conducta moral, a través de la construcción de la capacidad crítica, la autonomía y la racionalidad ante los conflictos éticos.

La escuela, como agente socializador tiene la tarea de destinar un tiempo y un espacio para la formación moral.

4. 3 Enseñanza en valores en Ciudadana y Participación – Formación para la vida y el trabajo.

En la escuela los estudiantes tienen a disposición gran cantidad de oportunidades para la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía. En los diseños curriculares se afirma que el ámbito escolar es el lugar donde no solo se aprenden contenidos, sino que también modos de estar. Es decir, se aprende con otros.

Uno de los objetivos de la educación escolar es la formación de hombres y mujeres que sean capaces de promover formas más justas de vivir con otros.

La ciudadanía y participación es incompleta si en ella no entran en juego perspectivas éticas que contemplen el ejercicio dialógico y argumentativo como modo de comprender y acercar ideales de vida y sentidos de la experiencia humana. La enseñanza de la ética en relación profunda con la ciudadanía y participación implica incluir en las propuestas de enseñanza actividades deliberadas que promuevan un saber actuar razonado, libre y con sentido de justicia. (Diseño Curricular 2011. Ciudadanía y Participación Pág.1).

A nivel nacional se acuerdan los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P) que deben estar presentes en los proyectos que realiza cada docente.

Los ejes son los siguientes:

- Reflexión ética.
- Construcción histórica de las identidades y derechos.
- Participación.

El diseño curricular a partir de estos ejes plantea objetivos tales como:

- Asumir una posición personal sobre conflictos sociales, dilemas o conflictos de valor real o hipotéticos, dando razones crecientemente autónomas, creativas y solidarias
- Conocer y practicar formas democráticas de participación en la vida cotidiana, valorando la práctica del diálogo argumentativo como herramienta para afrontar conflictos en diversos ámbitos y debatir temas relacionados con normas y valores.
- Tomar posición crecientemente crítica y argumentativas frente a problemas de ciudadanía argentina y la Provincia de Córdoba, a partir de conocer la historia y postulados fundamentales de diferentes corrientes ideológicas tendencias políticas.
- Desarrollar la reflexión crítica y la deliberación argumentativa en torno a temas relevantes de la realidad social: Ambiente, Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Diseño Curricular 2011. Ciudadanía y Participación. Pág. 4).

La tarea del docente, será la formulación de problemas, de preguntas, indagar la justificación del argumento; ofrecer contraejemplos y categorías explicativas para posibilitar la reflexión de los estudiantes. De esta manera las clases de ciudadanía y participación serían un espacio propicio para debatir, argumentar, discutir prácticas sociales.

Para ello es necesario utilizar diferentes formatos como el de proyecto, taller, entre otros. Cada encuentro deberá ser un habilitador de la palabra, de espacios de debate, espacios para enseñar formas de deliberar argumentativamente, que posibiliten nuevos aprendizajes y la revisión de aquellos que los sujetos poseen.

Así mismo, el diseño curricular presenta al espacio de Formación para la vida y el trabajo como la continuidad del espacio de Ciudadanía y Participación. El objetivo principal del mismo es orientar a los estudiantes en la construcción de su proyecto de vida en los ámbitos personal, social, educativo y laboral. Su meta es generar reflexión y diálogo referidos a la problemática social y, dentro de ella, a la relación entre educación y trabajo como fundamento organizador de las prácticas de inclusión de los estudiantes.

Capítulo 4

**TEORÍA DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL
DE LAWRENCE KOHLBERG
CONCEPTOS Y TÉCNICAS PEDAGÓGICAS**

4. 1 Lawrence Kohlberg: su vida y obra

Tony Mifsud en su trabajo 'Los seis estadios del juicio moral: con aplicación pedagógica' describe la vida de Lawrence Kohlberg, y analiza su teoría.

L. Kohlberg nace el 25 de octubre de 1927 en New York. Fue marino de los Estados Unidos. A los 21 años fue encarcelado por no respetar el bloqueo de los ingleses participando del traslado de refugiados judíos. Este tiempo de prisión fue para él un periodo de reflexión sobre su vida, la filosofía, la ética y la política.

Al salir, estudió en la Universidad de Chicago. A los 31 años logro su doctorado en psicología; su tesis fue 'El desarrollo de los modos de pensamiento y opción moral entre los 10 y los 16 años'.

Su teoría afirma que existe un desarrollo 'natural' en el pensamiento moral y para comprobarlo realizó investigaciones en Canadá, Gran Bretaña, Israel, Turquía, Taiwán, Yucatán, Honduras, México e India.

Trabajo en la Universidad de Chicago, en la Universidad de Yale y en la Universidad de Harvard.

Él retoma conceptos de Jean Piaget expuestos en el libro 'El criterio moral en el niño' completa el trabajo y la investigación que éste había realizado.

Kohlberg discrepa con Piaget respecto a la edad de la maduración moral, mientras que Piaget considera que la moralidad autónoma se concretaba a los doce o trece años, Kohlberg investigó con niños de hasta dieciséis años de edad y concluyó que la madurez moral no se conseguía en el estadio piagetiano de autonomía moral.

Él inaugura un campo prácticamente nuevo: la psicología moral. Elaboró un esquema de desarrollo moral dividido en seis estadios, el primero se iguala a la moral del superyó propuesta por Sigmund Freud, el segundo a la moralidad autónoma piagetiana, mientras que según sus investigaciones el último estadio se alcanza recién a los veinticinco años de edad. (Mifsud, 1983)

4. 2 La perspectiva desarrollo-cognitiva

Lawrence Kohlberg explica porque adopta esta teoría:

He llamado la teoría desarrollo cognitiva porque se orienta a la comprensión de la estimulación de los nuevos niveles de desarrollo de evaluación incorporados al nivel actual de pensamiento y emoción del niño. Entonces, la teoría se interesa en los estadios de desarrollo. También está orientada a lo cognitivo porque asume que los cambios de

desarrollo de los valores requieren cambios de desarrollo en el pensamiento. (Mifsud, 1983, p.24)

Los autores Dewey, Baldwin, Mead y Piaget son los grandes referentes de esta perspectiva. Según Kohlberg (Mifsud, 1983) ésta se construye a partir de los siguientes presupuestos:

- * La estructura cognitiva se transforma por el desarrollo básico según un sistema de relaciones internas.
- * Existe una interacción entre la estructura del ambiente y la del organismo que da como resultado el desarrollo de la estructura cognitiva.
- * Las estructuras son siempre de acción.
- * El desarrollo es hacia un mayor equilibrio entre la interacción ambiente-organismo que se refleja en estabilidad, es decir un acto cognitivo en transformación.

Los conceptos propios de la perspectiva del desarrollo cognitiva que adhiere Kohlberg son:

Estructura Cognitiva

“Se refiere a las reglas para procesar información o para conectar (relacionar) acontecimientos experimentados. La cognición significa el juntar cosas o el relacionar acontecimientos; se trata de un proceso activo” (Mifsud, 1983, p.16)

La fuente de la estructura cognitiva es la interacción entre a estructura del organismo y la estructura del ambiente.

Estadios Cognitivos

“Representan las transformaciones de estructuras cognitivas sencillas y anteriores que se aplican (o asimilan) al mundo exterior y que se reestructuran (o acomodan) por el mundo exterior en el proceso de su aplicación” (Mifsud, 1983, p.17)

Kohlberg se centra en el desarrollo de estadios para explicar su teoría por lo cual es preciso explicitar que es “Estadio” para él. El autor sostiene que no son meras abstracciones, si no que a partir de sus investigaciones comprueba que las respuestas de los niños representan una lógica propia. Esto podrá ser observado en diferentes tareas y la secuencia es invariante. Si bien la experiencia puede retardar o aumentar el desarrollo, la secuencia no cambia.

Kohlberg distingue características propias de los estadios cognitivos: las funciones básicas se van complejizando, en un orden invariable, se integran jerárquicamente, cada estadio superior implica una mayor diferenciación y una mejor integración comparada con los estadios inferiores.

4. 3 Conceptos fundamentales sobre la moral según Kohlberg

Moralidad:

Un producto natural de una tendencia humana universal hacia la empatía o el “role-talking”, hacia el ponerse en el lugar de otros seres conscientes. También es un producto de una preocupación humana universal por la justicia, por la reciprocidad o igualdad en la relación de una persona con otra. De modo que la moralidad básica desarrolla naturalmente por medio de una variedad de estimulaciones intelectuales y sociales en el hogar, el grupo de pares y la escuela; no necesita programas sistemáticos de adoctrinación. (Mifsud, 1983, p.26)

Desarrollo Moral

“Es un movimiento progresivo hacia la fundamentación de los Juicios Morales sobre los conceptos de Justicia” (Mifsud, 1983, p.26)

Juicio moral

Una modalidad de evaluación prescriptiva de lo bueno y lo recto socialmente hablando. Las otras modalidades de los juicios pueden pertenecer a una evaluación prescriptiva de la verdad o la estética, la descripción o el análisis de los fenómenos naturales o el cálculo pragmático de las consecuencias. (Mifsud, 1983, p.26)

Principio moral

Es una regla de opción que deseáramos que todas las personas asumieran siempre en todas las situaciones (...) un principio moral es abstracto y universal, un principio moral no es igual a una regla (...) es una orientación en la opción entre distintos comportamientos. Como tal queda libre de contenido cultural definido; a la vez trasciende y asume leyes sociales particulares y, por ende, tiene una aplicación universal. (Mifsud, 1983, p. 26)

Principio de Justicia

Es una medida básica, universal y central al desarrollo del juicio moral. La justicia la preocupación primaria por el valor y la igualdad de todos los seres humanos, y por la reciprocidad en las relaciones humanas es el resumen de todos los principios. La justicia es la única virtud moral. Una obligación moral es una obligación para respetar el derecho y el reclamo de otra persona. Ya que la persona moralmente madura está gobernada por el principio de justicia más bien que por y una serie de reglas, no existen muchas virtudes morales sino solo una. (Mifsud, 1983, p. 27)

4. 4 Niveles de razonamiento moral

Kohlberg postula tres niveles básicos de razonamiento moral: Nivel Pre-convencional, Nivel Convencional, Nivel Pos-convencional. Cada nivel agrupa dos estadios, que responden a un razonamiento similar, pero se diferencian en la optimización de los argumentos. Quedando agrupados de la siguiente manera:

- Nivel Pre-convencional:

Estadio 1: Moralidad Heterónoma

Estadio 2: Moralidad Instrumental e Individualista.

- Nivel Convencional:

Estadio 3: Moralidad Normativa Interpersonal

Estadio 4: Moral del Sistema Social

- Nivel Pos-convencional:

Estadio 5: Moral del contrato y de los derechos humanos.

Estadio 6: Moral de Principios Éticos Universales.

Sin embargo, el mismo Kohlberg postuló la posibilidad de la existencia de un estadio intermedio entre el estadio 4 y 5. Denominándolo 'Nivel Transicional'. También explica un estadio anterior a todos estos: el pre-moral, en donde:

No se entienden las reglas ni se juzga lo bueno o lo malo en términos de reglas y autoridad. Lo bueno es lo que produce placer, lo malo es lo que produce miedo o daño. No existe la idea de obligación, tampoco en términos de una autoridad externa, solo se guía por lo que se puede hacer y lo que se quiere hacer. (Mifsud, 1983, p. 47)

Cada nivel básico de razonamiento moral implica tres aspectos:

- El modo general de definir lo que es bueno y de valorar las situaciones.
- El tipo de razones que se utilizan para defender la percepción de lo bueno.
- La perspectiva social del estadio.

Si bien los niveles definen 'enfoques' en la resolución de los problemas morales, los estadios definen los 'criterios' por los que el sujeto ejerce su juicio moral.

A continuación, se describirán los estadios morales con sus características propias.

- *Nivel Pre-convencional:*

Las reglas son externas al yo.

El niño responde a las reglas culturales y a lo que se denomina bueno y malo, pero los interpreta en términos de las consecuencias físicas o hedonísticas de una acción (castigo,

premio) o, en términos del poder físico de aquellos que establecen las reglas. (el valor moral reside en acontecimientos externos y casi-físicos, en acciones malas o en necesidades casi-físicas más bien que en las personas y los criterios). (Mifsud, 1983, p.47)

Estadio 1: *Moralidad heterónoma: La orientación de castigo y de obediencia.*

Para determinar la bondad o maldad de una acción, se consideran las consecuencias de las mismas independientemente del significado o valor de dicha acción.

El niño considera como reglas a cumplir las órdenes o deseos de la figura de autoridad e intentan cumplirlas por miedo al castigo. Establecen una relación causa-efecto entre la desobediencia y el castigo. Entonces lo “bueno” será aquello que no viole la norma respaldada por castigos. El niño obedece por el simple hecho de tener que obedecer para evitar daños físicos a personas o propiedades.

Un punto de vista egocéntrico. No toma en consideración los intereses de los demás, ni reconoce que los intereses de los demás difieren del suyo. No relaciona dos puntos de vista. Las acciones son consideradas físicamente más bien que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Se confunde la perspectiva de la autoridad con la de uno mismo. (Mifsud, 1983, p. 134)

Estadio 2: *Moralidad instrumental e individualista: el estadio del individualismo y de la intencionalidad e intercambio instrumental*

“La acción justa se refiere a aquella que instrumentalmente satisface las necesidades de otros. Las relaciones humanas se consideran en términos de un mercado.” (Mifsud, 1983, p.48)

Quien se encuentre en este estadio determinara si la acción es correcta y justa a aquella que satisfaga sus propias necesidades y aquellas de las cuales pueda obtener un beneficio a cambio. Las reglas deben seguirse solo si resultan de beneficio para alguien. La justicia es relativa, va a depender de los intereses de todos y estos intereses entran en conflicto.

- Nivel Convencional:

Los valores tienen que cuidar los roles del orden social.

Respetar las expectativas de la familia, el grupo, o la nación es un valor en sí mismo, sin tomar en cuenta las consecuencias inmediatas y obvias. Es una actitud de conformidad con el orden social y las expectativas personales, de apoyo activo y de justificación con las personas o grupo involucrado. (Mifsud, 1983, p.48)

Estadio 3: *Moralidad Normativa Interpersonal: El estadio de las expectativas interpersonales mutuas y de la conformidad interpersonal.*

Esta etapa corresponde a la primera dentro del nivel Convencional, comienza a desarrollarse en el comienzo de la pre-adolescencia o adolescencia, y continúa durante varios años. En este estadio el comportamiento correcto será aquel que se fundamente en la ayuda a los demás, en cumplir las normas establecidas por el grupo y la lealtad al mismo.

La motivación de su accionar se basará en la aprobación de las personas más allegadas y apreciadas. La forma de actuar justa responderá a la necesidad de ser “una buena persona”, a cumplir con lo esperado en las distintas relaciones o roles sociales que desempeña (hijo, hermano, amigo, estudiante, etc). El concepto de equidad cobra más valor ya que se piensa en la necesidad de favorecer al más débil.

Las personas buscan hacer un buen rol y existe una preocupación por las otras personas y sus sentimientos.

Lo correcto es vivir según lo que se espera de ti de las personas cercanas a ti o según lo que generalmente las personas esperan de tu rol como hijo, hermano, amigo, etc. Ser bueno es importante y significa tener buenos motivos, el mostrar preocupación por los demás. También significa tener relaciones mutuas, mantener la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud. (Mifsud, 1983, p. 136)

Estadio 4: Moral del Sistema Social: El estadio del sistema social y de la conciencia

La orientación de la ley y el orden.

La diferencia con el estadio anterior, reside en la ampliación del grupo de relaciones. La conducta correcta y justa será aquella que cumpla la regla que rige a toda la comunidad. La autoridad no está limitada a una persona, sino que la autoridad emana de la sociedad y de sus normas. Cobra importancia el concepto de orden social. La motivación del accionar correctamente se relaciona a salvaguardar las instituciones en su conjunto y evitar un desequilibrio en el orden social.

La conducta correcta es la que muestra respeto por la autoridad. “Las razones para hacer lo correcto son para mantener en la vida a la institución como totalidad, que pasaría si todos lo hicieran, o auto respeto o conciencia entendida como cumplimiento con las obligaciones definidas de uno.” (Mifsud, 1983, p. 136)

Nivel transicional:

Este estadio intermedio propuesto por Kohlberg es entre el nivel convencional y el post-convencional, pero con mayores características de justificación ya del nivel superior. Puede darse al inicio de la adolescencia y perdurar por varios años. La dificultad surge cuando se interactúa con miembros de distintas civilizaciones y culturas. Las opciones para sobrepasar esta dificultad pueden ser dos: una alternativa es construir una moral relativista, donde el bien

y el mal dependan de una opción personal. La otra alternativa es elaborar principios racionales que serán utilizados para justificar las decisiones tomadas.

Estadio 5: Moral del contrato y de los derechos humanos. El estadio del contrato social o utilidad y de los derechos individuales

Esta etapa surge a partir de los últimos años de la adolescencia y prolongarse por varios años. El comportamiento correcto y justo será aquel que tenga presente los derechos humanos individuales y las normas sociales. Aun a pesar del carácter relativo de algunas normas y reglas sociales, existen valores o derechos no relativos como la vida y la libertad, que deben ser defendidos y respetados por todas las culturas y las sociedades.

“Algunos valores y derechos no relativos, como la vida y la libertad, tienen que mantenerse en cualquier sociedad y sin consideración por la opinión mayoritaria...el mayor bien para el mayor número de gente” (Mifsud, 1983, p. 138)

Integra las perspectivas por medio de unos mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y el proceso debido. Considera el punto de vista moral, el punto de vista legal y reconoce que pueden entrar en conflicto, pero encuentra dificultad en integrarlos.

Estadio 6: Moral de Principios Éticos Universales.

Según Kohlberg son muy pocas las personas que llegan a esta etapa. Y se llega a la misma alrededor de los 20/25 años. Para alcanzar esta etapa es necesario dominar las operaciones formales, haber adquirido la perspectiva del orden social y lo moral. Quien se encuentra en este estadio máximo es porque ha logrado reconocer la existencia de principios éticos muy generales, referidos al respeto a la persona por su condición de ser humano, a la igualdad entre los seres humanos, la libertad y autonomía de cada uno. De esta manera ha superado el punto de vista de ver a la persona como un fin y no como un medio.

Para el sujeto que ha alcanzado este estadio, actuar correctamente significará actuar según el dictamen de su consciencia y guiarse por principios éticos auto-escogidos y de carácter universal, que la persona utilizará para tomar las decisiones de acuerdo al contexto particular en el cual se encuentre.

Uno se guía por los principios éticos universales que toda la humanidad debería seguir son auto-escogidos estos son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales. Estos no son meramente valores que se reconocen, sino que son principios utilizados para llegar a unas opciones particulares. A través del conflicto o el desequilibrio entre el organismo y el ambiente es que se reestructuran y reorganizan los juicios morales hacia estadios superiores.

4. 5 Técnicas pedagógicas

Lawrence Kohlberg no solo plantea la teoría del desarrollo moral, sino que propone una formación moral basada en su teoría. Toma como referencia a John Dewey, que considera que:

La educación debe fomentar la interacción natural del niño con una sociedad o un ambiente en desarrollo...esta tendencia propone la presentación de conflicto o problemas solucionables para estimular el pensamiento y permitir el desarrollo. Además, la tendencia progresista asume que los valores no son ni una internalización de los valores culturales ni un surgimiento o brote de impulsos o emociones espontáneos, sino que los valores son la expresión de la justicia, la reciprocidad entre el individuo y los demás en su ambiente social. (Mifsud, 1983, p. 157)

El afirma que “El desarrollo como finalidad pedagógica no solo respeta al niño, sino que a la vez le ayuda a pasar de un estadio inferior a un estadio superior lo cual es una mejoría cualitativa. (Mifsud, 1983, p. 165)

Esta perspectiva pedagógica propone discusiones morales para estimular el pensamiento y el juicio. Estas deben provocar contradicciones para la estructura habitual y a través del dialogo e intercambio se facilitará el paso a estadios superiores. Estas discusiones comienzan con el planteo de un dilema como recurso pedagógico.

Dilema: Según la Real Academia Española dilema es un argumento formado de dos proposiciones contrarias disyuntivamente, con el artificio que negada o concedida cualquiera de las dos queda demostrado lo que se intenta probar.

El dilema rompe el esquema mental del sujeto y le obliga a aplicar sus estructuras del juicio moral en un modo bastante no corriente. Una vez que hemos logrado romper los esquemas en la mente del sujeto a través del problema del dilema, entonces podemos lograr una entrada metodológica a la dinámica estructural del sujeto: comenzamos preguntando por los porqués que subyacen en la opción prescriptiva que nos ha dado. (Mifsud, 1983, p. 44)

Kohlberg en Tony Mifsud afirma que los dilemas que se presentan deben tener estas características:

- Sencillo: para economizar el tiempo del facilitador es ideal que el dilema no deba ser explicado. Por ello debe ser de fácil comprensión para todos. Se puede presentar en diversos formatos, un texto, un video, un audio etc.
- No tiene respuesta obvia: Tiene que fomentar un conflicto cognitivo entre los individuos y un desacuerdo entre los miembros del grupo.

- Busca la argumentación moral: Se fomenta la argumentación en términos descriptivos (sobre el deber ser)

Kohlberg elige estos temas para los dilemas: Castigo, propiedad, afiliación, autoridad, carácter, ley, contrato, verdad, libertades, vida, derechos.

El sujeto da respuestas a estos dilemas y en ellas se observa en que estadio está. Para esto es necesario animarlo a que responda de manera prescriptiva y no descriptiva.

Hay cuatro pasos básicos para llevar una discusión moral: confrontar a los alumnos con un dilema moral; tomar una posición en relación con el dilema; averiguar la argumentación que respalda la postura tomada y adoptar una razón para fundamentar una postura definida. La tarea fundamental del educador es la de ayudar a los alumnos a pasar por estos cuatro pasos. (Mifsud, 1983, p.206)

El educador debe presentar el dilema buscando que todos los hayan entendido y los ayuda a confrontar los aspectos morales para que ellos mismos declaren cuáles son los valores que están en juego en dicho dilema.

El educador establece las dos posibles opiniones, y pide la opinión de todos los participantes, puede pedir que lo hagan con los ojos cerrados así levantando la mano para no dejarse influenciar por el grupo.

Luego de haberse hecho una división entre las dos opciones, llega un tercer momento, donde el educador averigua las razones que se presentan, estas posiciones deben ser analizadas, comparadas y compartidas con los demás. El educador a través de preguntas ayuda a los alumnos a examinar sus argumentaciones, se pueden escribir la mayor cantidad de razones por la que se tomó esa posición y se ordenan por prioridad en los dos grupos opuestos.

Posteriormente se confrontan las distintas argumentaciones con el grupo completo de la clase centrándose en porque uno cree que una razón es mejor que la otra.

Otra propuesta es dividirla en dos momentos, un día presentar el dilema y dividir los grupos y hasta el próximo encuentro trabajar por separado las argumentaciones, pueden también sugerir preguntas al grupo contrario.

En este último paso se adopta una razón para una postura, se resumen los argumentos presentados en clase se mantiene una postura o se adopta una nueva postura.

Tony Mifsud sintetiza una serie de preguntas de sondeo que propone Kohlberg para centrar la atención y estimular el pensamiento moral.

- Preguntas aclaratorias: aclara términos. Ejemplo: ¿qué entedes por moral? ¿Podes dar un ejemplo?
- Preguntas generales: una pregunta inicial sobre porque se tomó esa postura

- Preguntas sobre temas: que ayudan a pensar sobre el tema central. Ejemplo: si el tema tiene que ver con la amistad. ¿Qué obligación tenes vos como amigo?
- Preguntas de un estadio superior: esto es cuando se introduce una idea que no puede ser resuelta con la argumentación de ese estadio. Ejemplo: ¿qué pasaría si todos actuaran de la misma manera sin considerar a la sociedad?
- Preguntas de cambio de perspectiva: busca considera el dilema desde la posición de otro personaje.
- Preguntas inter-temáticas: son las que hacen referencia a un conflicto de valores. Ejemplo: ¿qué es más importante para vos la lealtad a un amigo o la lealtad ante la ley?

El educador tiene un papel central porque no toma una posición, pero facilita el pensamiento. Él es el que discierne una argumentación de algún alumno desde un estadio superior y la clarifica para que los demás puedan comprenderla. Se pueden sintetizar los pasos de la siguiente manera:

1. Presentación del dilema
2. Presentación de los hechos
3. Explorar la perspectiva de los diversos protagonistas
4. Explorar consecuencias de dichas posiciones
5. Identificar posibles alternativas
6. Intercambio de opiniones sobre conclusiones y razones
7. Reevaluar la posición original del alumno sobre el dilema presentado

En síntesis, a Kohlberg no le interesa el `contenido` de los juicios morales sino el `cómo` las personas llegan a emitirlos. Sus estudios y sus postulados exceden las culturas, él asegura que existen principios universales del pensamiento moral que son invariables.

Las culturas diferencian los contenidos de los juicios morales, pero no las modalidades que son comunes en todos. Las diferencias entre un juicio y otro tiene que ver con el grado de madurez o desarrollo. Este desarrollo se lleva a cabo por una reestructuración de la tendencia entre empatía y justicia, es decir la preocupación por el bienestar de los demás y la preocupación por la igualdad y la reciprocidad.

Por todo esto cuando habla de moral no lo hace desde una denotación de regla o norma, ni desde sentimientos de culpabilidad, sino que se basan en argumentos objetivos impersonales e ideales. El desarrollo de estadios implica que cada estadio superior es una integración mayor y mejor que la anterior y el grado de secuencialidad es influenciado solo por condiciones ambientales. Ellos alcanzan formas de equilibrio concebidos como un nivel de justicia.

Capítulo 5

“PROPUESTA: ¿DE QUE LADO ESTAS?”

5. 1 Fundamentación

Una de las principales tareas del proceso de socialización que se le asigna a la escuela secundaria según la ley nacional de educación, es la de inculcar a los adolescentes valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Sin embargo, desde hace décadas se menciona que la sociedad sufre una crisis de valores. Frente a esta realidad, la escuela necesita nuevas estrategias para la enseñanza de contenidos que desarrollen dichos valores mediante el juicio moral y el pensamiento crítico.

Para lograr ese objetivo deberán plantearse propuestas que aborden individualmente al adolescente en este contexto axiológico. Puesto que “se puede afirmar que una sociedad que adolece de crisis de valores, necesariamente contiene en sí individuos que también viven una crisis difícil”. (González López, 1982, p.277)

Tomando como referencia, las conclusiones arribadas en la investigación: La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos (2003-2017) menciona como uno de tantos problemas, la debilidad de políticas estratégicas de formación docente que generen propuestas gratuitas, situadas y en servicio que operen como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Es por ello que esta propuesta busca ofrecer un camino para alcanzarlo.

La siguiente propuesta se basa en el paradigma del desarrollo moral, que parte del supuesto que las personas crecen moramente mediante la consideración sistemática de dilemas morales.

La intención es ofrecer una herramienta pedagógica libre de adoctrinamiento, negando la existencia de valores absolutos e independiente de ideologías. El propósito no es inculcarle al adolescente lo que está bien o está mal; ni convencerlo de adoptar una u otra postura, sino que él mismo, de manera individual, pero a través del intercambio con sus pares, pueda justificar su opinión hacia una moral cada vez menos heterónoma y más autónoma y universal.

La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg desde la perspectiva desarrollo-cognitiva, es el sustento de esta propuesta de educación en valores destinado a alumnos de escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba.

5. 2 Propósito

Objetivo General:

- Ofrecer a la escuela secundaria una herramienta para la enseñanza de valores desde la perspectiva del desarrollo moral.

Objetivo Específico:

- Favorecer el desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos de la escuela media, a partir del análisis de dilemas éticos.
- Ofrecer oportunidades de estudio y aprendizaje, facilitando la reflexión y la confrontación en un espacio de respeto a la diversidad de opiniones.
- Conocer los niveles de desarrollo moral de los alumnos y promover su crecimiento desde 1° a 6° año.

5. 3 Metodología

La modalidad utilizada para llevar a cabo esta propuesta será el taller vivencial, donde los alumnos participarán de manera activa a partir del análisis de los dilemas éticos con el posterior debate e intercambio de argumentos. Se propiciará que los alumnos puedan enriquecer cada vez más su capacidad argumentativa. Estos talleres servirán como espacios de discusión moral, guiados por los facilitadores que intervendrán a través de preguntas sin exponer sus posturas ni opiniones personales.

Cabe destacar que no se busca que los alumnos tomen una postura en particular acerca de un tema. Se respetarán sus propios argumentos y opiniones con el objetivo de desarrollar su pensamiento moral y que éste evolucione a través del tiempo. Es por ello que se propone un trabajo a largo plazo. Los alumnos de primer a sexto año participarán del taller vivencial lo que permitirá a los facilitadores registrar el crecimiento de los alumnos en cuanto a la calidad de la argumentación año a año.

Sera imprescindible que cada facilitador logre conocer en qué estadios del desarrollo del juicio moral se encuentran sus alumnos. Esto le permitirá evaluar los resultados y progresos al concluir los talleres. (Ver Anexo. Cuadro 1) Los profesionales a cargo de los talleres deberán ser licenciados en psicopedagogía.

5. 4 Destinatarios

Alumnos de 1°, 4° y 6° año de la escuela secundaria.

5. 5 Frecuencia y duración

La propuesta consiste en tres talleres distribuidos de la siguiente manera:

- I. Primer trimestre de primer año en el espacio curricular de Ciudadanía y Participación.
(Tiempo: un módulo y medio)

- II. Primer trimestre de cuarto año en el espacio curricular de Formación para la vida y el trabajo. (Tiempo: un módulo y medio)
- III. Tercer trimestre de sexto año en el espacio curricular de Formación para la vida y el trabajo. (Tiempo: un módulo y medio)

5. 6 Recursos y materiales

- Planificación de taller
- Programa
- Dilema.
- Afiches, marcadores, hojas blancas, lápices o lapiceras.
- Hojas de registro de evaluación.

5. 7 Especificación del contenido de los talleres

- PLANIFICACIÓN

TALLER 1° AÑO:

Etapa: 1° Trimestre (Marzo- Abril o Mayo)

Espacio curricular: Ciudadanía y Participación.

Duración: un módulo y medio

Dilema: “LA CHICA NUEVA” (Ver anexo)

TALLER 4° AÑO:

Etapa: 1° Trimestre (Marzo- Abril o Mayo)

Espacio curricular: Formación para la Vida y el Trabajo.

Duración: un módulo y medio

Dilema: “UNA TARDE DE VERANO” (Ver anexo)

TALLER 6° AÑO:

Etapa: 3° Trimestre (Octubre- Noviembre o Diciembre)

Espacio curricular: Formación para la Vida y el Trabajo.

Duración: un módulo y medio

Dilema: “MI CONFIDENTE” (Ver anexo)

- **PROGRAMA:**

Duración: 120 min. (con recesos de 10 min entre cada una de las etapas)

ETAPA 1:

1. Clima áulico: Presentar y disponer el espacio físico para generar el clima dentro del aula (ver anexo) **(10 min.)**
2. Leer el dilema en voz alta por el coordinador del taller. **(5 min.)**
3. Clarificar la situación: (Esta clarificación se hace sin omitir opiniones todavía.) **(10 min)**

Se sugiere volver a leer el dilema y presentar la posibilidad que los alumnos lo expliquen con sus propias palabras.

Preguntar: ¿Qué sucedió?

¿Qué personajes están involucrados?

¿Cuál es la decisión difícil que el personaje tiene que tomar?

4. Identificación de argumentos y toma de decisión: **(10 min)**

Se les pide a los alumnos que escriban individualmente sin comentar a los compañeros que postura tomarían y la mayor cantidad de argumentos de porque lo hicieron.

RECESO

ETAPA 2:

5. Discusión en grupos: **(20 min)**

- Se conforman dos grupos. Siempre son dos opciones. Se separan en el aula.
- Se reúnen con el objetivo de compartir los argumentos y hacer una síntesis de estos. -- Pensar contra-argumentaciones posibles.
- Elegir un relator de los argumentos para exponerlos de manera grupal a toda el aula.

6. Argumentación: **(20 min)**

- Aquí es el debate propiamente dicho.
- Se sugiere escribirlas en el pizarrón de 4 a 6 argumentos.
- El docente debe preguntar y repreguntar buscando poner el eje en la identificación de los componentes morales, por ejemplo: ¿Es justo que el personaje haga esto? ¿Por qué es justo o injusto?
- El docente deberá tomar fiel nota de las ideas de todos los participantes de la manera más textual posible. A partir de preguntas como: ¿era ésta tu idea? ¿te entendí bien? ¿quedó bien resumida la idea? ¿falta alguna parte importante de la idea? se indaga si los alumnos quedaron satisfechos con el registro de su idea.

RECESO

ETAPA 3:7. *Confrontación:* (20 min)

La confrontación se puede propiciar con preguntas como: ¿Qué piensas de tal argumento? ¿en dónde está la diferencia entre el argumento del otro y el tuyo? ¿Qué tienen en común con tu argumento?

8. *Reconstrucción:*

En este momento se les pide a los estudiantes que tomen de nuevo la decisión. ¿Qué harían si estuvieran en la situación que plantea el dilema? ¿Qué decisión debería tomar el personaje del dilema?

Realizar estos 2 ejercicios:

- Escribir en limpio su versión final de las razones con las que justifica su decisión.
- Realizar un cuadro comparativo de los valores que hay en juego en cada decisión.
Teniendo en cuenta: valores que se enfrentan y jerarquía de los valores en juego.

EVALUACIÓN:

Esta instancia la realizaría solamente el docente a partir de todas las tomas de nota realizada a lo largo del taller de las respuestas dadas por los alumnos.

Esa información se organizaría en la ‘Hoja de registro de Evaluación’ (ver anexo) para luego realizar la valoración del nivel moral en el que se encuentra el grupo-clase. Tomando como base el cuadro “Etapas del Desarrollo del Juicio Moral según Lawrence Kohlberg”.

CONCLUSIÓN

En nuestro recorrido profesional, en el quehacer cotidiano dentro de las aulas, hemos evidenciado la necesidad de estrategias contextualizadas y herramientas pedagógicas para poder abordar a alumnos que requieren de constante actualización.

Consideramos que, en esta época de donde se accede inmediatamente a la información, es muy fácil llegar a definiciones, conceptos a partir de un buscador web, libros on-line, libros en pdf, videos o tutoriales. El desafío para los docentes es doble, pues la clase tiene que estar planeada de tal forma que el alumno no solo se encuentre con información, sino con una propuesta donde el alumno pueda sentirse movilizado a participar, interactuar, opinar, sentirse parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y tener la posibilidad de tomar decisiones.

Esto también lo observó el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, desde la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, en el año 2016 al realizar varios relevamientos de los espacios curriculares.

La Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa desde el Equipo Técnico de Ciudadanía y Humanidades realizó un Relevamiento de los ámbitos que se están abordando en la enseñanza de Ciudadanía y Participación. Respondieron al mismo 284 escuelas, y los datos obtenidos y algunas recomendaciones son los que presentamos a continuación. (Igualdad y Calidad Educativa- Córdoba; 2016, p.1)

De las primeras lecturas sobre los datos consignados, se observan algunas recurrencias en la organización didáctica del espacio curricular, respecto de las cuales es posible formular recomendaciones:

La incorporación de nuevos Formatos Curriculares, sobre todo la modalidad organizativa de Taller, Proyectos de intervención socio comunitaria o de investigación escolar. Con la finalidad de ampliar y diversificar estos procesos didácticos se invita a los docentes del espacio a ensayar otros formatos: Ateneos, Observatorios y Módulos, por ejemplo, que superan la concepción de la clase expositiva-teórica. (Igualdad y Calidad Educativa- Córdoba; 2016, p.2)

El presente trabajo surgió al percibir la necesidad de realizar una propuesta innovadora en relación a la educación en valores en la Escuela Secundaria.

Nuestra propuesta “¿De qué lado estas?” busca brindar formación ciudadana comprometida con los valores, desarrollar las capacidades de reflexión ética desde una perspectiva de desarrollo moral propuesto por Lawrence Kohlberg; negando la existencia de valores absolutos. independiente de ideologías y partiendo del supuesto que las personas crecen moralmente mediante la consideración sistemática de dilemas morales.

En nuestro rol profesional como psicopedagogas, procuramos que cada una de las intervenciones se orienten a que cada sujeto pueda apropiarse de conocimientos a partir de espacios y propuestas que permitan el desarrollo de las capacidades cognitivas como lo son el razonamiento, la argumentación, la posibilidad de pensar y actuar de manera autónoma y responsable. Como lo expresa Alicia Fernández, cada una de nuestras intervenciones deben dar lugar a 'la autoría de pensamiento'.

En nuestra propuesta, los talleres están pensados con el objetivo de brindar un espacio y un ámbito donde los alumnos pueden participar intercambiando ideas, pensamientos, argumentos, pero siempre desde el respeto a la libertad de pensamiento moral y con la finalidad también del desarrollo de la capacidad argumentativa.

Los mismos están pensados y planificados para ser llevados a cabo en forma progresiva, desde el comienzo de la etapa secundaria hasta el final de la misma. Puesto que, como sostiene la perspectiva del desarrollo moral, "la moralidad no se construye si las estructuras mentales no se desarrollan a lo largo de la vida de los seres humanos, con predominancia en los primeros veinte años". (Bermúdez. A y Jaramillo R, 2000, p.26).

Por eso, consideramos a la adolescencia como una etapa clave para la educación moral. Pues el adolescente se encuentra en una etapa de búsqueda, de preguntas, de decisiones, de confrontación, de reafirmación de la personalidad.

Entendemos que aquellos adolescentes que transiten la escuela secundaria, teniendo la oportunidad de llevar a cabo este proyecto dentro del ámbito de sus clases, tendrán la posibilidad de complejizar sus estructuras morales. Ya que podrán adquirir herramientas éticas y argumentativas que les acompañarán a lo largo de vida.

Los adolescentes al salir de la secundaria se tendrán que enfrentar con diversas situaciones en las deberán tomar decisiones a partir del análisis de diferentes perspectivas o puntos de vista. Que valores se ponen en juego y cuales también serán las consecuencias de las decisiones tomadas.

La culminación de la escuela secundaria es la antesala de la vida adulta, es la preparación como ciudadanos de su comunidad, es el puntapié al inicio de los proyectos individuales. Es por ello que los adolescentes necesitan que quienes cumplen el rol de formar y educar les brinden herramientas para poder enfrentar ese enorme desafío.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. y Knobel. M. (2010). “La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico”. Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.
- Arab, E. y Díaz A. (2014). “Impacto de las redes sociales e Internet en la adolescencia: Aspectos positivos y negativos”. Rev. Med. Clin. Condes - 2015; 26 (1) 07-13.
- Bermúdez A. y Jaramillo R. (2000). “El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral”. Santa Fe de Bogotá. Colombia. Secretaria de Educación. Editorial Corpoeducación (Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica).
- Diseño Curricular Educación Secundaria - Documento de Trabajo 2009-2010 - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. 8. Ciudadanía y Participación.
- Ferreyra, H. A. y otros. (2009). “Educación Secundaria Argentina: propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Noveduc libros.
- González López, J. (1982) “Crisis de valores: Reflexión interdisciplinar desde América Latina. Un homenaje filosófico a Fritz- Joachim Von Rintelen”. Volumen 10 de Educación- Sección Filosofía. Universidad Católica del Ecuador.
- Gutiérrez, M (2018). “La escuela secundaria en Córdoba: análisis de sus logros y desafíos: 2003-2017 “. Córdoba - Editorial Alaya Servicio Editorial: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Libro digital, PDF - (La producción de la des-igualdad en la provincia de Córdoba / Gutiérrez, Gonzalo Martín)
[https:// www. igualdadycalidadcba.gov.ar / SIPECCBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Relevamiento%20CyP. pdf](https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Relevamiento%20CyP.pdf)
- Lemus, L. A (1976). “Pedagogía. Temas fundamentales”. Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
- Ley Nacional de Educación N° 26.606. (2006)
 “Manual de Educación” Barcelona. España. MM Océano Grupo Editorial, S.A.
- Mifsud, T (1983) “Los seis estadios del juicio moral: con explicación pedagógica”. Santiago de Chile. Chile. Editorial Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (CIDE)
- Miranda, E. M. (2001). “La Reforma Educativa en Argentina: Análisis político de su implementación en la provincia de Córdoba”. Córdoba. Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Obiols G. y Di Segni de Obiols S. (2008). “Adolescencia, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media”. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

- Rice P. (2000). "Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura". Madrid. España. Editorial Pearson Educación, S.A.
- Puiggrós, A. (1996). "Qué paso en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo". Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz.
- Rascovan, S. (2012). "Los jóvenes y el futuro: programa de orientación para la transición al mundo adulto: proyectos con recursos y actividades. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Rovira, P. (1996). "La construcción de la personalidad moral". Buenos Aires. Argentina. Editorial Paidós.
- Viñar, M. (2013). "Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio". Buenos Aires. Argentina- Ediciones Novedades Educativas.

ANEXO

Guía para el uso de la herramienta pedagógica:

El dilema moral.

Tal como lo plantean los autores del constructivismo, para que existan nuevos aprendizajes debe existir previamente una necesidad, que genere reflexión, conflicto con los conocimientos y formas de razonar. Por eso para que se produzcan estos conflictos son necesarias preguntas que desequilibren la estructura en la que se basa un pensamiento.

Respecto a la educación moral, es necesario estimular la capacidad de reflexionar sobre diversas circunstancias o situaciones dilemáticas. Esta competencia moral se logra en la medida que se la va ejercitando.

Una de las herramientas utilizadas en la didáctica de la educación moral es el *dilema moral*. Entendiéndolo como una breve historia sobre un personaje que enfrenta una situación difícil y en la cual debe tomar una decisión sobre la mejor acción a seguir. Esa decisión lo afecta a sí mismo, pero también a otras personas. En las diversas alternativas, se ponen en juego aspectos positivos y negativos. El personaje del dilema tiene valores y razones importantes para justificar una u otra elección. Es importante destacar que un dilema no tiene una respuesta única correcta o incorrecta.

Cada una de estas situaciones dilemáticas tiene la finalidad de estimular el pensamiento a partir de lo conflictivo, de lo problemático no solo a nivel cognitivo, sino que también a nivel valorativo.

Para que estemos frente a un dilema moral se necesita:

- Una toma de decisión ante un conflicto moral en el que puedan sentirse identificados. El conflicto moral es el eje o foco del dilema.
- La historia debe incluir otras personas o grupos que se vean afectados por la decisión del personaje central.
- El dilema debe plantear una posibilidad real de escoger entre dos alternativas respaldadas con buenas razones.
- El dilema debe cerrar con una pregunta central que plantee que debería hacer el personaje principal ante esa situación dilemática.
- El dilema debe llevar a las personas a enfrentarse a un conflicto moral o valorativo, que confronte sus conceptos éticos y se permita cuestionarlo, transformarlos o enriquecerlos.

- Un análisis del dilema a partir de diversas preguntas que indaguen los argumentos que sostienen exigiendo profundización y permitiendo que se enriquezca la discusión.

Como estrategia pedagógica el dilema necesita tener estas condiciones:

- *Generatividad*: es decir, la capacidad de generar interés auténtico en el estudiante para que pueda realizar conexiones con su experiencia cotidiana.
- *Productividad*: El estudiante deberá producir algo; deberá tomar una decisión y desarrollar los argumentos que justifican esa elección para poder explicarla a otras personas.
- *Retroalimentación*: es decir, debe disponer de herramientas o mecanismos de retroalimentación frecuente como una forma de evaluación. Eso se logra en el momento de la discusión y el análisis del dilema.

Los análisis de los dilemas se respaldan en el modelo progresivo del desarrollo del juicio moral elaborado por Kohlberg, siguiendo la lógica del método clínico piagetiano. Este método se utiliza para explorar en profundidad como piensan las personas alrededor de un problema.

Por lo tanto, al aplicar esta estrategia pedagógica, se puede lograr analizar el razonamiento de los estudiantes, saber en qué nivel de desarrollo moral se encuentran y hacia donde se los debe promover. (Ver cuadro: “Etapas del desarrollo del juicio moral según Lawrence Kohlberg”).

Clima Áulico.

Sin lugar a dudas, para que pueda implementarse esta estrategia es condición esencial generar un buen *clima*. Los alumnos tienen que sentir que no van a ser juzgadas por lo que piensen o digan. Debe existir un ambiente de confianza y que no están obligados a pensar de una u otra manera.

Para generar un buen clima será necesario que se garantice la posibilidad de exponer abiertamente sus argumentos con un respeto auténtico de los diversos puntos de vista, sin la presión de determinar una respuesta ganadora, verdadera o definitiva. Se deberá generar un ambiente en donde esté permitido dudar con libertad y honestidad, y poder expresar lo que piensan sin el miedo de ser corregidos, evaluados o juzgados moralmente.

Quien ocupe el rol de moderador, debe poseer las capacidades de: no emitir juicios de valor; interesarse por lo que dicen los alumnos; callarse y no imponer recetas morales y no horrorizarse ante alguna respuesta.

Para preparar el clima se tiene que tener en cuenta:

- La *organización espacial*: los alumnos tienen que estar sentados de manera tal que todos puedan verse al hablar. Esta disposición permite reconocer que no existe una persona que tenga más poder que otra, sino que cada uno es valorado en su singularidad.
- El *respeto de la palabra del otro*: es importante que el moderador pueda garantizar que cada persona es escuchada, que no permita que sea interrumpida por conversaciones laterales. También deberá asegurar que no se desacredite con expresiones o gestos la palabra u opinión de nadie. Y tampoco podrá obligar a nadie a hablar si no lo desea o no está listo para hacerlo.

Cuadro 1: Etapas del Desarrollo del Juicio Moral según Lawrence Kohlberg.

(Extraído de 'El análisis de dilemas morales. Una estrategia pedagógica para el desarrollo de la autonomía moral'. Pág. 29- 30)

Nivel y etapa	Lo que está bien.	Razones para hacer el bien.	Perspectiva social de la etapa.
<p><u>Nivel I</u> <i>Pre convencional</i></p> <p><u>Etapa 1</u> <i>Moralidad Heterónoma</i></p>	<p>Evitar romper las reglas apoyadas en el castigo. Obedecer porque sí para evitar el daño físico a las personas y a la propiedad.</p>	<p>Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.</p>	<p><i>Punto de vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de los demás, ni se da cuenta que son distintos a los propios. Es incapaz de relacionar dos puntos de vista diferentes. Juzga las acciones más en términos de sus consecuencias físicas que por los intereses psicológicos de los otros. Confunde la perspectiva de la autoridad con la propia.</p>
<p><u>Etapa 2</u> <i>Individualismo Propósito instrumental e intercambio.</i></p>	<p>Sigue las reglas solo cuando conviene a los intereses inmediatos de alguien, actúa según sus propio intereses y necesidades y permite que los demás hagan lo mismo. Lo correcto es lo que sea justo, lo que sea un intercambio igualitario, un pacto, un acuerdo mutuo.</p>	<p>Servir a los propios intereses o necesidades en un mundo donde se debe reconocer que los demás también los tienen.</p>	<p>Perspectiva individualista concreta. Esta consiente de que todo el mundo tiene intereses que persigue, y de que éstos pueden entrar en conflicto con los de los demás. De ahí que lo correcto sea relativo (en el sentido concreto individualista) Integra los intereses propios que estén en conflicto con los de los otros por medio del cambio instrumental de servicios mutuos. Lo justo es darle a cada cual la misma cantidad.</p>

<p>Nivel II <i>Convencional</i></p> <p>Etapa 3 <i>Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y de conformidad interpersonal.</i></p>	<p>Vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas esperan de un buen hijo, hermano, amigo, etc. 'Ser bueno' es importante y quiere decir que tener buenos motivos y mostrar interés por los demás. También significa cultivar relaciones mutuas como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud.</p>	<p>Ser considerado 'buena persona' tanto por sí mismo como por los demás. Preocupación y atención a los demás, por creer en la regla de oro: al ponerse en el lugar del otro espera buen comportamiento de las personas. Desea mantener las reglas y la autoridad que apoyan el estereotipo de la buena conducta.</p>	<p><i>Perspectivas del individuo en relación con otros individuos.</i> Tiene consciencia de sentimientos, acuerdos, expectativas compartidas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista por medio de la regla de oro concreta de ponerse en el lugar del otro en términos concretos y específicos. Aún no considera la perspectiva del sistema social más simple.</p>
<p>Etapa 4 <i>Consciencia de sistema social.</i></p>	<p>Cumplir los deberes con los cuales se ha comprometido. Las leyes se deben mantener, excepto en situaciones extremas en las que pueden entrar en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, al grupo o a la institución.</p>	<p>Mantener la institución en marcha para evitar el colapso del sistema 'si todos hicieran lo mismo' o el imperativo de la consciencia de estar al frente de las obligaciones definidas por uno mismo (se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3).</p>	<p><i>Diferencia el punto de vista de la sociedad del acuerdo o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define los roles y las reglas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar que se ocupa dentro del sistema.</p>

<p>Nivel III <i>Posconvencional o de principios.</i></p> <p>Etapa 5 <i>Contrato social o utilidad y derechos individuales</i></p>	<p>Estar conscientes de que las personas tienen distintas opiniones y puntos de vista; y de que las normas dependen del grupo al que se pertenece. Se deben respetar estas normas `relativas´ por la importancia que se asigna a la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativos (por ej.: la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, independientemente de la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentirse obligado a obedecer la ley a causa del contrato social: ajustarse a la ley por el bien de todos y para la protección de los derechos de toda la sociedad. Sentimiento de compromiso contractual, al que se ha entrado libremente, con la familia, la amistad, la confianza y las obligaciones laborales. Hay preocupación porque las leyes se basen en un cálculo racional de utilidad común `el mayor bien para el mayor número de personas´.</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> Perspectiva de un individuo racional y los derechos anteriores a las ataduras sociales y a los contratos. Integra la perspectiva por medio del acuerdo, el contrato, la imparcialidad objetiva y el debido proceso. Considera puntos de vista morales y legales, reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<p>Etapa 6 <i>Principios éticos universales.</i></p>	<p>Guiarse por principios éticos que uno mismo ha escogido. Las leyes específicas o los acuerdos sociales son normalmente válidos, porque descansan en ellos. Si una ley viola los principios se actúa con los propios. Son principios éticos universales porque se refieren a la justicia: la igualdad de los derechos humanos y respeto por la dignidad de las personas como individuos.</p>	<p>Como persona racional, la creencia en la validez de los principios morales universales y sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva desde un punto de vista moral del que se derivan los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismo y como tal deben ser tratadas.</p>

Dilema: “La chica nueva”

Martina es una chica nueva en la escuela, ya era la cuarta vez que sus papás la habían cambiado de colegio. Le tocó siempre ingresar a cursos que se conocían desde jardín, escuchar ciento de veces las mismas historias de salidas, aventuras y experiencias en las cuales ella no había participado. Siempre la nueva. Tenía dificultades para hacerse amigos, claro, cuando empezaba a encajar su mamá ya tenía la ficha de inscripción de la próxima institución a la cual habría de inscribirla. Así estaba Martina, cuando pasó todo.

Valentina y Pilar eran las chicas que decidían la mayoría de las cosas, todas querían ser parte de su grupito. Eran líderes casi inalcanzables, para Martina era un sueño juntarse con ellas. Si eso sucedía tenía su vida social solucionada. Parecía un milagro, pero las últimas semanas empezaron a intercambiar mensajes por Instagram, ellas le habían puesto Like a varias de sus historias y eso la llenaba de seguridad y alegría. Hasta habían hablado de hacer un grupo las tres para chatear por WhatsApp. La vida parecía estarle sonriendo a Martina. Antes de que estuviera entre la espada y la pared.

A Pilar se le había ocurrido sacarle las planillas de clasificaciones a la profesora de Inglés antes que las subiera a sistema, a escondidas llegó a cambiar varias notas del último examen oral en el cual habían reprobado varios. Sin que se diera cuenta la docente devolvió a la carpeta las planillas. El plan parecía haber salido perfecto. Las únicas que sabían de esto eran Valentina y Martina. Pero cuando la profesora pasó las notas a la computadora reconoció que esa no era su letra; descubrió que alguien había cambiado los resultados.

Desde dirección anunciaron que si no se develaba quien había sido, todos tendrían que rendir la materia. Los más perjudicados eran los becados. Si ellos se llevaban la materia perdían la beca.

Martina tenía que decidir. ¿Ir a dirección; decir todo lo que sabía y perder lo que tanto había esperado, la amistad; o dejar que todo siga y Pablo, Lucas y Guillermina perdían la beca?

Dilema: “Una tarde de verano”

Zoe, Laura, Benjamín y Felipe estaban disfrutando de sus vacaciones. Iban rotando de casa en casa, a veces iban a la de Benjamín que tenía una pileta enorme, a las chicas les encantaba tomar sol, otras veces iban a la de Laura que tenía una cancha al frente de la casa y jugaban al fútbol mixto hasta que se hacía de noche. El verano estaba siendo uno de los más divertidos, no querían que terminara nunca.

Un día lo que venía siendo pura diversión se transformó en una pesadilla. Estaban en casa de Felipe, sus papas habían viajado. Él vivía afuera de la ciudad, su casa estaba rodeada de descampados, no tenía vecinos. Sus padres le habían dado libertad para hacer lo que quisiera e invitar a quien quiera excepto una cosa: sacar el auto.

Aunque Felipe sabía manejar desde los catorce años, su papá le había hecho jurar que nunca sacaría el auto sin su autorización y supervisión hasta que no tuviera la licencia de conducir.

Ese sábado el tiempo pasó desapercibido, habían tomado terere toda la tarde perdieron la noción de la hora, cuando se dieron cuenta eran las 19:00, hora en la que Zoe y Laura deberían estar yendo camino al aeropuerto, se iban de viaje a las Cataratas. Las chicas se pusieron muy nerviosas, tendría que haber tomado el colectivo mucho antes y no llegarían a tiempo. Perdían el viaje que habían pagado con tanto esfuerzo.

Benjamín le dijo a Felipe: vamos, las llevemos en el auto de tu papá, total él no está, quizás nunca se enteraría de esto, sería una aventura y una anécdota para contar.

Él también sabía que si llegaban a tener un accidente o si lo paraba la policía estaban en serios problemas por manejar fuera de la ley.

Felipe debía decidir. ¿Ayudaría a llegar a tiempo a las chicas y así no perder el viaje que ya habían pagado arriesgándose a manejar el auto de su papá o quedarse en su casa como lo había prometido a su papa y no manejar sin licencia de conducir?

Dilema: “Mi confidente”

German era buen consejero. En realidad, así lo consideraban el resto de sus compañeros. A él acudían para charlar, para sentirse escuchados. Varios le habían dicho ya, que al terminar la secundaria debería estudiar psicología, porque era notable la capacidad que tenía para acompañar a otros, ayudarlos a reflexionar y a tomar decisiones. Era uno de los pocos del curso que tenía encaminada su vocación.

Vanesa tenía mucha confianza en él. Así que fue al único que le contó lo que estaba viviendo con su novio. Hacía tres años que Vanesa salía con Marcos. Una relación muy conflictiva. Todos sabían lo celoso que él era. Por eso Vanesa casi no se juntaba con nadie. Marcos no le gustaba que fuera a fiestas con los chicos del curso, tampoco la dejaba tener redes sociales porque decía que eso era para “loquear”. Así que ella cada vez tenía menos vínculos. En su casa no sabían mucho de su noviazgo. El único que empezó a escuchar a Vanesa fue German. Él le había prometido no contar a nadie todo lo que ella le contara. Nunca dudó en guardar un secreto, siempre lo hacía, pero esta vez era distinto. Tenía que tomar una decisión.

Vanesa estaba siendo víctima de violencia. Su novio no solo la insultaba y maltrataba, sino que le pegaba cada vez que discutían. German le dijo a Vanesa que debía terminar con él y que debía denunciarlo. Ella se enojó, le dijo que solo le contaba para descargarse pero que no quería que se metiera ni que le digiera a nadie.

German no sabía qué hacer. ¿Debía cumplir con su promesa, ser fiel a ella y conservar la confianza de Vanesa, al fin y al cabo, eso era lo que ella le pidió o buscar ayuda en adultos de la institución para proteger la vida de su amiga?

