

EL PAPEL DE LOS FACTORES SOCIOCULTURALES Y EL APENDIZAJE EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ÉTICA EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO EN EL ESTADO DE MÉXICO

Marco Antonio González Villa

Doctor en Educación. Docente y Orientador Educativo en Preparatorias Oficiales del Estado de México y Profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. antonio.gonzalez@ired.unam.mx

Recibido: 30 de diciembre 2020

Recibido: 21 de mayo 2021

Resumen

La investigación tiene como objetivo identificar el papel del aprendizaje y los factores socioculturales en la construcción de la ética en alumnos de Bachillerato del Estado de México; participaron “8” estudiantes, de ambos sexos, de tercer grado, de entre 17 y 20 años. Se aplicaron tres instrumentos autorreferenciales a los participantes: entrevista a profundidad, una adaptación del instrumento de Frases Incompletas y la elaboración de una Autohistoria. Los resultados establecen que las figuras parentales, docentes y amistades, son los principales actores sociales que influyen en la construcción y desarrollo de la ética. Con relación al aprendizaje, se evidenció la importancia de educar con ejemplos de vida ética, lo que patentiza el carácter interpsicológico e intrapsicológico de la ética. Se identificaron dos formas de significar la ética: con una cercanía semántica y pragmática con la noción de moralidad y la ética entendida como atención de la condición de vulnerabilidad.

Palabras clave: Aprendizaje, bachillerato, estudiantes, ética, factores socioculturales, Freire, Levinas, Piaget, psicoanálisis, Vygotski.

Abstract

The research aims to identify the role of learning and sociocultural factors in the construction of ethics in students of a high school in the State of Mexico; “8” students, of both sexes, third grade, between 17 and 20 years old participated. Three self-referential instruments were applied to the participants: an in-depth interview, an adaptation of the Incomplete Phrases instrument and the elaboration of a Self-history. The results establish that parental figures, teachers and friends are the main social actors that influence the construction and development of ethics. In relation to learning, the importance of educating with examples of ethical life was evidenced, which shows the interpsychological and intrapsychological character of ethics. Two ways of meaning ethics were identified: with a semantic and pragmatic closeness to the notion of morality and ethics understood as attention to the condition of vulnerability.

Keywords: Learning, High School, students, ethics, sociocultural factors, Freire, Levinas, Piaget, psychoanalysis, Vygotski.

El objetivo de la presente investigación es identificar el papel de los factores socioculturales y el aprendizaje en la construcción de la ética en estudiantes de nivel Medio Superior. La revisión documental en torno a la construcción, vivencia y significación que hace de la ética el y la estudiante de Bachillerato, evidencia la existencia de poca información, investigaciones casi nulas, así como diferentes vacíos teóricos en su abordaje; la mayoría de los estudios realizados en México se centran en el desarrollo de la ética específicamente en estudiantes de nivel superior o en la ética profesional de los docentes de los diferentes niveles educativos, faltando materiales y productos centrados en la construcción de la ética de estudiantes de Bachillerato o de niveles básicos.

Diversos autores, por otro lado, establecen una cercanía o similitud entre la ética y la moral, lo que dificulta su definición y la distinción entre ambas nociones; al ser definidas como elementos presentes en lo social y en la cultura, que regulan el comportamiento de los individuos de una sociedad, se establece que requieren ser aprendidas, por lo que no poseen cualidades que las hagan considerar como innatas o inherentes a la condición humana, dejando entrever la posibilidad de que una persona pudiera o no adquirir dicho aprendizaje.

Las situaciones previamente referidas obligan a una revisión de diferentes perspectivas y posturas provenientes principalmente del campo de la Filosofía, área del saber que más abordado la ética. Se ofrecen, así, a conti-

nuación, propuestas de distintos autores a nivel conceptual y epistemológico desde las cuales se puede definir y operativizar el término, que brinden un marco de explicación de la vivencia de la ética por los y las estudiantes.

La ética, entre la semántica y la epistemología

La palabra ética viene del griego ἔθος o ἦθος, traducido como *ethos* y definido como la manera de hacer o adquirir las cosas, costumbre, hábito, más el sufijo -ικός, *ico*, que significa relativo a, por lo que etimológicamente se define como “la manera de hacer o adquirir los hábitos o las costumbres”. Considerando esta definición, existe una confusión o manejo indiscriminado de las nociones de moral y ética, como se señaló previamente, en las que se tiende a definir las operativamente de igual forma o dando por sentado que una implica a la otra, o como sinónimos, lo cual puede ser impreciso. Lo moral históricamente se ha definido como el actuar de acuerdo con códigos de comportamiento sociales institucionales, respondiendo desde un rol asignado y asumido que lleva a cumplir las exigencias del propio rol o a hacer lo correcto desde un punto de vista institucional, pero no necesariamente refiere al actuar con un alto sentido humano. Sin embargo, hablar de la Ética nos remite a una dificultad y un debate, dado que existen condiciones que limitan su visibilidad en el plano de las interrelaciones sociales, así como en el manejo teórico que se puede hacer del término. Ceñirla exclusivamente al buen comportamiento o al respeto del otro, la reduce o acerca semánticamente a la noción de moral, sin embargo, sus implicaciones son mayores y de más profundidad.

En este sentido, para Aristóteles (2016), en un principio las personas deben ser normadas para lograr que el comportamiento correcto se haga un hábito y pueda convertirse, posteriormente, en una virtud en cada individuo; las personas carecen de una condición natural o una proclividad a la ética, al no ser un proceso inherente a la condición humana y requiere regulación, dado que, de manera natural, las personas manifiestan una serie de comportamientos que lo alejan del actuar social conveniente, por lo que solamente a través de la disciplina se puede lograr su instauración y desarrollo en las personas. Se puede inferir que existen condicionantes o una regulación de carácter social que determina o controla dicha posibilidad, que se encuentra a cargo de personas cuya ética les permite formar y educar a los miembros de una comunidad en general; hay entonces un factor educativo y formativo para la ética, por lo que identificamos aquí un factor de tipo sociocultural para su logro.

Spinoza (1980), por su parte, plantea que este proceso de regulación del comportamiento puede llevarse a cabo en cualquier etapa de la vida y emergerá cuando el sujeto pueda empezar a tener una conciencia de sí y un reconocimiento del otro en su vida. De esta manera, y a través del uso de la razón, cada conducta manifiesta será el resultado y el efecto de la propia voluntad.

En Kant, la ética observa un elemento deontológico, con su noción del imperativo categórico que se sintetiza en la idea de actuar de tal manera que la máxima de tu acción pueda convertirse en ley universal (Gutiérrez, 2001). En este sentido, lo único que puede ser considerado con la categoría de bueno, sin condiciones, es la voluntad, que no podría ser buena con relación a ningún objeto externo, o propósito futuro, sino que es buena por sí misma, a la que llamó Kant *buena voluntad* (Jaen, 2015). Habría entonces una proclividad del ser a actuar pensando en la bondad, en el bien común.

Existen leyes morales puras que determinan a priori lo que hay y no hay que hacer, es decir, el empleo de la libertad de un ser racional. Esas leyes prescriben en términos absolutos, por lo que son necesarias en todos los aspectos. Esto se puede asumir razonablemente acudiendo al juicio ético de todo hombre que quiera concebir esa ley con claridad (Kant, 2010). Vemos nuevamente aquí una valoración subjetiva y un factor de búsqueda del bien común, por lo que se entrelazan un factor cognitivo con una situación social.

Para Kierkegaard (1984) el individuo actúa acatando convenciones externas sacrificándose por una ley general. En este sentido podemos establecer que hay una renuncia a su condición biológica, por el respeto a una norma que garantiza la convivencia social; hay nuevamente aquí un factor de aprendizaje y no de inmanencia de la ética. La ética es en cuanto tal lo general y en cuanto general válido para todos; por tanto, válido en todo momento y en todo lugar. Lo ético admite al interior de su esfera diferentes gradaciones (Kierkegaard, 2015); tales gradaciones podemos considerarlas dentro de un contexto cultural y social específico.

Hanna Arendt (2009), a su vez, plantea que la condición sine qua non del ser humano, y que nos posiciona por encima de los demás seres vivos, no es en sí la inteligencia como muchos han señalado, sino la capacidad de poder discernir el bien del mal y así poder actuar de manera correcta y adecuada en el escenario social, como resultado de las interrelaciones sociales. Arendt permite señalar que la valoración del bien y el mal está más allá de un simple juicio cognitivo, en donde un elemento de mayor valor social, como puede ser un aspecto moral o el reconocimiento y la valoración precisamente del otro son totalmente necesarios. Sin embargo, no todas las personas logran distinguir el bien del mal, existe una fuerte influencia del contexto social y de las indicaciones que las personas siguen de figuras de autoridad; la moral, por tanto, adquiere una relatividad que depende del lugar de enunciación y social que posee un individuo dentro de su contexto, así como de las figuras de autoridad.

Desde la perspectiva de Ricoeur, todo elemento volitivo dispone de una intencionalidad, una elección en la forma de actuar que establece lo que a su parecer es la aspiración ética: tender a la vida buena, con y para los otros, en instituciones justas (Gómez, 2002). Esta mirada contempla no sólo al sujeto mismo

y los otros con los que se relaciona, sino también advierte que en las instituciones sociales donde se desenvuelve, la característica y vivencia de lo justo es una condición necesaria; la escuela y la familia representarían instituciones para el adolescente. Se puede establecer que el proceso de adquisición y desarrollo del sentido ético responde a un proceso formativo a cargo de diferentes actores e instituciones sociales, al igual que a un proceso de aprendizaje en el que diferentes procesos cognitivos están implicados. Ello implica una dificultad, ya que pone de relieve la necesidad de reunir una serie de condiciones sociales y de aprendizaje que deriven en la construcción de un sentido ético, pero al mismo tiempo se puede inferir que en caso de no existir dichas condiciones este proceso se dificultará o imposibilitará, por lo que la acción humana puede ser objeto de imputación, acusación y reprobación. La imputación consiste en asignar a un sujeto responsable una acción susceptible de apreciación moral. La acusación caracteriza a la acción misma como violatoria del código ético dominante dentro de la comunidad considerada. La reprobación designa el juicio de condena en virtud del cual el autor de la acción es declarado culpable y merece ser castigado (Ricoeur, 2007).

Finalmente, para Levinas (2015) la ética implica mirar a un otro, del que uno se hace responsable de atender su vulnerabilidad, sus necesidades, dado que uno se encuentra en una posición mejor, desde algún criterio social válido para el sujeto ético; se mira entonces la fragilidad de un ser y se atiende, sin considerar cualquier clasificación o etiqueta social que se le pueda asignar, anteponiendo su necesidad a la propia, sin esperar ningún tipo de agradecimiento o reciprocidad. El rostro del desvalido lleva a aplazar o desplazar las obligaciones, apelando a la responsabilidad como si fuera único en el mundo, un ser amado, en un amor sin concupiscencia, amor por el otro, responsabilidad por el prójimo (Levinas, 2001). El *otro* es prioridad en la vida de uno, responsabilidad asumida antes de todo presente, de siempre (Levinas, 2006), sin considerar las diferencias que existan entre las personas (Levinas, 2017); la existencia de todo ser es justificada solamente por la presencia de los otros, lo que nos hace corresponsables uno del otro socialmente.

El papel de los factores socioculturales y el aprendizaje en la construcción de la ética.

Con base a estudios realizados basados en las respuestas de los niños, Piaget identificó dos etapas de desarrollo de la comprensión moral: 1) Moralidad heterónoma o realismo moral, entre los 5 y 10 años: Este tipo de moralidad aparece en torno a los 5 años, que es cuando los niños empiezan a mostrar interés por las normas y reglas, ya sea dentro de un juego o dentro de su acción social. En esta etapa, niños y niñas consideran como normas o reglas aquellas que son impuestas por los adultos, ya sean padres, profesores, etcétera. Según Piaget, los niños adoptan este tipo de moral ya que se ven condicionados por las insistencias de

los adultos para que obedezcan y, además, todavía no tienen una madurez cognitiva suficiente ya que están condicionados por su egocentrismo. 2) Moralidad autónoma o moralidad de cooperación (a partir de los 10 años): Esta moral consiste en que el niño o niña comienza a ser capaz de juzgar las normas dependiendo de su positividad o negatividad, independientemente de quién las marque. A medida que los niños avanzan en edad hay varios factores que hacen que éstos superen la moral heterónoma y entren en la etapa de la moral autónoma. Uno de los factores que, según Piaget, son decisivos en este cambio son las relaciones entre iguales. En éstas, los niños comprenden que hay personas que tienen diferentes puntos de vista y que muchas veces también son válidos (Wasilewska, 2016).

Piaget (1991), señala que a partir de la adolescencia existe una facilidad para desarrollar teorías abstractas, sobre la base del pensamiento concreto desarrollado en una etapa anterior, con los conocimientos adquiridos en la primaria que disponen de un sentido lógico-matemático básico. Sin embargo, diferentes estudios nos han mostrado que no todos los alumnos acceden a la etapa de las operaciones formales piagetianas, o bien del pensamiento abstracto, dado que no es algo que se dé per se o que sea inherente al crecimiento físico; las operaciones utilizadas por el pensamiento lógico y matemático se desarrollan a partir de la interiorización de la acción (Wozniak, 2009).

En el libro de Jean Piaget (1979) *“Adaptación vital y Psicología de la inteligencia”*, señala que Newton pudo establecer la teoría de la gravedad a partir de la caída de la manzana como resultado de las asimilaciones previas que había construido del entorno producto de sus experiencias pasadas. En este simple y a la vez complejo ejemplo Piaget nos deja en claro que dicha teoría no pudo ser elaborada por cualquier persona, dado que era necesario contar con un bagaje de conocimientos que funcionaran a manera de premisas de la cual se pudiera inferir dicha conclusión. Encontramos aquí uno de los elementos esenciales y fundamentales del Cognoscitismo, del Constructivismo y del Aprendizaje Significativo, teniendo claro que el aprendizaje es una experiencia totalmente íntima y personal, que no puede ser igual en todas las personas y que la significatividad proviene de cada persona: la ética así, sólo se puede desarrollar si se ha tenido y vivido a nivel experiencial. Piaget (1995) señala que existen 4 elementos que determina la evolución mental en las personas: la maduración, la experiencia física sobre los objetos, la interacción social y la equilibración; todos y cada uno son determinantes en el desarrollo cognitivo. Vemos en estos 4 elementos un entrelazamiento entre lo biológico, la experiencia, lo social y los factores cognitivos, lo que complejiza la adquisición y consolidación de un proceso abstracto como es la ética.

Lo inter e intrapsicológico en la perspectiva Histórico-Cultural. Para Vygotsky todo proceso de aprendizaje pasa por 2 planos: va de lo externo, primero es social. a lo interno, a una apropiación personal, de las interacciones sociales a las psicológicas. Existe la posibilidad de despertar procesos

internos de desarrollo a partir de un proceso de socialización en ambientes culturales apropiados, como la escuela, pero sobre todo la familia en un inicio. El aprendizaje puede acelerar el desarrollo de todo individuo (Vygotski, 1986) Aprender, por tanto, significa interiorizar el patrimonio de una sociedad, lo que ha producido y comparte, tomando conciencia de lo que rodea a un individuo; es un fenómeno compartido que no puede ocurrir en soledad (Giardini & Baiardini & Cacciola & Maffoni & Ranzini & Sicaro, 2017).

De esta forma, el desarrollo del sentido ético sólo es posible cuando se han reunido las condiciones cognoscitivas para entenderlo y cuando se ha podido aprender, en un primer momento, en el plano de lo social, en cualquiera de las instituciones o de la mano de personas encargadas de formar a las generaciones siguientes.

Cuando se hace referencia a la noción de procesos psicológicos superiores (Vygotski, s/f) se alude directa y específicamente a aquellas habilidades cognitivas que no disponen de un carácter innato y que solamente se adquieren a partir de la enseñanza y el aprendizaje en un contexto sociocultural, pero también de la maduración y el desarrollo del propio sujeto. Considerando dicha definición, podemos establecer que cualquier habilidad cognitiva (análisis, reflexión, síntesis, lenguaje, memoria, pensamiento crítico, etcétera) es propiamente un proceso psicológico superior.

No obstante, es el lenguaje el proceso que dispone de mayor relevancia desde un principio, porque es a través de él que el sujeto puede apropiarse del mundo y, específicamente, de las significaciones que su contexto cultural inmediato le proporciona. Es por tanto el lenguaje un instrumento de comunicación que favorece la interacción con otros individuos. Algunos teóricos señalan que la memoria es una habilidad básica, sin embargo, en las primeras etapas de la vida, rememorar sólo se logra cuando un estímulo captado sensorialmente asociado al hecho que se recuerda aparece en el ambiente. Víctor Manuel Alcaraz (2009) señala que esa situación desaparece con el lenguaje, dado que el propio lenguaje se convierte en medio para hacer permanente lo que se pierde cuando la actividad sensorial no se ejecuta. El lenguaje posibilita así la conservación de información y la generación de ideas a partir de la abstracción de una idea; la escritura, posteriormente, permitirá conservaciones todavía de mayor duración.

Es por eso por lo que, en la evolución histórica del lenguaje, tanto en la humanidad como a nivel individual, cambian la estructura del significado de los conceptos y su naturaleza psicológica. El pensamiento verbal, que integra a lenguaje y pensamiento, se eleva de las generalizaciones primitivas a los conceptos más abstractos. No cambia sólo el contenido de la palabra, sino el modo en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra. (Vygotski, 2013). El mundo se interpreta y se explica a través del lenguaje, ya sea hablado o escrito y es la familia la que primero dota de sentido a lo vivido por un hijo o hija.

James Wertsch (2009) señala que los individuos manifiestan en muchas ocasiones soluciones o respuestas concretas, no a través de un razonamiento abstracto, sino mediante un pensamiento lógico concreto, que corresponde a las condiciones culturales, educativas, sociales y prácticas de la vida cotidiana. Es decir, no sólo la escuela dota de recursos psicosociales a los individuos en su proceso formativo, otras instancias sociales también tienen impacto. Sobre todo, por el nivel de significación que puedan poseer para un estudiante, por encima de la institución educativa en muchas ocasiones. Es por eso por lo que, aunque las personas tengan acceso a formas altamente evolucionadas, más poderosas de funcionamiento conceptual, a veces no logran usarlas. Muchos de los y las alumnas demuestran una inteligencia práctica, proveniente, en ocasiones, de la propia experiencia de vida, sin embargo, carecen en muchas ocasiones de argumentaciones que sean válidas ante situaciones específicas que demandan una explicación o justificación de índole racional, no propiamente por una ausencia del razonamiento como forma mental del pensamiento, sino producto de aprendizajes sociales adquiridos en el seno familiar o con sus vínculos sociales.

La cultura suministra sistemas simbólicos, patrones de comportamiento y comunicación, que se convierten en organizadores de pensamiento. Por tanto, las funciones superiores del pensamiento, necesarias para el desarrollo y la construcción de la ética, se originan de las relaciones sociales, a través de la internalización mediada por la cultura, en la transformación dialéctica de la relación sujeto-sociedad, que confiere importancia a las relaciones de cada adolescente con las personas responsables de su formación.

En este sentido, la formación de los procesos reflexivos y las habilidades del razonamiento están estrechamente ligados al desarrollo de los valores, promoviendo un pensamiento multilógico que se caracteriza por cualidades tales como: pensar, de manera precisa e imparcial, en un contexto de puntos de vista y marcos de referencia opuestos o contradictorios al propio que caracterizan la realidad de las relaciones interpersonales en la vida cotidiana; la capacidad para enfrentar problemas complicados; la empatía intelectual y la comprensión del otro; la integridad intelectual, aplicando juicios consistentes con las normas sociales; la imparcialidad manifiesta en razonamientos no prejuiciados y flexibles y la confianza en la razón: el pensador reflexivo se caracteriza por su integridad moral y responsabilidad ciudadana (D'Angello, 2001; en Arzate; Cabrera; González; Mendoza, 2007), resumida, finalmente, en el concepto de persona crítica y ética.

Ética para el oprimido. Para Freire, históricamente, las personas de las clases económicamente menos favorecidas han carecido, de igual manera, de una formación académica y del desarrollo de habilidades cognitivas y argumentativas que tienden a sumirlos en un nivel de incultura que demanda y obliga a defenderlos (Freire, 2016a). Hay por tanto una responsabilidad por otro, para que pueda recibir un trato digno y respetuoso, para que se reconozcan y garanticen sus derechos, así como puedan

recibir una remuneración que sea justa (Freire, 2015); es necesario entonces hacerle saber su valor y enseñarle a exigir lo que, por ley, y por humanidad, por ética, merece.

En el libro *Pedagogía de la autonomía* (2004) Paulo Freire establece una serie de lineamientos relacionados con lo que todo docente debe saber y debe hacer para lograr que en el proceso de enseñanza aprendizaje se logre la transformación, la igualdad y la inclusión de cada uno de los individuos en la sociedad; en el libro se consideran tres ejes, en los que se devela su postura ética. El primer eje, No hay docencia sin discencia, refiere aspectos como: Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, Enseñar exige crítica, Enseñar exige estética y ética, Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo, Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica y Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural. En este eje hay por tanto un reconocimiento y valoración de las y los estudiantes como personas, como semejantes, en una relación constructiva socialmente.

El eje 2 comprende, Enseñar no es transferir conocimiento, se pueden recuperar los principios de Enseñar exige conciencia del inacabamiento, Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado, Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando, Enseñar exige buen juicio, Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores y Enseñar exige la alegría y esperanza. Vemos en este eje el papel ético de la didáctica, que le confiere un sentido diferente y pleno en valores al ejercicio de la docencia.

El tercero y último eje incluye Enseñar es una especificidad humana, podemos retomar los siguientes ejes: Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, Enseñar exige compromiso, Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, Enseñar exige libertad y autoridad. Enseñar exige una toma consciente de decisiones, Enseñar exige saber escuchar, Enseñar exige disponibilidad para el diálogo y Enseñar exige querer bien a los educandos. Nuevamente vemos aquí una significación de la docencia como una relación de valoración con y hacia el estudiante, ética.

A manera de conclusión, podemos establecer que cada uno de los ejes establece una forma de relacionarse con el otro, confiriéndole y otorgándole un papel importante. En esta forma de llevar a cabo la práctica educativa el diálogo se torna una herramienta fundamental, en donde la palabra juega un papel fundamental. Dispone de dos dimensiones, acción y reflexión, por lo que una palabra verdadera genera una unión inquebrantable entre ambas, por tanto, una *praxis* (Freire, 2016b), en la que la ética media y forma en la relación docente-estudiante.

Método

El enfoque elegido para la investigación es cualitativo, de tipo explicativa, buscando establecer relaciones de causa-efecto en la construcción de la éti-

ca. La estructura y forma de trabajo fue de estudio de caso, en una muestra de casos tipo, dado que se manejó un enfoque de tipo fenomenológico en el que lo importante se centró en recuperar los valores y significaciones de cada participante, en torno a la ética a partir del discurso y escritura.

Se eligió una muestra no probabilística enfocada en los casos y homogénea, en donde los participantes presentan un mismo perfil o características, o rasgos similares. Participaron en la investigación, de manera voluntaria, 8 alumnos de tercer grado de nivel medio superior del turno matutino, de ambos sexos, 4 mujeres y 4 hombres de un mismo Bachillerato.

Los instrumentos empleados son los siguientes. En un primer momento se aplicó el instrumento de la autohistoria, que brindó la posibilidad de que las y los estudiantes pudieran realizar, a partir de una escritura narrativa, una reflexión en torno a la historia de su vida, enfatizando en el papel de diferentes personajes y hechos significativos, que influyeron en la construcción de una ética a nivel personal. Posteriormente se llevó a cabo una entrevista a profundidad, que permitió la obtención de información relevante de parte de las y los alumnos, en torno a percepciones, significaciones, actitudes o motivaciones, aspectos ligados cada uno de ellos a la ética. La entrevista se llevó a cabo en un espacio asignado por la institución, de manera individual, y las respuestas fueron registradas de manera escrita con el permiso otorgado por los entrevistados. De manera complementaria se utilizó el instrumento de frases incompletas con enfoque temático, cuya información obtenida brindó un panorama general de los estudiantes en torno al tema de los valores.

Resultados

Con relación al papel de los factores socioculturales pudo identificarse que el 50% de los participantes, la mitad, viven solamente con una figura parental, lo cual se puede apreciar en la figura 1. El resto de los participantes viven en un hogar que cuentan con padre y madre. En este rubro se puede observar que el mismo número de hombres y de mujeres presentan similar situación familiar.

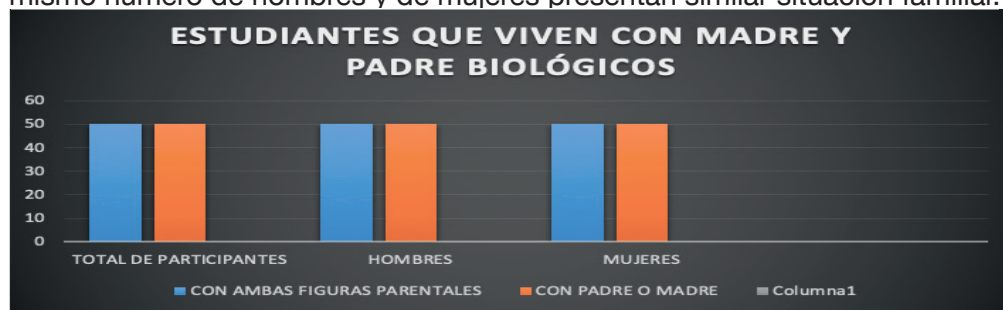


Fig. 1. Muestra el porcentaje de los estudiantes, por total de participantes y por género, que viven o no con ambas figuras parentales.

Entre los principales factores socioculturales que inciden en el desarrollo de la ética se encuentran el papel de las figuras parentales y el papel de la escuela-docentes; el total de los participantes, 100%, refirió a la escuela-docentes como factor de influencia en el desarrollo de la ética, en tanto que la familia fue referida por el total de mujeres y 3 de los hombres. En menor medida, con diferencias significativas, se refiere a la amistad (ver figura 2).

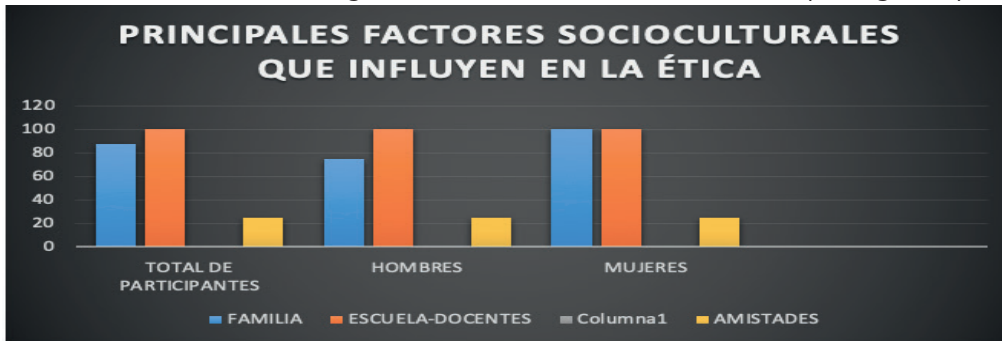


Fig. 2. Muestra el porcentaje de los factores referidos por los estudiantes, por total de participantes y por género, que influyen en el desarrollo de la ética.

El espacio geográfico donde se vive, calle y/o colonia, como elemento cultural, no resultó significativo, por lo que no es un rasgo identitario. Esta situación muestra un desarraigo local, lo que evidencia poco involucramiento con la comunidad, la falta de tradicionales locales o, probablemente, una significación negativa de la colonia donde se vive.

En sentido contrario, en las respuestas de cada uno de los participantes, se evidencia un nivel de vinculación y compromiso cognitivo-afectivo con la mamá, el papá y la familia en general. Factor que resulta relevante dado que un porcentaje cercano al 50% de los alumnos de la preparatoria provienen de familias uniparentales, faltando regularmente la figura paterna, lo que podría ser un factor de influencia en la construcción de la ética.

Por otro lado, diferentes autores y teorías establecen que la relación entre pares adolescentes se torna altamente significativa, siendo incluso prioritaria. En los instrumentos se mostraron expresiones que denotan emoción considerada positiva en esta relación, sin embargo, hizo falta profundizar sobre el papel que juegan las amistades en el empleo y tiempo invertido en las redes sociales, lo que puede develar una mayor cercanía comparada con la familia.

Los participantes mostraron también, una valoración de la figura de los docentes, quienes son referidos como personas importantes y un apoyo, a través del ejemplo, para poder conducirse de forma adecuada en la vida. La escuela mediante su formación la significan como una vía para poder aspirar a un mejor nivel de vida y cumplir metas, principalmente entendidas en aspectos

económicos. El desempeño académico, los resultados obtenidos, lo conciben como resultado de su responsabilidad y como una actividad en la que los valores aprendidos de las figuras parentales y los docentes se manifiestan y ejercen. Con relación a su formación profesional, se proyecta a futuro un mayor nivel de compromiso y una actitud autogestiva y volitiva en torno a la escuela.

La amistad es también un elemento que resalta en sus respuestas y que tienen vinculado a la escuela, lo que refleja la cercanía, ya previamente referida, con las amistades escolares. De hecho, el referir la etapa de la preparatoria como la mejor de su vida por los participantes, teniendo una valoración positiva de su infancia, aunado a un desempeño que no ha sido destacable, pone de relieve que las amistades son el factor principal que motiva la consideración inicial. Aspecto que la Autohistoria permitió identificar.

En lo que respecta a la significación de la ética, identificamos diferentes formas de definición basada en su conocimiento empírico y la comprensión que tienen del concepto. Destaca la significación que la concibe como el cúmulo del total de valores que una persona posee, presentándose, en la misma proporción de hombres y mujeres, en el 50% de los participantes. En otras formas de significación se observan diferencias claras entre géneros. Los dos participantes hombres refieren a la ética como “algo conveniente” o “algo primordial”, mientras que en el caso de las mujeres las significaciones dadas por las otras participantes fueron “algo interesante” y “pensar antes de actuar” (ver figura 3).

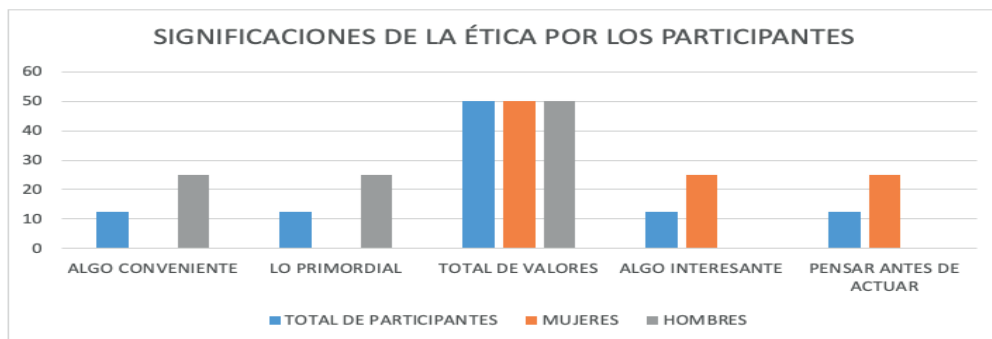


Fig. 3. Muestra el porcentaje de las significaciones brindadas por los estudiantes a la noción de “ética”, por el total de participantes y por género.

Con relación a los valores asociados a la ética, los valores más referidos por los participantes son la responsabilidad con el 87.5%, el respeto 62.5%, la honestidad 50% y la solidaridad 50%. En menor medida fueron referidos la tolerancia 25%, la libertad referida por uno sólo de los hombres, y el amor y la bondad referidos cada uno por mujeres (ver figura 4). Las diferencias por género identificadas son poco significativas.

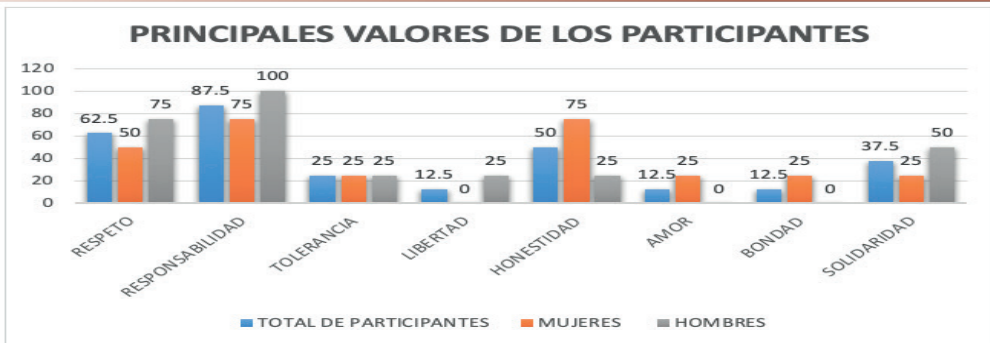


Fig. 4. Muestra el porcentaje de los principales valores identificados en y por los estudiantes, por total de participantes y por género.

Con relación a los factores cognitivos identificados por los alumnos, destacan la alta capacidad de aprendizaje referida por el 50% de los hombres y la responsabilidad referida por el 50% de las mujeres. En el caso de los participantes hombres uno refirió el razonamiento y otro la memorización como las principales habilidades cognitivas, mientras que en el caso de las mujeres se refirió la creatividad y el compromiso.

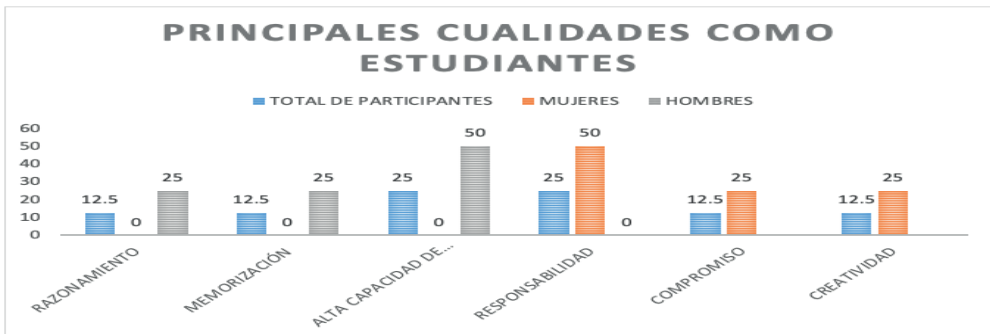


Fig. 5. Muestra las principales cualidades referidas por los estudiantes que determinan su desempeño académico, por el total de participantes y por género.

Análisis de resultados y discusión

Tal como se refirió previamente, se hizo patente que el aprendizaje de los valores es primero social y posteriormente personal, siendo el ejemplo, de personas significativas como las figuras parentales o las y los docentes o amigos, la mejor forma de poder adquirirlos, manifestados principalmente en la relación que tienen establecida con cada uno de ellos.

Consideran, desde sus referentes y respuestas, que poseen un entendimiento de la ética, principalmente en términos de comprensión y práctica de la dicoto-

mía bien-mal, con similitudes semánticas a la moral, por lo que adquiere un sentido volitivo y de decisión en cada persona. Tal situación es resultado, probablemente, de su nivel formativo escolar, así como de un repertorio lingüístico limitado.

De igual manera, conciben a factores de desarrollo y maduración cognitiva, adquiridas mediante el crecimiento físico o psicológico, un proceso personal ontológico o experiencias sociales y familiares tempranas, como elementos que inciden en la comprensión y entendimiento de la ética y los valores que le son inherentes. Este factor identificado en sus respuestas pone de relieve que en las primeras etapas de la vida no existe una comprensión o entendimiento semántico y pragmático de la ética de manera general, la cual podrá ser adquirida de manera gradual en función de la estimulación y procesos educativos llevados a cabo principalmente en la familia o la escuela; no es por tanto algo inmanente o inherente a la condición humana, dado que precisa de una relación social y, por ende, de su adquisición. El aprendizaje de nociones abstractas, como son la ética y los valores, se basa más en una experiencia práctica en comparación al discurso y la teoría para los participantes, lo que coloca a los actos en una valoración y con un impacto mayor que las palabras.

De esta forma, con relación al papel de los factores socioculturales, padres, madres y docentes educan e inculcan valores sí a través de la palabra, pero principalmente mediante el ejemplo, convirtiéndose en factores y actores sociales que ayudan al desarrollo de la ética de las personas. Refieren que una persona ética puede ser identificada a partir del trato que da a las demás personas, factor que perciben en las figuras previamente referidas. Este aspecto adquiere mayor relevancia si se considera que muchos adolescentes, como algunos de los participantes, viven en una familia de tipo uniparental, lo que limita los ejemplos recibidos en casa, que lo lleva a darle mayor peso y responsabilidad a otras instituciones y actores sociales en esta labor educativa. Cabe mencionar, que para algunos adolescentes situaciones vividas vinculadas al dolor o al sufrimiento, como la precariedad económica, la pérdida de un ser querido o el abandono físico o psicológico parental, pueden ser la raíz y fuente del desarrollo de un sentido y actuar ético.

La escuela es concebida como un lugar importante para aprender conocimientos y valores, pero también para tener amistades, por lo que se encuentra en los primeros lugares de su jerarquía motivacional. De igual forma, la escuela fue significada como una vía para poder aspirar a un mejor nivel de vida y cumplir metas, principalmente en términos económicos, mediante la formación y certificación que brinda. Los docentes, con el ejemplo, les ayudan a conducirse de manera adecuada y a tomar decisiones moralmente aceptables; al mismo tiempo, los participantes le confieren un sentido útil y benéfico en lo social a los conocimientos obtenidos en el aula, a partir de las significaciones que los docentes le dan a su enseñanza.

Hay una estructuración temporal, en una posterior etapa en el desarrollo, en el que consideran lograrán conseguir sus metas, con mayor nivel de concreción en el caso de las mujeres y mayor ambigüedad en el caso de los hombres. Sin embargo, no se estableció una relación directa entre la ética con el proyecto de vida en el tiempo presente, salvo el hecho de cumplir con las tareas y obligaciones que la escuela les adjudica.

Como tal, no apareció en las respuestas de los participantes una relación directa entre la ética y el desempeño académico; sin embargo, se manifestó que en el trabajo académico que realizan demuestran responsabilidad y respeto, valores que asocian a la ética. Es importante señalar el factor de voluntad que determina su actuar en el aula, así como la reciprocidad por el esfuerzo de las personas que los cuidan; algunos de los participantes muestran un desempeño académico sobresaliente basado en su desarrollo cognitivo, la importancia que le dan a la escuela, pero también a una forma de corresponder y retribuir la inversión emocional de tiempo y económica que su padre y/o madre realizan.

Las amistades son un elemento importante en sus vidas, adquiriendo sentido principalmente a través de los valores que muestran hacia ellos y la significación emocional que les otorgan. La percepción de la ética entre pares se encuentra en función de los valores manifestados en la relación.

No pudieron identificarse de manera específica, factores y elementos socioculturales o de aprendizaje que limiten el desarrollo de la ética en alumnos de nivel medio superior. De esta manera, se puede establecer que diferentes problemáticas sociales o limitantes biológicas y/o cognitivas no tienen, necesariamente, un impacto en la adquisición, desarrollo y ejercicio de la ética en los adolescentes y la población en general.

Los participantes mostraron una valoración de la figura de los docentes, quienes son referidos como personas importantes y un apoyo a forma en que los docentes favorecen la construcción de la ética, así mismo se encontró que existe una percepción general por parte de los estudiantes que educan e inculcan valores no sólo a través de la palabra, sino también del ejemplo, para poder conducirse de forma adecuada en la vida. Este aspecto pone de relieve que, por encima de los contenidos disciplinares que se vierten en el aula, el enfoque de la práctica docente resulta un factor de mayor impacto entre los estudiantes.

Consideran que la ética y la moral son factores sociales que regulan el comportamiento y permiten distinguir entre el bien y el mal, sin embargo, se observa una cercanía semántica y pragmática entre ambas nociones, lo que devela la necesidad de adquirir mayores recursos lingüísticos y argumentativos para poder establecer diferencias entre ellas.

Los instrumentos aplicados permitieron identificar habilidades cognitivas específicas tales como el aprendizaje, la memoria y el entendimiento

de diferentes valores. El lenguaje se identifica como un proceso psicológico que favorece la comprensión de la ética, dada su complejidad abstracta y la relación que mantiene con otros procesos cognitivos.

Es también importante señalar que el lugar de residencia no apareció como un factor de importancia en la construcción de la ética, aspecto que tiene relevancia dado que cada comunidad, como parte del papel que posee culturalmente, realiza actividades que fomentan tradiciones y un sentido de identidad basados en valores que favorecen el desarrollo de la ética, lo cual no ha tenido impacto en las y los participantes o no ha sido significativo.

Finalmente, el respeto, la responsabilidad y la honestidad son los valores asociados a la ética más importantes para ellos; la significación de la ética como una integración de valores permite establecer que se asocia, en lo práctico y en lo cotidiano, como comportamiento asociado al bien. Sin embargo, es necesario indagar sobre la forma en que definen cada uno de ellos, así como investigar sobre otros valores que conciben, pero que no aparecen en sus relaciones o no vinculan con la ética. Existe la posibilidad de que estos valores referidos son considerados dado que se encuentran dentro del lenguaje común en la sociedad, mientras que otros solamente son referidos y/o concebidos en contextos específicos o ámbitos como la literatura. Es también importante tener referencia sobre la forma en que desarrollaron cada uno de ellos y constatar información sobre las personas que les ayudaron a significarlos, comprenderlos y vivirlos.

Conclusiones

En el campo de los Pedagógico, tender puentes entre teorías que provienen de fundamentos epistemológicos, modelos teóricos o disciplinas distintas, identificando puntos de encuentro entre ellas, brinda la posibilidad de ampliar la mirada y formas de abordaje de un fenómeno. Así, las perspectivas de Freire, Piaget y Vygotski observan coincidencias en el entendimiento de la relación entre la ética y la adolescencia.

Con relación del papel de los factores cognitivos hay dos conclusiones que se pueden establecer. La primera reside en el hecho de considerar que el aprendizaje de los valores es primero social y posteriormente personal, siendo el ejemplo, de personas significativas como las figuras parentales o los docentes o amigos, la mejor forma de poder adquirirlos. Esta situación es paradigmática de la idea de Vygotski en donde se establece que el conocimiento pasa por dos planos: primero es interpsicológico y, posteriormente, intrapsicológico; las personas requieren tener un modelo social que muestre una conducta o código lingüístico para que, posteriormente, se pueda apropiarse una persona de lo que se le da en un proceso educativo, ya sea formal o no. Hay aquí una coincidencia de Freire en torno al papel que las figuras

parentales juegan en la introducción que hacen a sus hijas e hijos a la interpretación del mundo de las significaciones sociales, en donde la ética, entendida como construcción, puede formar parte. Es importante señalar que lejos de establecer una sobredeterminación e imposición de lo social en los individuos, las conductas elegidas y asimiladas tienen un carácter volitivo y responden a un proceso de elección y valoración personal, dado que el entorno ofrece diferentes modelos y formas para responder ante situaciones y personas en escenarios particulares.

La segunda conclusión permite señalar que uno de los principales resultados que trae consigo el *continuum* biológico por las diferentes etapas del desarrollo humano, se logra una mayor comprensión y entendimiento de diferentes nociones abstractas tales como la ética, la moral y los valores, elementos sociales relevantes transmitidos principalmente mediante instituciones como la familia y la escuela; se advierte en la perspectiva de los y las adolescentes la asunción de mayores deberes y responsabilidades en la etapa adulta.

Ligado a lo anterior, el aprendizaje de nociones abstractas, como las referidas en el apartado anterior, se basa más en elementos prácticos y no en factores discursivos o teóricos, al menos no con el mismo impacto para los alumnos. Situación que concuerda con los planteamientos de Freire y Piaget, con relación a la necesidad de que los estudiantes puedan tener una relación y una experiencia cercana que les permita, en un primer momento percibir, después asimilar y reflexionar, para posteriormente aplicar en sus vidas la ética en contextos sociales; dado el nivel de significatividad para los y las adolescentes, son las figuras parentales y los docentes quienes pueden tener ese tipo de relación y proporcionar ese tipo de experiencias.

Podemos identificar en este punto, una multirreferencialidad en cuanto a la forma de adquirir y desarrollar la ética. Desde la perspectiva de Vygotski, la interrelación de cada uno de los cuatro elementos comprendidos en su noción del método genético, a saber, lo filogenético, lo ontogenético, lo histórico-social y lo microgenético, son factores que en su integración logran esta asimilación. Lo filogenético da cuenta de los elementos que como especie se comparten, siendo similares para todos los participantes en este caso; lo microgenético considera la parte orgánica, el factor neuropsicológico de desarrollo que también puede observar similitudes, salvo por el nivel de aprendizaje que cada alumno posee; el factor ontológico responde al desarrollo de la ética que cada alumno ha construido para sí a partir de su experiencia de vida; finalmente, el factor histórico-social, que está en función de la estimulación que ha tenido cada participante en los diferentes entornos sociales en los que se desenvuelve, considerando el tiempo que le ha tocado vivir. Evidentemente, considerando estos factores, cada persona ha tenido un desarrollo y experiencia de vida distinto; se pueden tener similitudes filo y

ontogenéticas, sin embargo, lo ontológico e histórico-social ponen de relieve que algunos adolescentes, por falta de estimulación social o interés personal, podrían no desarrollar habilidades cognitivas que posibiliten una mayor maduración cognitiva que derive en la apropiación semántica y práctica de la ética. De igual manera, tal como señala Levinas, el acto de percibir es mayor al acto de significar, lo que significa que cada persona tiene, a lo largo de su vida, diferentes experiencias de vida independientemente de la edad que se tenga, sin embargo, la forma en que son asimiladas y significadas es distinta, en donde los factores cognitivos y socioculturales tienen un papel importante.

Desde Piaget se presentan igualmente cuatro elementos los que harían posible esta asimilación cognitiva; así, la maduración de cada estudiante, su interacción con el entorno y con su mundo social, así como la forma en que sus procesos cognitivos se equilibran y adaptan harían posible la comprensión y desarrollo de la ética. Sin embargo, es preciso señalar que, desde esta perspectiva, al igual que las propuestas referidas del enfoque histórico-social, podrían existir condiciones que limitaran el desarrollo y adquisición de la ética, entre las que podríamos referir la falta de ejemplos de parte de las personas encargadas de su formación y educación, la falta de experiencias en donde pudieran presenciarla o ponerla en práctica, así como la falta de estimulación de habilidades cognitivas que limiten la comprensión de nociones abstractas como la ética, precisamente. Sin embargo, es preciso resaltar que en el caso de los participantes se hizo patente un juicio valorativo de las acciones parentales, basado en un análisis que prioriza las acciones que otro, madre y/o padre, realizan en su beneficio, lo cual, asumido por cada estudiante, es resultado del crecimiento biológico vinculado a una maduración psicológica y emocional.

En los factores psicosociales Padres, madres y docentes educan e inculcan valores a través de la palabra, pero, principalmente, mediante el ejemplo. Se puede señalar que un número limitado de personas, de los diferentes escenarios sociales en los que se desenvuelve, son significativas emocional y afectivamente para los estudiantes, por lo que pueden tener un mayor nivel de impacto e influencia en la forma de adquirir la ética. En este sentido, se hace necesario precisar la importancia de construir una relación cercana emocionalmente con las y los adolescentes para lograr influir en su comportamiento, lo cual no siempre consigue establecer un docente con sus alumnos. De esta manera, tal como lo señala Larrosa, el aspecto de mayor importancia que se puede tener durante el proceso de enseñanza-aprendizaje está centrado en la relación precisamente que establece el y la docentes con sus estudiantes, por encima de los contenidos académicos y el proyecto educativo institucional y los modelos, con sus respectivas Reformas y propuestas de Gobierno.

Con relación a la idea y noción de Ética que manifiestan y conciben los participantes, identificamos dos posturas descritas por los autores que

fueron consultados. Por un lado, en su experiencia y concepción, existe una perspectiva cercana a la idea de moralidad, refiriendo una serie de valores necesarios, así como una clara distinción entre el bien y el mal, que requiere, en un principio, ser modelada y controlada desde lo social, por lo que no se considera una condición inmanente o natural. Vemos aquí una concordancia con la perspectiva de diferentes filósofos tales como Aristóteles, Spinoza o Hanna Arendt, que se centra exclusivamente en el individuo. Por otro lado, con el ejemplo y experiencia vivida con las figuras parentales, perciben una idea de la ética cercana al enfoque de Levinas, en donde muestran claridad sobre la forma en que su padre y/o madre han puesto por encima las necesidades de los hijos e hijas antes que las suyas, lo que patentiza la idea de actuar considerando las necesidades y vulnerabilidad del otro; se patentiza la idea, el valor, de buscar el bien del prójimo, de los semejantes, a través, incluso, de las propias acciones. Esta perspectiva tiene un carácter prosocial, en donde se valora y considera, en todo momento, la vida de otras personas.

Finalmente, semántica y pragmáticamente no hacen una distinción entre la ética y la moral, lo que hace necesario ahondar sobre la significación con fines de distinción de cada concepto. Se observa una concepción centrada en señalar formas de control y regulación del comportamiento a nivel social, cuyo fin principal es el beneficio común, logrando así diferenciar y elegir entre el bien y el mal como significaciones sociales consensadas, promovido desde la familia, en las escuelas por docentes y en las relaciones de amistad.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, R., V. M. (2009). “Las razones de Alicia en el país de las maravillas o porque el gato de Chesire aún mantiene su sonrisa. Opus II.” *La perspectiva Histórico-cultural de Vygotski y la Neurofisiología*. Argentina. Noveduc.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Argentina: Paidós.
- Aristóteles. (2016). *Ética nicomaquea*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- D’Angello. (2001). En Arzate R., R.; Cabrera F., N.; González V., R.; Mendoza M., H. (2007). *Pensamiento*. México: UNAM/FESI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Ed. Paz e terra S.A.
- (2015) *Política y educación*. México; XXI Editores, México.
- (2016a) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- (2016b) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores, México.
- Gelvis L., O. & Useche, M. (2009) Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire. *Revista Telos*, Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312517004>
- Giardini, a. & Baiardini, I. & Cacciola, B. & Maffoni, M. & Ranzini, L. & Sicaro, F. (2017). *Lev Semionovich Vygotski*. La Escuela Histórico-cultural.

- Gómez, C. (2002). *Doce textos fundamentales de Ética del siglo XX*. Madrid; Alianza.
- Jaen, M. (2015). “¿Qué debemos hacer? Un principio único para una vida moral” en Arroyo G, M. & Jaen, M. (2015). *Kant ¿Qué podemos saber y qué debemos hacer? En busca de los límites del conocimiento y de la moral*. España: RBA.
- Kant, I. (2010). *Crítica de la razón pura*. España: Gredos.
- Kierkegaard, S. (1984) *La enfermedad mortal*. España; Proyectos Editoriales S.A
- (2015) *Temor y temblor*. México; Ed. Fontamara.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- (2001). *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. España: Ed. Pre-Textos.
- (2002). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Editorial Sígueme.
- (2006). *Ética como Filosofía primera. Revista A Parte Rei*. 46, Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lorca43.pdf>
- (2015). *Ética e infinito*. España: La Balsa de la Medusa.
- (2017). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.
- Piaget, J. (1979). *Adaptación vital y Psicología de la inteligencia*. México: Siglo XXI.
- (1992). *Seis estudios de Psicología*. México: Ariel.
- (1995). *La construcción de lo real en el niño*. México: Ed. Grijalbo.
- Ricouer, P. (1990). *Sí mismo como otro*. México; Editores Siglo XXI.
- (2007). *El mal. Un desafío a la Teología y la Filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Skliar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según un orden geométrico*. Madrid: Ediciones Orbis.
- Wozniak, R. (2009). “¿Qué es la inteligencia? Piaget y Vygotski y la crisis de la Psicología en la década de 1920. En Tryphon, A. & Vonéche, J. (2009). *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. México: Editorial Paidós.
- Vygotski, L., Leontiev, L. & Luria, A. (1986). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Vygotski, L. (s/f). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, Disponible en <http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>
- (2013). *Pensamiento y Lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Wasilewska, B. E. (2016). *El desarrollo moral en la infancia*. Tesis de Grado en Educación Infantil. Universidad de Valladolid. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/17764/1/TFG-B.891.pdf>
- Wertsch, J. (2009). “*El papel de la racionalidad abstracta en la imagen Vygotskiana de la mente*” *Piaget-Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. Argentina: Paidós.